



**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS – UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JUARA SANTOS FRAGOSO

**FINALIDADES EDUCATIVAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES:
DILEMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS**

**INHUMAS-GO
2025**

JUARA SANTOS FRAGOSO

**FINALIDADES EDUCATIVAS E AS DIRETRIZES CURRICULARES:
DILEMAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais –, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos.

Orientadora: Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni.

**INHUMAS-GO
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina – UniMais

F827f

FRAGOSO, Juara Santos.

Finalidades Educativas e as Diretrizes Curriculares: Dilemas da Educação Física no Ensino Médio em Goiás / Juara Santos Fragoso. - Inhumas: UniMais, 2025.

99 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni”.

1. Diretrizes Curriculares. 2. Educação Física. 3. Ensino Médio. 4. Finalidades Educativas. I. Título.

CDU: 37

JUARA SANTOS FRAGOSO

**FINALIDADES EDUCATIVAS E DIRETRIZES CURRICULARES: DILEMAS DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós- Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni (Orientadora)
Centro Universitário Mais – UniMais

Prof. Dr. Daniel Júnior de Oliveira
Centro Universitário Mais – UniMais

Prof. Dr. Marcos Jerônimo Dias Júnior
Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e à minha família. Expresso também minha gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, por sua paciência, dedicação e pelos valiosos ensinamentos ao longo deste percurso acadêmico. Sua orientação foi essencial para a construção deste trabalho, bem como para o meu crescimento profissional e pessoal.

Agradeço igualmente aos professores Dr. Daniel Júnior de Oliveira e Dr. Marcos Jerônimo Dias Júnior, membros da banca avaliadora, pela disponibilidade, pelas contribuições enriquecedoras e observações, que aprimoraram ainda mais esta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste estudo. Muito obrigada!

“A história de todas as sociedades até hoje existentes é a história da luta de classes. (...) A sociedade divide-se cada vez mais em dois campos opostos, em duas grandes classes em confronto direto: a burguesia e o proletariado”.

(Karl Marx).

FRAGOSO, Juara Santos. **Finalidades Educativas e as Diretrizes Curriculares: Dilemas da Educação Física no Ensino Médio em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais (UniMais) —, investigou as finalidades educativas e as diretrizes curriculares da Educação Física (EF) no Ensino Médio, analisando os dilemas que emergem da relação entre as tendências pedagógicas da área e as reformas educacionais recentes, particularmente no contexto do Documento Curricular do Novo Ensino Médio do Estado de Goiás (DCGO-EM). O estudo parte do questionamento sobre as implicações dessas diretrizes para a EF, diante de um cenário marcado por flexibilizações curriculares e priorização de competências alinhadas ao mercado. O objetivo geral foi analisar as finalidades educativas da EF no DCGO-EM, confrontando-as com referenciais teóricos críticos. Os objetivos específicos foram: examinar a trajetória histórica da EF e suas finalidades no Brasil; discutir a base conceitual das finalidades educativas e sua relação com o currículo do Ensino Médio; e analisar as diretrizes do DCGO-EM e seus impactos no ensino da EF em Goiás. Para a pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa, com métodos bibliográfico e documental, analisando fontes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a legislação educacional brasileira e o DCGO-EM, além de obras de autores críticos, como Darido (2008, 2012), Libâneo (2013, 2019, 2023), Soares (2017) e Coletivo de Autores (1992). Ficou evidente que as diretrizes do DCGO-EM reproduzem contradições inerentes ao contexto neoliberal, como a marginalização da EF enquanto componente curricular essencial. A disciplina é reduzida a uma perspectiva instrumental, priorizando habilidades técnicas em detrimento de seu potencial formativo integral (físico, social, cognitivo e cultural). Identificou-se ainda que as reformas reforçam hierarquias curriculares, desvalorizando a EF frente a disciplinas associadas a avaliações externas, além de promoverem uma lógica de adaptação ao mercado, em vez de formação crítica. O DCGO-EM, embora apresente discursos de modernização, subordina a EF a interesses neoliberais, limitando seu papel na construção de sujeitos autônomos. A pesquisa reforça a necessidade de ressignificar a EF como campo de conhecimento crítico, garantindo sua integração curricular com base em princípios de equidade, inclusão e emancipação.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Educação Física. Ensino Médio. Finalidades Educativas.

FRAGOSO, Juara Santos. **Educational Purposes and Curriculum Guidelines: Dilemmas of Physical Education in High School in Goiás.** Dissertation (Master's in Education) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2025.

ABSTRACT

This research, conducted within the scope of the Graduate Program in Education — Academic Master's at Centro Universitário Mais (UniMais) —, investigated the educational purposes and curriculum guidelines of Physical Education (PE) in high school, analyzing the dilemmas that emerge from the relationship between pedagogical trends in the field and recent educational reforms, particularly in the context of the Curriculum Document of the New High School of the State of Goiás (DCGO-EM). The study is based on the inquiry into the implications of these guidelines for PE in a scenario marked by curricular flexibilization and the prioritization of market-oriented competencies. The general objective was to analyze the educational purposes of PE in the DCGO-EM, comparing them with critical theoretical frameworks. The specific objectives were: to examine the historical trajectory of PE and its purposes in Brazil; to discuss the conceptual basis of educational purposes and their relationship with the high school curriculum; and to analyze the DCGO-EM guidelines and their impact on PE teaching in Goiás. The research adopted a qualitative approach, using bibliographic and documentary methods, analyzing sources such as the National Common Core Curriculum (BNCC), Brazilian educational legislation, and the DCGO-EM, in addition to works by critical authors such as Darido (2008, 2012), Libâneo (2013, 2019, 2023), Soares (2017), and Coletivo de Autores (1992). The findings revealed that the DCGO-EM guidelines reproduce contradictions inherent to the neoliberal context, such as the marginalization of PE as an essential curricular component. The subject is reduced to an instrumental perspective, prioritizing technical skills over its comprehensive formative potential (physical, social, cognitive, and cultural). Additionally, the reforms reinforce curricular hierarchies, devaluing PE in comparison to subjects linked to external evaluations and promoting a market-driven adaptation logic rather than critical education. Although the DCGO-EM presents discourses of modernization, it subordinates PE to neoliberal interests, limiting its role in fostering autonomous individuals. The research underscores the need to redefine PE as a field of critical knowledge, ensuring its curricular integration based on principles of equity, inclusion, and emancipation.

Keywords: Curriculum Guidelines. Physical Education. High School. Educational Purposes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos elencados para a revisão de literatura.....	16
Quadro 2 – Principais alterações inseridas pela Reforma do Ensino Médio.....	58
Quadro 3 – Estrutura e organização do currículo do EM, conforme a Reforma do Ensino Médio (2017).....	60
Quadro 4 – Alterações para a Educação Física Escolar inseridas na BNCC pela Lei n.º 13.415/2017.....	63

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	- Crítico-Emancipatória
CF/1988	- Constituição Federal de 1988
CS	- Crítico-Superadora
DCGO-EM	- Documento Curricular do Novo Ensino Médio do Estado de Goiás
DCNEF	- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
EF	- Educação Física
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MHD	- Materialismo Histórico-Dialético
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROUNI	- Programa Universidade para Todos
SAEGO	- Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC-GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
TDICs	- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – AS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS FINALIDADES EDUCATIVAS.....	19
1.1 PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA.....	21
1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONTRADIÇÕES.....	26
CAPÍTULO 2 – FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	30
2.1 FINALIDADES EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	30
2.2 OS MEANDROS DAS ABORDAGENS CURRICULARES.....	34
2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS FINALIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO.....	42
2.3.1 Uma Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física.....	49
2.3.2 A Educação Física na BNCC.....	52
CAPÍTULO 3 – AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O DCGO-EM: FINALIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO.....	55
3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	57
3.2 AS FINALIDADES EDUCATIVAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DO DCGO- EM	65
3.2.1 Finalidades da Educação Física Escolar nas Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio em Goiás.....	69
3.2.2 Análise das Reformas Educacionais e suas Implicações na Educação Física Escolar.....	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
REFERÊNCIAS.....	88

INTRODUÇÃO

A educação é profundamente influenciada pelas dinâmicas das relações sociais, econômicas, políticas e culturais, em constante transformação. Nesse contexto, as reformas educacionais são concebidas, elaboradas e implementadas, refletindo as mudanças desse cenário histórico, com impacto direto na definição do currículo, na escolha da didática, na gestão escolar e nas práticas pedagógicas. A Educação Física (EF), enquanto componente curricular, não está imune às interferências das políticas educacionais, o que leva as instituições de ensino a realizarem adaptações para atender às reformas impostas pelos sistemas educacionais, como a reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na minha prática como professora de EF, observo que a adoção de práticas descompromissadas contribui para a marginalização da disciplina, especialmente diante das reformas educacionais, que frequentemente a tratam como uma área secundária, justificando sua substituição por não estar diretamente vinculada às avaliações externas. No entanto, é fundamental destacar que, para os profissionais da educação e para os gestores da escola pública, a célebre máxima *Mens sana in corpore sano*¹ mantém sua relevância no contexto educacional. Dentre seus múltiplos significados, destaca-se a ideia de que um corpo saudável constitui a base para o desenvolvimento de uma mente igualmente equilibrada. No ambiente escolar, a saúde mental e cognitiva dos estudantes depende, em grande medida, da prática de atividades físicas, que contribuem para o equilíbrio emocional e físico de forma integrada.

Diante desse cenário, pesquisas na área da EF podem fornecer subsídios para enfrentar os desafios impostos ao Ensino Médio, especialmente no que se refere às novas diretrizes curriculares. Tais estudos são essenciais para fortalecer a EF escolar e promover sua integração efetiva ao currículo.

A escola, inserida em um contexto de constantes mudanças sociais, enfrenta, diariamente, novas demandas que exigem uma reformulação contínua das práticas

¹ A expressão "mente sã em corpo são" tem origem em uma citação latina presente na Sátira X do poeta romano Juvenal. No contexto da obra, a frase faz parte da resposta do autor à questão sobre o que as pessoas deveriam desejar na vida, recomendando que os indivíduos roguem aos deuses por uma mente saudável em um corpo igualmente saudável, em vez de almejam bens supérfluos (Amaral, 2023).

pedagógicas. Isso impõe a necessidade de novas perspectivas sobre a educação, garantindo que os estudantes sejam preparados para os desafios nos contextos sociais, culturais e laborais. Diante desse processo, torna-se fundamental que as reformas curriculares sejam analisadas à luz dos objetivos e das finalidades de cada disciplina, assegurando que sua importância seja reconhecida e valorizada no âmbito educacional.

Com base nisso, a questão de investigação que orienta esta pesquisa é: Quais as implicações das finalidades educativas na EF escolar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)? O objetivo geral deste estudo é analisar as finalidades educativas da EF no Documento Curricular do Novo Ensino Médio do Estado de Goiás (DCGO-EM), confrontando-as com referenciais teóricos críticos (Goiás, 2021). Os objetivos específicos são: (i) examinar a trajetória histórica da EF e suas finalidades no Brasil; (ii) discutir a base conceitual das finalidades educativas e sua relação com o currículo do Ensino Médio; e (iii) analisar as diretrizes do DCGO-EM e seus impactos no ensino da EF em Goiás.

Busca-se, dessa forma, investigar as finalidades educativas e as diretrizes curriculares da EF no Ensino Médio, analisando os dilemas que emergem da relação entre as tendências pedagógicas da área e as reformas educacionais recentes, particularmente no contexto do DCGO-EM.

É fundamental ressaltar que a EF escolar está inserida em um contexto de mudanças e evoluções historicamente situadas, o que resulta em uma diversidade de concepções educacionais, perspectivas de análise multidisciplinares, diferentes protagonismos e esforços de inovação curricular. Sob essa perspectiva, esta dissertação discute as finalidades educativas da EF no Ensino Médio em Goiás à luz das DCNEM.

Dentre os desafios mais recorrentes nesse cenário, destacam-se a carência de formação contínua e qualificada dos professores da área, a desvalorização da disciplina no currículo escolar, a escassez de infraestrutura adequada para a prática esportiva e a necessidade de adaptação a um público cada vez mais diversificado em termos de habilidades físicas, preferências esportivas e necessidades especiais.

Cabe ressaltar que, na prática pedagógica, as abordagens adotadas pelos docentes não se apresentam de forma estanque, mas com características híbridas, mesclando elementos de diferentes linhas pedagógicas e curriculares. Essa dinâmica reflete a própria construção do currículo escolar, que, orientado por finalidades

educativas diversas, busca equilibrar demandas acadêmicas, políticas e sociais. Assim, as diretrizes curriculares, ao estabelecerem objetivos educacionais, influenciam diretamente a seleção e a articulação dos conteúdos da EF, evidenciando a tensão entre propostas formativas mais críticas e a adaptação a um modelo de ensino influenciado por reformas educacionais e políticas neoliberais.

O percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se no Materialismo Histórico-Dialético (MHD), destacando as categorias de historicidade e contradição. A partir da revisão de literatura, busca-se uma compreensão crítica dos impactos dessas reformas, analisando como suas diretrizes influenciam a concepção e a prática da EF no contexto escolar.

Considerando a questão norteadora do estudo, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental, por meio de uma abordagem qualitativa e exploratória, configurada em uma revisão de literatura. Marconi e Lakatos (2003) ressaltam a importância da análise de fontes documentais como ponto de partida para qualquer investigação científica. Gil (2008), por sua vez, observa que a pesquisa documental compartilha semelhanças com a bibliográfica, diferenciando-se essencialmente pela origem das fontes: enquanto a bibliográfica se concentra em obras de diversos autores, a documental utiliza materiais ainda não analisados ou passíveis de novas interpretações, conforme os objetivos da pesquisa.

Neste estudo, a revisão bibliográfica configura-se como elemento central da metodologia, permitindo a análise crítica de obras já publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, que discutem as finalidades educativas e as diretrizes curriculares da EF no Ensino Médio. Esse levantamento teórico possibilita a identificação de diferentes perspectivas sobre o tema, viabilizando a comparação e interpretação das influências das reformas educacionais neoliberais na formação estudantil e nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica fundamenta teoricamente o estudo, a fim de assegurar um aprofundamento crítico e embasado na literatura especializada.

A pesquisa documental, embora semelhante à pesquisa bibliográfica, distingue-se pela natureza das fontes utilizadas. Ela se baseia em documentos primários, como relatórios, leis, normas, registros institucionais, pareceres técnicos e outros materiais que ainda não passaram por análises aprofundadas, permitindo novas interpretações e contribuições ao campo de estudo.

Assim, na coleta de dados, foram examinados documentos oficiais, publicações

do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), com destaque para o DCGO-EM.

Diversos autores consagrados no campo da Educação, e mais especificamente da EF, merecem destaque por suas relevantes contribuições teóricas e práticas para o desenvolvimento dessa área. Dentre eles, destacam-se: Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), Darido (2008, 2012), Freire (1987), Gatti (2014), Lenoir (2013), Libâneo (2013, 2019, 2023), Saviani (1991, 2011, 2013), Soares (2017), Soares *et al.* (1992) e Taffarel (2008, 2016).

No que se refere aos objetivos da pesquisa, estes possuem um caráter exploratório, com o intuito de promover a compreensão do problema e complementar os dados obtidos por meio de outros procedimentos, conforme observa Gil (2008). Além disso, a análise de dados adotada é de natureza qualitativa, pois, nesse tipo de abordagem, "importante papel é conferido à interpretação" (Gil, 2008, p. 177).

A metodologia, como apresentada, se aproxima especialmente do MHD. Conforme Badiou e Althusser (1979), o MHD consiste em uma ferramenta para a compreensão da história das sociedades. Esses autores explicam o materialismo histórico como um pilar fundamental da análise social, enfatizando a importância da produção material na organização da vida social e evidenciando como as relações de produção influenciam as ideologias e as estruturas educacionais. Essas estruturas, por sua vez, são moldadas pelas relações de poder na sociedade, gerando contradições entre classes sociais com interesses opostos e impulsionando a dinâmica histórica.

A historicidade, segundo Wachowicz (2001), enfatiza que a sociedade e suas relações sociais estão em constante transformação ao longo do tempo, o que implica mudanças na organização social.

Importa mencionar que foi feita uma revisão de literatura, que, conforme Gil (2008), possibilita uma pesquisa abrangente, estabelecendo critérios como termos de busca, período de busca, idiomas e fontes de dados. A revisão adotada neste trabalho tem como objetivo principal a sistematização ordenada e abrangente dos resultados das pesquisas coletadas, proporcionando um embasamento teórico consistente para a investigação.

Os instrumentos de coleta de dados para a revisão envolveram buscas nos portais Google Scholar, SciELO e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), utilizando as seguintes palavras-chave:

“Educação Física”, “diretrizes curriculares”, “Ensino Médio”, “finalidades educativas” e “Goiás”. O período de busca compreendeu os anos de 2019 a 2024, resultando em um total de mais de 9.660 registros.

Para a seleção final dos artigos, foram considerados tanto os descritores utilizados quanto os objetivos específicos da dissertação. Os textos selecionados compartilham um interesse comum na análise das políticas educacionais, com ênfase no contexto brasileiro e, especificamente, no estado de Goiás.

O Quadro 1 sintetiza os artigos selecionados para esta revisão de literatura, articulando-os com os pressupostos do MHD:

Quadro 1 – Trabalhos elencados para a revisão de literatura

Autor (es)	Título	Objetivo
Machado (2023) Dissertação	Políticas para a educação em Goiás: as finalidades educativas do documento curricular de Goiás para o Ensino Fundamental – anos finais	Compreender as finalidades educativas que orientam as políticas da educação brasileira, a partir da década de 1990, especialmente as políticas que norteiam os documentos oficiais educativos oriundos da SEDUC-GO para o Ensino Fundamental – anos finais, bem como suas influências no processo de formação dos estudantes.
Miranda (2023) Dissertação	Uma análise das finalidades educativas do novo Ensino Médio a partir do DCGO-EM: a formação geral básica e os itinerários formativos	Analisar que finalidades educativas fundamentam as atuais diretrizes curriculares para o Ensino Médio em Goiás.
Silva e Silveira (2023) Artigo	A Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular	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.
Azevedo (2022) Trabalho de Conclusão de Curso	O novo Ensino Médio em Goiás: uma análise sobre o contexto de formação humana e da Educação Física	Compreender através de análise do Documento Curricular de Goiás (DCGO-EM/21) a proposta de formação humana introduzida pela reforma do Ensino Médio e quais serão os possíveis desdobramentos para Educação Física escolar no estado.
França (2022) Trabalho de Conclusão de Curso	Inclusão e Educação Física escolar: contexto neoliberal	Compreender a prática de inclusão e a Educação Física escolar no contexto neoliberal.

Oliveira (2022) Dissertação	As políticas neoliberais e suas influências no processo avaliativo na educação pública do estado de Goiás	Analisar a constituição histórica, econômica e a ideologia das políticas neoliberais e suas influências e consequências para a Educação Básica no estado de Goiás.
Neira e Nunes (2021) Artigo	Os desafios da Educação Física em tempos de ataques à educação	Discutir a relação entre a Educação Física, escolas e políticas educacionais em jogo de forças que envolve o Estado, a sociedade civil e o mercado.
Pessoni (2017) Tese	Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás	Analisar as orientações para a educação propostas pelos organismos internacionais a partir da década de 1990, e como essas orientações influenciaram as políticas educacionais brasileiras, bem como os critérios de qualidade de ensino.
Silva (2017) Dissertação	O programa mais educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino	Investigar a proposta de Educação Integral como um indutor de melhoria na qualidade do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No contexto deste trabalho, os estudos selecionados trazem contribuições significativas para a compreensão da EF escolar no contexto das reformas educacionais e das políticas públicas.

Silva e Silveira (2023) analisam as implicações do Novo Ensino Médio para a EF, com ênfase na justiça curricular, inclusão e equidade. Machado (2023) investiga as políticas educacionais em Goiás, fornecendo subsídios sobre como as diretrizes curriculares impactam o currículo e a prática pedagógica local. Miranda (2023) complementa essa discussão ao examinar as diretrizes curriculares do Ensino Médio em Goiás, abordando suas finalidades educativas e seus reflexos na EF.

Silva (2017) explora a Educação Integral e sua relação com a qualidade do Ensino Fundamental, discutindo a integração da EF nesse modelo. Oliveira (2022) faz uma crítica às influências neoliberais na Educação Básica, analisando seus efeitos sobre a avaliação e a qualidade da EF. Pessoni (2017) investiga como as orientações internacionais moldam as políticas educacionais brasileiras, oferecendo um panorama das reformas locais.

Azevedo (2022) discute a formação humana no contexto da reforma do Ensino Médio, destacando seus impactos na EF. França (2022) aborda práticas inclusivas sob a ótica do neoliberalismo, analisando os desafios relacionados com a diversidade e a

inclusão. Neira e Nunes (2021) refletem sobre a adaptação da EF diante de crises políticas e sociais, explorando sua resiliência no sistema educacional.

Em conjunto, esses estudos oferecem uma base crítica essencial para compreender as transformações e os desafios enfrentados pela EF no Ensino Médio diante das reformas educacionais. Ao investigar as implicações das finalidades educativas expressas nas diretrizes curriculares, essas pesquisas possibilitam uma análise aprofundada sobre como as políticas educacionais moldam o currículo da disciplina, influenciando sua concepção pedagógica e sua valorização no ambiente escolar. Além disso, sustentam a reflexão sobre as contradições presentes no contexto neoliberal, evidenciando os impactos dessas reformas na formação estudantil e na prática docente, permitindo, assim, uma leitura crítica do papel da EF na construção de uma educação integral e emancipatória.

Com relação à estrutura, este estudo é composto por três capítulos. O Capítulo 1 analisa as transformações histórico-culturais da EF, buscando compreender suas finalidades educativas no contexto das tendências pedagógicas que marcaram diferentes períodos da EF escolar. O Capítulo 2 apresenta a base conceitual das finalidades educativas escolares e da EF como componente curricular, com ênfase na construção do currículo. Por fim, o Capítulo 3 procede à análise do DCGO-EM e de suas implicações para as finalidades educativas da EF escolar.

CAPÍTULO 1 – AS TRANSFORMAÇÕES HISTÓRICO-CULTURAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E AS FINALIDADES EDUCATIVAS

O objetivo deste capítulo é examinar a trajetória histórica da EF e suas finalidades no Brasil. Dessa forma, busca-se compreender como a EF foi concebida e integrada ao ambiente escolar brasileiro, além de possibilitar uma análise crítica sobre sua função na atualidade.

Para tanto, são discutidas as principais abordagens pedagógicas que influenciaram a EF ao longo do tempo, desde concepções mais tradicionais até perspectivas contemporâneas. Dentre essas abordagens, destacam-se a psicomotricidade, a abordagem desenvolvimentista, a perspectiva construtivista-interacionista e a visão renovada da saúde. Além disso, são abordadas as teorias críticas, como a crítico-superadora (CS) e a crítico-emancipatória (CE), que contribuíram para uma compreensão mais reflexiva e transformadora da EF no contexto escolar.

Libâneo (1992) define as tendências pedagógicas como correntes teóricas que orientam a prática educativa, refletindo diferentes concepções sobre o ser humano, a sociedade e a educação. Essas tendências emergem em resposta a condicionantes sociopolíticos, expressando os interesses de diversas classes sociais, e influenciam diretamente o trabalho docente, a seleção de conteúdos, as metodologias de ensino e a relação professor-aluno. Com base nesse conceito, este capítulo estabelece a correlação entre essas tendências e a EF escolar no Brasil, analisando como elas impactaram sua prática e seus objetivos educacionais.

Desde sua origem, a EF esteve atrelada às políticas educacionais alinhadas à ideologia dominante de cada época. Inicialmente, seu principal propósito era a formação de corpos saudáveis e disciplinados, ajustados às necessidades produtivas e aos projetos políticos nacionalistas. Durante muito tempo, a EF foi vista exclusivamente como uma atividade prática, sem distinção clara da instrução física militar. Essa ausência de uma base teórico-científica impediu a consolidação de uma identidade pedagógica própria no currículo escolar (Soares *et al.*, 1992).

A disciplina começou a ganhar maior reconhecimento no ambiente educacional com a estruturação dos sistemas nacionais de ensino. Ainda assim, por muito tempo, foi considerada apenas uma prática corporal, sem a necessidade de embasamento teórico. Esse cenário começou a mudar com a promulgação da primeira Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, que conferiu a ela o *status* de prática pedagógica obrigatória nas escolas brasileiras.

Com a consolidação da EF como disciplina obrigatória, Soares *et al.* (1992) ressaltam a importância de sua abordagem pedagógica centrada na cultura corporal. Para os autores, essa disciplina deve contemplar conteúdos como jogos, esportes, ginástica e dança, com o objetivo de promover a expressão corporal como forma de linguagem e conhecimento. Freire (2003) reforça essa perspectiva ao destacar que a EF, por seu caráter dinâmico e interativo, cumpre papel fundamental na formação dos alunos, promovendo o desenvolvimento motor, o fortalecimento das relações interpessoais, a criação de memórias afetivas e a vivência prática do corpo em movimento.

Considerando a importância da EF na Educação Básica, é fundamental analisar sua trajetória histórica, destacando as tendências pedagógicas e as transformações que marcaram sua evolução. Ao longo do tempo, diferentes concepções influenciaram tanto seus objetivos quanto suas práticas, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas de cada período e sendo incorporadas nas sucessivas reformas educacionais.

No século XIX, a EF esteve fortemente ligada ao higienismo e ao militarismo, sendo vista como um instrumento de preparação do indivíduo para a vida em sociedade. O higienismo enfatizava a adoção de hábitos saudáveis e o desenvolvimento físico e moral, associando a prática de exercícios à prevenção de doenças e à melhoria da qualidade de vida da população urbana (Darido, 2012). Esse movimento ganhou força devido à preocupação com as condições sanitárias das cidades em crescimento e ao avanço da medicina social, que buscava disciplinar os corpos por meio da educação (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Paralelamente, o militarismo incorporou a EF ao sistema de ensino com um viés disciplinador e nacionalista. Nesse contexto, a finalidade era fortalecer o corpo e o espírito da juventude, preparando-a para o serviço militar e para os desafios físicos impostos pelo progresso nacional (Bracht, 2001). Assim, os exercícios físicos passaram a ter um caráter obrigatório nas escolas, sendo utilizados como ferramenta para a formação de cidadãos obedientes, patriotas e aptos a servirem ao Estado (Silva, 2020).

No século XX, com a crescente valorização do esporte como prática social e educativa, a abordagem esportivista tornou-se predominante na EF escolar. Essa

perspectiva priorizava o ensino de modalidades esportivas tradicionais, como futebol, vôlei e basquete, enfatizando a competição e o alto rendimento (Darido; Betti, 2003). Dessa forma, a EF passou a ser estruturada com base em treinos e torneios escolares, reforçando a ideia de que apenas os mais habilidosos deveriam se destacar (Ferreira; Sampaio, 2013; Santana; Santana; Maia, 2020).

A partir de 1964, com a instauração do regime militar no Brasil, essa visão foi intensificada. O governo passou a incentivar a prática esportiva como uma forma de projeção internacional e como estratégia para consolidar a disciplina e o espírito competitivo na juventude (Ferreira; Sampaio, 2013). No entanto, essa ênfase no rendimento gerou um efeito colateral significativo: a exclusão de alunos que não apresentavam habilidades esportivas avançadas, tornando a EF uma disciplina elitista e excludente (Santana; Santana; Maia, 2020).

A abordagem esportivista tinha como principais objetivos desenvolver habilidades motoras e promover valores como cooperação e disciplina. Contudo, foi amplamente criticada por favorecer os alunos mais habilidosos e reforçar desigualdades dentro do ambiente escolar (Santos; Gonçalves, 2020; Sibília, 2016). Além disso, restringia a EF a práticas esportivas tradicionais, limitando sua compreensão como um campo de conhecimento que envolvia cultura, lazer e promoção da saúde (Rodrigues *et al.*, 2022).

Os resquícios dessas práticas ainda são visíveis em algumas escolas, nas quais a busca pelo alto rendimento persiste (Santana; Santana; Maia, 2020). Entretanto, desde os anos 1980, acadêmicos começaram a questionar essa predominância e a defender uma EF mais inclusiva e formativa (Darido; Betti, 2003).

1.1 PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA

A EF contemporânea vai além da visão tradicional, que se limita ao desempenho físico e ao rendimento esportivo, integrando abordagens que valorizam o desenvolvimento global do indivíduo. Nesse contexto, quatro perspectivas pedagógicas se destacam, quais sejam: (i) psicomotricidade; (ii) desenvolvimentismo;

(iii) construtivismo-interacionismo; e (iv) saúde renovadora. Essas abordagens ampliam a concepção da EF, reconhecendo sua importância no desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social dos alunos.

A psicomotricidade enfatiza a inter-relação entre os aspectos motores, cognitivos e emocionais, promovendo uma formação integral do estudante. Seu objetivo é promover a conscientização corporal, a autonomia motora e a aprendizagem por meio do movimento, considerando o indivíduo em sua totalidade (Vicente; Lucena, 2016). Essa abordagem busca desenvolver não apenas habilidades motoras, como também expressividade, coordenação e interação social, indo além do desempenho físico ao incorporar elementos psicológicos e afetivos no ensino da EF.

Por outro lado, a abordagem desenvolvimentista estrutura a EF escolar com base nas fases do crescimento físico, além do desenvolvimento motor, cognitivo e socioafetivo de crianças e jovens. Segundo Tani *et al.* (1988), a EF deve ser planejada de acordo com a maturação dos alunos, garantindo que adquiram habilidades motoras de forma progressiva e apropriada ao seu estágio de desenvolvimento. Almeida e Calciolari Júnior (2018) reforçam que essa perspectiva valoriza o movimento como ferramenta para a aprendizagem, favorecendo o controle motor, a exploração do próprio corpo e a adaptação a diferentes desafios da vida cotidiana.

No âmbito dessa abordagem, a finalidade da EF é proporcionar experiências motoras diversificadas, contribuindo para a formação integral dos alunos, de modo a assegurar que adquiram competências essenciais para a vida. A aprendizagem é orientada pelo nível de maturação de cada estudante, respeitando suas potencialidades e limitações.

A abordagem construtivista-interacionista, por sua vez, influenciada pelas ideias de Vygotsky e Piaget, e incorporada no Brasil por Paulo Freire, propõe que o conhecimento seja ativamente construído pelos alunos por meio de interações sociais e experiências práticas (Darido, 2008). Nessa perspectiva, as aulas de EF configuram-se como espaços de aprendizagem significativa, nos quais os estudantes exploram e experimentam, resgatando jogos e brincadeiras da cultura popular para enriquecer o processo educativo (Almeida; Calciolari Júnior, 2018).

Apesar de seu potencial inovador, essa abordagem pode, por vezes, desconsiderar a especificidade da EF ao incluir conteúdos que não estão diretamente relacionados com a prática de movimentos. Nota-se que seu objetivo é proporcionar um aprendizado dinâmico e contextualizado, estimulando a autonomia intelectual, a criatividade e a construção coletiva do conhecimento, tornando os alunos sujeitos ativos no próprio processo de aprendizagem.

A partir da década de 1990, emergiu um novo paradigma na EF escolar: a

saúde renovadora (Guedes; Guedes, 1996). Essa perspectiva ampliou a função dessa disciplina, integrando-a ao combate ao sedentarismo e à promoção da qualidade de vida. Com isso, os programas escolares passaram a incluir atividades além dos esportes tradicionais, incentivando práticas voltadas ao bem-estar e à adoção de hábitos saudáveis ao longo da vida (Almeida; Calciolari Júnior, 2018).

O objetivo dessa abordagem é conscientizar os alunos sobre a importância da atividade física para a saúde, estimulando a adoção de um estilo de vida ativo, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Nesse contexto, a EF assume um papel essencial na formação de cidadãos saudáveis e críticos, capazes de compreender o impacto do movimento em sua qualidade de vida e no seu desenvolvimento integral.

Ao longo da história, a EF passou por diversas transformações, ampliando seu escopo para além do rendimento físico e esportivo. As abordagens psicomotora, desenvolvimentista, construtivista-interacionista e de saúde renovadora trouxeram contribuições fundamentais para a compreensão do movimento humano como parte essencial do desenvolvimento integral dos alunos. Todavia, a EF não se limita apenas a aspectos motores, cognitivos e de saúde; ela também se insere em um contexto mais amplo, desempenhando um papel essencial na formação crítica e na transformação social.

Nesse sentido, novas perspectivas surgiram para repensar a função da EF no ambiente escolar, destacando sua capacidade de promover reflexões sobre a sociedade e estimular a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. As abordagens Crítico-Emancipatória (CE) e Crítico-Superadora (CS) propõem uma EF que valoriza a cultura corporal do movimento e incentiva a autonomia dos estudantes, permitindo que compreendam a realidade na qual estão inseridos e atuem para transformá-la.

Nesse contexto, a disciplina vai além do simples desempenho físico, configurando-se como um espaço de aprendizagem significativa, no qual os alunos podem explorar, experimentar e construir conhecimento de maneira crítica e reflexiva. Essa concepção amplia sua função no ambiente escolar, promovendo a integração de aspectos físicos, cognitivos, sociais, afetivos e culturais (Darido, 2008).

No entanto, sua implementação nem sempre leva em consideração a especificidade da disciplina, frequentemente incorporando conteúdos que não estão diretamente relacionados com a prática corporal. Nota-se, ainda, a valorização do conhecimento prévio dos estudantes, muitas vezes por meio do resgate de jogos e

brincadeiras como ferramentas pedagógicas (Almeida; Calciolari Júnior, 2018).

Historicamente, como mencionado, a EF concentrou-se em aspectos biológicos, como a avaliação física e fisiologia do exercício, deixando o ambiente escolar em segundo plano (Darido, 2008). Os modelos higienistas e eugênicos limitaram seu potencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Contudo, desde a década de 1990, emergiu um novo paradigma, aproximando a EF biológica da prática escolar, reconhecendo seu papel na construção de hábitos saudáveis e na promoção de uma vida ativa (Almeida; Calciolari Júnior, 2018).

Guedes e Guedes (1996) ressaltam a preocupação da EF e da saúde pública no combate ao sedentarismo, destacando a importância da EF escolar na infância e na adolescência para o desenvolvimento motor e a adoção de um estilo de vida ativo. Essa nova perspectiva impulsionou a reformulação dos programas de ensino, priorizando a saúde e diversificando as atividades, além dos esportes tradicionais, para atender a diferentes interesses e incentivar a prática física dentro e fora da escola (Almeida; Calciolari Júnior, 2018).

A abordagem CE surgiu da necessidade de preencher uma lacuna na EF escolar, oferecendo um modelo que unisse teoria e prática de maneira mais crítica e reflexiva (Almeida; Calciolari Júnior, 2018). Sob essa perspectiva, o ensino do esporte não deve ser apenas técnico, como também conduzido de forma reflexiva, permitindo que os alunos compreendam os fenômenos esportivos em suas dimensões socioculturais, políticas e econômicas.

Segundo Kunz (1994), a emancipação pode ser entendida como um processo contínuo de libertação, no qual o aluno rompe com as restrições que limitam sua capacidade crítica e sua participação ativa na sociedade. Para isso, a EF deve estimular o pensamento crítico, proporcionando aos estudantes ferramentas para analisar o esporte além do rendimento e da competição, compreendendo seus impactos sociais, históricos e culturais.

Dentro da perspectiva emancipatória, a EF não se limita ao ensino de técnicas esportivas, visto que precisa desenvolver a autonomia do aluno, permitindo que ele compreenda e questione as estruturas que moldam sua prática corporal. Dessa forma, os estudantes deixam de ser meros receptores de conhecimento, passando a ser sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, refletindo criticamente sobre sua realidade e sobre o papel da cultura corporal na sociedade (Almeida; Calciolari Júnior, 2018).

Complementarmente, a abordagem CS representa um avanço na compreensão da EF como instrumento de transformação social. Essa abordagem enfatiza que o ensino da EF precisa ir além da prática corporal, incorporando uma análise crítica da cultura do movimento e promovendo a reflexão sobre a sociedade e suas desigualdades estruturais (Coletivo de Autores, 1992).

Segundo essa perspectiva, a EF deve contextualizar os fenômenos esportivos e corporais, permitindo que os alunos compreendam sua relação com temas sociais relevantes, como desigualdade de gênero, preconceito racial, inclusão de pessoas com deficiência, relações de trabalho e distribuição de renda. O ensino deve estimular a reflexão crítica sobre a realidade social, questionando valores tradicionalmente associados ao esporte e ao corpo, como individualismo e competitividade exacerbada (Coletivo de Autores, 1992).

Na visão CS, a EF deve proporcionar uma reflexão pedagógica profunda sobre valores sociais, incentivando a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática. Para isso, propõe-se substituir valores como o individualismo pela solidariedade, a disputa pela cooperação e a apropriação privada pelo compartilhamento coletivo. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 28):

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem.

Assim, a abordagem CS rompe com a visão tradicional da EF como um espaço restrito a exercícios e práticas esportivas, passando a entendê-la como um campo de debate e transformação social. Com base nessa perspectiva, a escola assume o compromisso de não apenas ensinar movimentos e técnicas, como também de estimular o pensamento crítico e a cidadania ativa dos alunos (Tinôco; Araújo, 2020).

Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham a compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais, como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa e outros. A reflexão sobre esses problemas é necessária se

existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (Coletivo de Autores, 1992, p. 42).

Almeida e Calciolari Júnior (2018) também afirmam que essa perspectiva busca uma compreensão crítica da cultura corporal, promovendo uma reflexão sobre sua produção histórica, manifestada por meio da expressão corporal, como jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esportes e outras formas que representam as realidades vivenciadas ao longo da história e que são culturalmente desenvolvidas.

Desse modo, no que diz respeito aos conteúdos apresentados nas aulas de EF, essa abordagem preconiza a consideração da relevância social, da contemporaneidade e da adequação às características sociocognitivas dos alunos.

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento de Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (Coletivo de Autores, 1992, p. 43).

Diante desse panorama, fica evidente que a compreensão das tendências pedagógicas e das transformações históricas da EF é fundamental para analisar seu papel na escola contemporânea. Ao longo do último século, seus objetivos e suas propostas educacionais passaram por mudanças significativas, influenciadas por diferentes abordagens teóricas. Como destacam Darido e Betti (2003, p. 1), essas tendências "[...] de algum modo, ainda hoje influenciam a formação dos profissionais e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física". Logo, revisitar a história da disciplina permite compreender como essas abordagens moldaram suas finalidades e orientam as práticas pedagógicas no presente.

1.2 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUAS CONTRADIÇÕES

A EF, ao longo de sua trajetória no ambiente escolar, tem enfrentado desafios

significativos no que se refere à sua função pedagógica. Embora seja um componente curricular essencial para o desenvolvimento motor, social e emocional dos alunos, sua prática é, muitas vezes, distorcida por abordagens que minimizam seu potencial educativo. Dentre os principais problemas enfrentados no contexto escolar, destacam-se a tendência recreacionista e o uso da disciplina como instrumento de premiação ou punição.

Nos últimos anos, a EF escolar tem passado por uma mudança de enfoque. Se, anteriormente, predominavam aulas rigidamente voltadas para a prática esportiva, com foco na técnica e no rendimento, observa-se, no contexto atual, uma tendência crescente de práticas pouco estruturadas, nas quais os alunos realizam as atividades que desejam, sem uma intervenção pedagógica sistemática por parte do professor. Esse modelo caracteriza-se pela falta de orientação e mediação docente, o que transforma o professor em mero espectador da aula (Darido; Betti, 2003).

Embora essa abordagem não seja exclusiva da EF, ocorrendo também em outras disciplinas escolares, como nas práticas de simples cópia de exercícios do quadro ou na resolução de atividades do livro didático, sem aprofundamento crítico. Na EF, contudo, essa falta de sistematização se torna ainda mais evidente devido à ausência de materiais didáticos estruturados e ao fato de as aulas ocorrerem em espaços abertos, visíveis a toda a comunidade escolar.

As principais características da tendência recreacionista são: escolha livre das atividades pelos alunos, o que, geralmente, resulta na preferência dos meninos pelo futebol e das meninas pelo vôlei ou queimada; presença de alunos desinteressados ou sem afinidade com as práticas corporais, que frequentemente optam por permanecer sentados, conversando entre si ou até mesmo com o professor; participação desigual nas atividades, em que os estudantes mais habilidosos assumem o protagonismo, enquanto os menos experientes se excluem, muitas vezes por insegurança, medo de exposição ou receio de suar; escolha dos times e participantes ficando sob responsabilidade dos próprios alunos, favorecendo a exclusão de colegas menos habilidosos; e, finalmente, avaliação, que ocorre sem critérios pedagógicos claros, frequentemente sendo baseada em impressões subjetivas do professor no momento da atribuição das notas.

A ausência de um planejamento sistemático e a substituição da intencionalidade pedagógica por práticas descompromissadas contribuem para a marginalização da disciplina, reforçando a percepção de que a EF ocupa um papel

secundário no currículo escolar. Esse cenário se agrava com as reformas educacionais recentes, que, ao identificarem a falta de estruturação da disciplina, utilizam esse argumento para reduzir sua carga horária ou até mesmo retirá-la do núcleo obrigatório, sob a justificativa de não estar diretamente vinculada aos critérios das avaliações externas.

Outro problema recorrente no ambiente escolar diz respeito ao uso da EF como forma de premiação ou punição. Muitos professores, cientes do entusiasmo dos alunos pelas atividades físicas, condicionam sua participação ao cumprimento de tarefas em outras disciplinas ou ao comportamento em sala de aula. Dessa forma, a aula de EF é tratada como um privilégio a ser concedido ou retirado, em vez de ser reconhecida como um componente essencial para a formação integral dos estudantes. Essa prática reflete não apenas uma subestimação da importância pedagógica da disciplina, como também dificuldades na gestão da autoridade em sala de aula, transformando o corte da atividade em um recurso paliativo para manter a disciplina da turma.

Apesar das críticas a esse tipo de conduta, muitos professores insistem na sua manutenção, pois percebem que a estratégia gera efeitos imediatos no comportamento dos alunos. Contudo, essa prática subverte a função da EF na escola e ignora o potencial formativo da disciplina.

Pesquisas indicam que a EF está entre as disciplinas preferidas dos estudantes. Segundo Darido (2008), mais de 50% dos alunos do Ensino Fundamental e cerca de 40% dos alunos do Ensino Médio consideram a disciplina a mais atraente dentro do currículo escolar. Esses números evidenciam o grande potencial pedagógico da EF, que muitas escolas deixam de aproveitar ao tratá-la de forma secundária ou como mera ferramenta de controle disciplinar.

Sendo assim, a valorização da EF como componente essencial para o desenvolvimento físico, social e emocional dos estudantes exige um rompimento com essas práticas descompromissadas. Dessa forma, aulas bem planejadas, com objetivos pedagógicos claros e metodologias inclusivas, são fundamentais para garantir que todos os alunos possam usufruir dos benefícios da Educação Física, sem discriminação ou exclusão.

Como apresentado, a EF passou por diversas transformações, refletindo as mudanças socioculturais e as influências de diferentes abordagens pedagógicas. Inicialmente vinculada a concepções higienistas, militaristas e esportivistas, a

disciplina evoluiu para modelos que valorizam o desenvolvimento integral dos estudantes, incorporando perspectivas psicomotoras, desenvolvimentistas e crítico-emancipatórias. No entanto, apesar dos avanços, a EF escolar ainda enfrenta desafios, como a falta de reconhecimento de sua importância e a influência de reformas educacionais que, muitas vezes, a relegam a um papel secundário no currículo.

Diante desse cenário, é fundamental analisar como as finalidades educativas da EF se articulam com as diretrizes curriculares e com as políticas educacionais em vigor. O currículo escolar, estruturado a partir de diferentes concepções e disputas ideológicas, desempenha papel relevante na definição dos objetivos e das práticas dessa disciplina. Dessa maneira, o próximo capítulo explora a base conceitual das finalidades educativas e suas implicações na organização curricular do Ensino Médio, evidenciando as contradições e o desafios impostos pela atual configuração das políticas educacionais.

CAPÍTULO 2 – FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E SUAS IMPLICAÇÕES NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo discutir a base conceitual das finalidades educativas e sua relação com o currículo do Ensino Médio. Para tanto, são analisadas as finalidades da educação escolar e da EF como componente curricular. Inicialmente, examina-se o conceito de finalidades educativas escolares e sua relevância para a organização do processo educacional e para a EF, com destaque para as contribuições de Lenoir (2013), Libâneo (2023) e Pessoni (2017). Em seguida, são abordadas diferentes perspectivas curriculares, tanto críticas quanto não críticas, analisando suas influências sobre a prática educacional. Por fim, são explorados os documentos oficiais que fundamentam os currículos escolares e a formação dos profissionais de EF, com ênfase nas diretrizes e nos objetivos estabelecidos para o ensino dessa disciplina.

2.1 FINALIDADES EDUCATIVAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

As finalidades educacionais representam um estado a ser alcançado, com objetivos que se referem a “[...] resultados mais precisos, circunscritos, voltados a ações concretas delimitadas para certo período de tempo, inclusive operacionalizados em metas quantificáveis” (Libâneo, 2023, p. 35). Sendo influenciadas pelo contexto social, político e cultural, essas finalidades indicam a base filosófica e valorativa que estrutura o sistema educacional, impactando políticas e currículos.

Lenoir (2013) destaca que, assim como a dimensão epistemológica é essencial para a compreensão das práticas de ensino, as finalidades educativas funcionam como indicadores poderosos das orientações, tanto explícitas quanto implícitas, dos sistemas escolares. Elas incorporam funções teóricas, de sentido e de valor, além de determinarem as modalidades esperadas nos planos empírico e operacional das práticas de ensino e aprendizagem.

Libâneo (2023) ressalta que, ainda que as finalidades educativas, por si só, não tenham o poder de determinar os rumos de sua implementação, são elas que permitem identificar as diretrizes explícitas e implícitas dos sistemas escolares e sua

materialização no cotidiano escolar:

[...] ainda que não se possa afirmar que a existência das finalidades por si só tenha o poder de determinar os rumos de sua implementação, é a partir delas que se pode identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e como seus significados aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula (Libâneo, 2023, p. 35).

Segundo Libâneo (2023), as finalidades educacionais fornecem um referencial para a ação pedagógica, servindo como guia para o planejamento e o desenvolvimento do processo educativo, abrangendo desde a organização curricular até a avaliação da aprendizagem. Além disso, orientam a construção do currículo, definindo quais conhecimentos, habilidades e valores devem ser transmitidos aos alunos, de modo a garantir que a educação seja significativa e relevante para suas vidas.

Essas finalidades também cumprem o papel de mobilizador dentro da comunidade escolar, pois devem ser compartilhadas entre todos os envolvidos no processo educativo, fomentando um ambiente de colaboração e engajamento em prol da formação integral dos indivíduos. Ademais, promovem uma reflexão crítica sobre o papel da educação na sociedade, ampliando sua função transformadora (Lenoir, 2013).

De acordo com Libâneo (2023), as finalidades educacionais são moldadas pelo contexto social, político e cultural, sendo influenciadas por relações de poder e sistemas de valores que permeiam a sociedade. Esse processo reflete-se nas expectativas educacionais, nas políticas públicas e no currículo, tornando, assim, essencial a compreensão de suas raízes sociais e ideológicas.

As finalidades e políticas educacionais materializam-se nas diretrizes curriculares, que desempenham um papel determinante no funcionamento das escolas e no trabalho dos professores, exigindo uma gestão eficaz para sua implementação (Libâneo, 2023). Além disso, por orientarem os critérios de qualidade da educação, sua análise deve ser realizada de maneira contextualizada e em diferentes níveis (Lenoir, 2013).

Lenoir (2013, p. 5-6) argumenta que:

Ora, esses fundamentos, que deveriam aparecer antes de qualquer mudança importante nas orientações de um sistema de educação, são, muitas vezes, formulados no fim de um processo (em aval), servindo, em sentido inverso, aos fins de reformas curriculares submetidas a imperativos econômicos, políticos, burocráticos ou ainda aos ditames de padrões que não têm nada de teórico a não ser o nome.

A contextualização das finalidades educacionais envolve tanto as influências externas — políticas, econômicas e culturais — que afetam suas concepções, quanto as dimensões contextuais locais, como as características dos alunos, as normas institucionais e as especificidades dos diferentes anos de ensino. A compreensão das escolhas feitas e do significado das finalidades requer uma ancoragem sócio-histórica, que leve em consideração a gênese e a evolução dessas finalidades no contexto das reformas educacionais, bem como os significados que lhes foram atribuídos ao longo do tempo (Lenoir, 2013).

No cenário globalizado atual, Libâneo (2023) destaca que essas finalidades são cada vez mais influenciadas por agendas políticas e econômicas internacionais. No Brasil, em particular, o debate sobre as finalidades educativas tem ganhado relevância, impulsionado por movimentos sociais e políticos, como o movimento Escola sem Partido, e por embates teórico-ideológicos no meio acadêmico.

Oliveira (2023) complementa essa discussão ao afirmar que as finalidades educativas da escola têm sido objeto de disputa no contexto neoliberal, refletindo-se diretamente na formação de professores e na organização curricular. O autor destaca que as diretrizes para a formação docente vêm sendo fortemente influenciadas por uma lógica mercadológica, que prioriza o desenvolvimento de competências técnicas em detrimento de uma formação integral e crítica. Essa tendência converge com as análises realizadas sobre a BNCC (Brasil, 2018a) e a Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017).

Esses debates impactam as decisões relacionadas ao currículo, ao projeto pedagógico e às práticas de ensino.

Nesse sentido, justifica-se este estudo pela necessidade de aprofundamento teórico e de reflexões críticas sobre as finalidades educativas escolares e as políticas que repercutem no currículo, especialmente no atual contexto da política educacional brasileira, fortemente influenciada por diretrizes neoliberais (Oliveira; Freitas; Pessoni, 2023, p. 306).

As finalidades educativas consistem, portanto, em referências fundamentais para os critérios de qualidade do ensino, orientando programas e projetos dos

sistemas educacionais e, conseqüentemente, as práticas escolares e docentes. Algumas reformas curriculares, todavia, têm se voltado para uma preparação restrita ao mercado de trabalho, reduzindo a educação a uma perspectiva eficientista. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem, do desempenho docente e da própria escola passa a ser um instrumento de controle externo para garantir o cumprimento das finalidades voltadas à formação de capital humano. Além disso, os documentos normativos mencionados parecem enfatizar componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática, priorizados em avaliações externas, como o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).

Ampliando essa análise no contexto da globalização, Pessoni (2017) investiga as finalidades e os critérios de qualidade do ensino expressos em documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o objetivo de compreender sua influência nas políticas e diretrizes educacionais nacionais. A autora destaca que tais documentos refletem orientações neoliberais, nas quais a lógica econômica e o modelo empresarial exercem influência significativa sobre as políticas educacionais, promovendo a internacionalização dessas diretrizes e impactando diretamente as reformas educacionais.

Embora os documentos oficiais não explicitem de maneira direta as finalidades educativas escolares, há uma intencionalidade política subjacente que orienta seus projetos, conforme apontam Oliveira, Freitas e Pessoni (2023). Essas finalidades, como mencionado, estruturam os sistemas escolares, refletindo valores e concepções sobre o papel da educação e da instituição escolar. Dessa forma, ainda que não sejam claramente declaradas, tais finalidades manifestam-se na estrutura curricular, influenciando sua organização e seus objetivos.

Nesse contexto, Libâneo (2013) afirma que existem três abordagens curriculares predominantes, quais sejam: instrumental, sociológica/intercultural e de formação cultural e científica. O currículo instrumental prioriza aspectos econômicos imediatos, atendendo às demandas do mercado de trabalho e enfatizando conteúdos mensuráveis para avaliação. Essa perspectiva, amplamente difundida no sistema educacional brasileiro, reflete a influência de organismos internacionais e de suas diretrizes multilaterais.

Atualmente, observa-se uma tendência de alinhamento das políticas educacionais brasileiras a essa abordagem instrumental, uma vez que ela privilegia

formação de estudantes para o mercado de trabalho, reduzindo a escola a um espaço de aplicação de técnicas específicas demandadas nesse contexto.

A mercantilização da educação transforma o conhecimento em uma mercadoria, priorizando o desenvolvimento de habilidades técnicas e imediatas em detrimento de uma formação integral e crítica. Diante desse cenário, são apresentadas, a seguir, algumas perspectivas sobre a construção curricular com base em abordagens críticas e não críticas.

2.2 OS MEANDROS DAS ABORDAGENS CURRICULARES

No contexto educacional, o currículo desempenha papel imprescindível na definição do que e como os alunos aprendem. Dentro desse amplo campo de estudos, uma das discussões mais relevantes refere-se às diferentes abordagens curriculares, que podem ser classificadas em perspectivas críticas, não críticas e clássicas. Assim, esta seção busca explorar e analisar as principais características, diferenças e implicações dessas abordagens.

Conforme Gama (2015), o currículo constitui o percurso pelo qual o indivíduo assimila o conhecimento selecionado e transmitido pela escola. Esse processo ocorre por meio de uma organização específica e da distribuição do conteúdo ao longo do tempo e do espaço escolares. Com base nessa compreensão, e com o intuito de contribuir para a construção e implementação de propostas curriculares que promovam a formação dos estudantes como sujeitos ativos, propõe-se a análise de três teses que ressaltam a natureza mediadora e a dimensão política do currículo, além de sua relação com os desafios da prática social.

As abordagens consideradas não críticas caracterizam-se por uma visão tradicional e convencional do ensino, na qual o currículo é concebido como um conjunto estático de conteúdos a serem transmitidos de forma linear e hierárquica. Nesse paradigma, o currículo é frequentemente estruturado em torno de disciplinas e áreas de conhecimento específicas, enfatizando a transmissão de informações e a aquisição de habilidades previamente determinadas. Isso tende a valorizar a memorização e a reprodução de fatos, conceitos e procedimentos, sem promover uma reflexão crítica sobre sua relevância ou significado no contexto mais amplo da vida dos estudantes (Ramos, 2016).

Do ponto de vista teórico, vamos encontrar em Bobbitt (1918) e em Tyler (1950 *apud* Kliebard, 2011), a própria origem desse termo quando referido à escola: do latim, *currere*, que significa corrida, percurso. Assim, o currículo seria o percurso a ser percorrido pelo estudante segundo um plano e uma prescrição a serem cumpridos, controlado e avaliado pelo professor. Ao final deste percurso, o produto deve corresponder aos objetivos previamente estabelecidos. Tyler aprimora essa perspectiva ao elaborar princípios lógicos de eficiência e eficácia do currículo. Essas teorias foram chamadas de teorias não-críticas e surgiram no contexto do industrialismo e do tecnicismo, por uma forte homologia com o taylorismo-fordismo. Não por acaso, é fácil associar os princípios da Administração Científica de Henry Taylor (1914) com os princípios lógicos de Tyler (Ramos, 2016, p. 3).

Ao aprofundar essa discussão, Gatti (2014) analisa a demografia dos cursos de licenciatura no ensino superior brasileiro, destacando que a maioria dessas formações ocorre em instituições privadas. Um dos desafios apontados pela autora é a falta de alinhamento entre os currículos dos cursos de formação docente e as reais necessidades das escolas, o que pode comprometer a preparação dos futuros professores para os desafios da prática pedagógica. Para superar esse descompasso, é essencial que as instituições de ensino superior estabeleçam um diálogo mais próximo com as escolas, compreendendo melhor suas demandas e especificidades.

Além disso, as abordagens não críticas centram-se frequentemente no professor, conferindo-lhe o papel principal na seleção e organização dos conteúdos, na definição dos objetivos de aprendizagem e na condução das atividades em sala de aula. Os alunos, por sua vez, são vistos como receptores passivos do conhecimento, devendo demonstrar compreensão por meio de avaliações padronizadas e testes formais.

Essa concepção linear e hierárquica do currículo tende a limitar as oportunidades de exploração, investigação e reflexão por parte dos estudantes, restringindo a capacidade de desenvolverem habilidades críticas, criativas e analíticas. Ademais, tende a desconsiderar a diversidade de experiências e perspectivas dos alunos, negligenciando seus conhecimentos prévios e os contextos socioculturais. Em última instância, as perspectivas não críticas podem contribuir para a perpetuação de estruturas de poder e desigualdades educacionais, em contraposição às abordagens que buscam promover uma educação mais inclusiva, democrática e emancipatória.

O currículo não se resume a um conjunto de disciplinas e conteúdos a serem ensinados, e sim reflete decisões políticas e ideológicas sobre o que é considerado

essencial para a formação dos estudantes.

Conforme delineado por Saviani (2013), o currículo é concebido como um meio no contexto do trabalho educativo, intrinsecamente relacionado aos objetivos educacionais. Esses objetivos expressam as metas a serem alcançadas na prática social, exigindo uma compreensão clara do propósito da ação educativa. O referido autor pontua que os objetivos educacionais são definidos a partir da percepção das carências na realidade existente, o que significa uma dimensão axiológica e política ao indicar aspirações e expectativas humanas.

A concretização desses objetivos depende da escolha e da implementação de meios adequados, pois, como ressalta Saviani (2013), a definição deles influencia diretamente a seleção e o uso dos meios disponíveis. Trata-se de uma relação de determinação recíproca: os objetivos orientam a escolha dos meios, e estes, por sua vez, impactam a realização dos objetivos. Dessa forma, a análise da realidade na qual a ação educativa ocorre é importante para garantir a eficácia dos meios e a viabilidade dos objetivos.

Nesse contexto, a formulação do currículo não diz respeito apenas a uma necessidade pedagógica, como também a uma demanda social mais ampla. Em uma sociedade marcada por conflitos de interesse, o currículo reflete uma intencionalidade educativa diretamente vinculada à relação entre escola e sociedade. Funciona como um instrumento para direcionar a formação dos estudantes, incorporando diferentes projetos de formação humana que coexistem e competem na sociedade. Assim, o currículo possui uma dimensão tanto política quanto pedagógica, pois é orientado por uma intencionalidade específica no que diz respeito à formação dos alunos (Saviani, 2013).

Seguindo essa linha de raciocínio, é importante questionar a finalidade do ensino de disciplinas como Geografia, História e Língua Portuguesa, considerando sua relevância para o desenvolvimento dos alunos. Essa abordagem deve estar voltada para a formação dos estudantes como sujeitos ativos, capazes de realizar uma prática consciente e transformadora, embasada no conhecimento objetivo e marcada por uma atitude crítica diante dos processos alienantes.

Com base no exposto, compreende-se que o currículo pode ser utilizado como uma ferramenta para promover determinados valores, perspectivas e formas de conhecimento, exercendo influência na construção da identidade dos alunos e na reprodução ou transformação das estruturas sociais. A compreensão do currículo

como uma arena política permite analisar criticamente as escolhas curriculares feitas nas diretrizes educacionais, incluindo aquelas voltadas para a EF, e avaliar seu impacto na formação dos estudantes.

Neste ponto, adentra-se as perspectivas críticas que questionam as estruturas de poder, as relações sociais e as formas de conhecimento presentes no currículo educacional. Sob essa abordagem, o currículo não é concebido como um instrumento neutro de transmissão de conteúdos, e sim como um espaço em que se manifestam e se reproduzem relações de poder e hierarquias sociais.

Nas últimas décadas, as concepções progressistas têm se consolidado como fundamentais para a análise e a reconfiguração do currículo educacional. Diferentemente das abordagens não críticas, que tendem a conceber o currículo como um conjunto estático de conteúdos transmitidos de forma linear e hierárquica, as perspectivas críticas adotam uma postura reflexiva e questionadora em relação às estruturas de poder, às relações sociais e às formas de conhecimento presentes no processo educacional (Ramos, 2016).

Por isso, o outro princípio dessa teoria é a historicidade. Ou seja, é a partir do conhecimento em sua forma mais contemporânea que se pode compreender o processo histórico da luta social pela produção da existência e, assim, a historicidade e as contradições das relações de trabalho, culturais, científicas e pedagógicas. Por essa concepção, entendo que os componentes curriculares são formas de organizar conteúdos de ensino à luz de seus respectivos campos de referência e das finalidades da formação. A interdisciplinaridade seria a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade. Esse movimento é também dialético, pois a razão de se estudar qualquer conteúdo não está em sua formalidade, mas na tentativa de captar os conceitos que fundamentam a realidade nas relações que a constituem (Ramos, 2016, p. 5).

Essa abordagem crítica parte da compreensão de que o currículo não é neutro, e sim um espaço em que valores, ideologias e interesses são refletidos e reproduzidos. Dessa forma, as perspectivas críticas buscam desnaturalizar e problematizar essas dinâmicas, investigando como as estruturas de poder influenciam a seleção, a organização e a representação dos conteúdos curriculares, bem como as relações sociais e as identidades dos estudantes no ambiente escolar.

Sobre essa questão, Personi (2017) observa a existência de embates:

[...] embates ideológicos, políticos e pedagógicos entre distintos projetos políticos e educacionais, os primeiros situados na esfera de interesses de expansão do mercado globalizado, os segundos na busca de uma educação emancipatória voltada para o desenvolvimento humano. Os primeiros compõem a estratégia do ideário neoliberal de viabilizar, por meio da educação, a estabilidade do sistema econômico global, à medida que, pretendendo atuar na redução de graves problemas sociais nos países em desenvolvimento, devido a estes serem obstáculo à expansão da globalização dos mercados, investem em um projeto educacional que se reduz a formar jovens com competências e habilidades para a empregabilidade, o que contribui para reduzir o significado da educação a finalidades utilitárias (Pessoni, 2017, p. 189-190).

A visão apresentada por Dias-da-Silva (2005) sobre a comparação da educação no Brasil com a de outros países também é relevante, uma vez que há uma tendência de se medir o valor da educação principalmente em termos econômicos. Esse fenômeno representa um problema global enfrentado por diversos sistemas educacionais. Ao adotar essa perspectiva, corre-se o risco de transformar a educação em uma mercadoria, relegando a segundo plano considerações filosóficas, sociológicas e psicológicas. Dessa maneira, o sucesso educacional passa a ser determinado especialmente pela capacidade de gerar retornos financeiros, em detrimento de seu papel fundamental como um direito social.

Gatti (2014) examina os desafios enfrentados pelos professores em sua preparação inicial, incluindo a falta de ênfase na pedagogia e as preocupações com a qualidade do treinamento docente oferecido na modalidade de Educação a Distância. Isso reflete a compreensão de que a qualidade da educação em um país está intrinsecamente ligada à formação de seus educadores.

Ao questionarem as normas, os discursos dominantes e as hierarquias presentes no currículo, as perspectivas críticas buscam promover uma educação mais emancipatória e transformadora. Isso envolve o reconhecimento e a valorização dos saberes e das experiências dos estudantes, bem como a promoção de uma pedagogia que incentive a reflexão crítica, o diálogo intercultural e a ação social.

Problematização, instrumentalização e questionamentos são momentos que precisam levar a uma síntese sistematicamente elaborada. Neste caso, estudantes e professores estão juntos numa relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, inclusive valendo-se da exposição didática. São os tempos de sistematização. Finalmente, tem-se os tempos de consolidação, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem. Os momentos de avaliações adquirem um novo sentido se regidos por esta finalidade e não pela classificação e hierarquização de méritos, típica da escola burguesa (Ramos, 2016, p. 6-7).

Sob essa perspectiva, a presente análise propõe-se a explorar as principais características, os desafios e as potencialidades das perspectivas críticas sobre o currículo, destacando sua relevância na construção de práticas educacionais mais democráticas, inclusivas e socialmente justas. Ao compreender e problematizar as estruturas de poder e as relações sociais presentes no currículo, busca-se contribuir para a construção de um ambiente escolar mais reflexivo, equitativo e comprometido com a transformação social.

Por outro lado, os conhecimentos clássicos na educação apresentam uma abordagem que, historicamente, prioriza os conteúdos fundamentais conforme a tradição acadêmica e cultural predominante. Essa perspectiva tende a enaltecer os saberes tradicionalmente consagrados, como as disciplinas humanísticas e científicas, por vezes negligenciando outras formas de conhecimento contemporâneas ou culturalmente diversas. Tal orientação pode reforçar estruturas de poder e privilégio, perpetuando hierarquias sociais e epistemológicas. Ao mesmo tempo, são abordadas as críticas a essa perspectiva, ressaltando a necessidade de uma educação mais inclusiva e plural, que valorize a diversidade de saberes e vivências dos estudantes.

A defesa da inclusão dos conhecimentos clássicos no currículo escolar está intimamente relacionada com a pedagogia histórico-crítica. Saviani (2011) argumenta que o conhecimento clássico pode servir como um critério valioso para a seleção dos conteúdos pedagógicos. Ao explorar o significado e a aplicação desse critério, é possível contribuir para um debate mais aprofundado sobre sua eficácia no contexto educacional.

Saviani (2011) inicia sua análise destacando que, para muitos, a ideia de incluir os conhecimentos clássicos no currículo escolar pode sugerir uma abordagem antiquada e desinteressante, desconectada das realidades contemporâneas. No entanto, os clássicos representam um conhecimento vivo e relevante, cuja formulação original, embora distante no tempo, continua a oferecer valiosas contribuições para as gerações futuras.

Calvino (1993) também aborda essa questão ao questionar como relacionar a leitura dos clássicos com outras formas de leitura mais contemporâneas. Ele argumenta que os clássicos não apenas resistem ao teste do tempo, como também fornecem uma perspectiva única sobre a condição humana e o progresso da

sociedade.

Contudo, conforme ilustra Pasqualini (2019), é preciso reconhecer que a consolidação de um conhecimento como clássico não está isenta de influências políticas e ideológicas. A determinação do que se torna um clássico reflete as relações de poder e as agendas culturais dominantes em uma sociedade. Portanto, defender a inclusão dos clássicos no currículo escolar não implica assimilação acrítica, e sim a possibilidade de que os alunos compreendam essas obras como produtos de seu tempo e contexto social, sujeitos à análise crítica.

Nesse contexto, uma pedagogia centrada no diálogo, na colaboração e na participação ativa dos estudantes é imprescindível. Essa abordagem rejeita a ideia de uma educação bancária, em que o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, em favor de uma prática educacional na qual o conhecimento é construído de forma coletiva e contextualizada.

Freire (1987) enfatiza a importância da práxis, ou seja, da ação reflexiva e transformadora. Para ele, a educação não deve ser neutra, mas engajada na luta pela justiça social e pela libertação dos oprimidos. Nesse sentido, a pedagogia do oprimido busca estimular a conscientização crítica e o engajamento político, além da busca pelo conhecimento.

Em resumo, a defesa da inclusão dos conhecimentos clássicos na educação não se configura como uma questão simples, e sim como uma diretriz fundamental da pedagogia histórico-crítica. Esses conhecimentos oferecem uma visão única da condição humana e do progresso da sociedade. Dessa forma, sua inclusão no currículo requer uma abordagem cuidadosa e crítica por parte dos educadores (Pasqualini, 2019).

Diante do exposto, entende-se que a seleção dos conhecimentos que compõem o currículo escolar deve ser orientada por um movimento de problematização da prática social, implicando disputa político-pedagógica. Assim, autores como Saviani (2012), discutem os métodos tradicionais e inovadores da pedagogia, buscando superá-los por meio de um método pedagógico que incorpore aspectos válidos de ambos. Ele descreve a pedagogia tradicional, baseada nas proposições de J. F. Herbart (1776-1841), que segue um percurso linear, partindo da preparação dos alunos, passando pela apresentação do conhecimento até sua aplicação. Por outro lado, a pedagogia nova de J. Dewey (1859-1952) parte da atividade do aluno, interrompida pela confrontação com um problema que motiva a

coleta de dados para a formulação de uma hipótese a ser testada por meio da experimentação (Saviani, 2012).

Ambos os métodos são considerados equivocados por Saviani (2012), pois, segundo ele, tratam o ensino como uma simples apresentação de conhecimentos ou preconizam sua substituição pela (pseudo)produção de conhecimentos. Em ambos os casos, há uma autonomização da pedagogia em relação à sociedade, ignorando o papel de professores e alunos como agentes sociais em uma realidade contraditória. Por outro lado, o método pedagógico histórico-crítico parte da tese de que a escola é determinada socialmente. Saviani (2012) concorda com a visão crítico-reprodutivista de que a sociedade determina a escola, mas diverge ao afirmar que, embora a escola seja determinada, ela também influencia a sociedade e pode ser um instrumento de transformação social. Para a pedagogia histórico-crítica, a prática social é o ponto de partida e de chegada da práxis escolar, sendo esta uma atividade mediadora no contexto da prática social global, que requalifica a inserção social de professores e alunos por meio dos processos de problematização, instrumentalização e catarse.

A requalificação da inserção social dos estudantes ocorre por meio da alteração qualitativa na compreensão da prática social, conforme explica Saviani (2012), possibilitando o desenvolvimento de novas capacidades de ação. Não se trata apenas da aplicação do conhecimento apresentado, como também da incorporação de instrumentos culturais que permitem uma percepção qualitativamente diferente da realidade. A problematização da prática social está intimamente relacionada ao problema do currículo, o que significa identificar as questões a serem resolvidas e os conhecimentos necessários para enfrentá-las. O autor destaca a importância de resgatar a problematização dos conteúdos curriculares, evitando os pseudoproblemas que levam à artificialidade na atividade educativa.

Para Saviani (2013), a problematização está vinculada à necessidade de transpor obstáculos e superar dificuldades, o que exige uma reflexão cuidadosa e uma busca de significado. O verdadeiro problema desencadeia uma busca que atribui sentido aos instrumentos culturais socializados pela escola, vinculando-os às questões da existência humana.

A delimitação dos objetos de ensino e dos sistemas conceituais que compõem os currículos escolares é um processo complexo, que envolve dimensões epistemológicas, pedagógicas, psicológicas e políticas. É necessário considerar a

prática social global, evitando a fragmentação das diversas dimensões que constituem o ato pedagógico.

Por fim, a análise do currículo como meio para a problematização da prática social revela uma disputa político-pedagógica relevante no contexto educacional contemporâneo, como demonstrado após o exame de como diferentes abordagens curriculares representam não apenas escolhas pedagógicas, bem como os posicionamentos políticos sobre o papel da educação na sociedade. Com o objetivo de aprofundar a compreensão desse contexto, na próxima seção são apresentados dados atuais sobre o Ensino Médio no Brasil.

2.3 AS DIRETRIZES CURRICULARES E AS FINALIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Explorar as diversas realidades que permeiam o Ensino Médio brasileiro permite uma análise de questões, desafios e oportunidades encontradas nesse nível de ensino (Barbosa; Figueirêdo, 2023; Costa; Geraldi, 2024; Silva; Fávero; Silveira, 2023). Com base nessa análise, é possível contextualizar de forma mais precisa as finalidades educativas da EF e como elas estão sendo contempladas no Documento Curricular para Goiás do Ensino Médio – DCGO-EM (Goiás, 2021).

De acordo com os dados do Censo Escolar 2023 (Brasil, 2023), a taxa líquida de matrícula no Ensino Médio para jovens de 18 a 24 anos foi de 89,3% em 2023. Isso significa que, para cada 100 jovens nessa faixa etária, 89 estavam matriculados no Ensino Médio. A taxa bruta de matrícula, que inclui jovens fora da faixa etária ideal para o Ensino Médio, foi de 93,9%.

Com relação ao nível de escolaridade, entre a população de 15 anos ou mais, 52,7% haviam concluído o Ensino Médio em 2023. Essa taxa representa um aumento em comparação com 2019, quando a taxa era de 49,7%. Notavelmente, as maiores taxas de conclusão do Ensino Médio estão entre os brancos (64,5%), enquanto as menores são registradas entre os negros (40,8%) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2022).

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) mostra que ainda persistem desigualdades significativas nas taxas de matrícula e conclusão do Ensino Médio no Brasil, influenciadas por diversos fatores, como renda, raça, sexo e região.

Famílias com maior renda apresentam taxas mais elevadas de matrícula e conclusão, enquanto os brancos possuem taxas mais altas do que os negros e pardos. Além disso, mulheres têm taxas ligeiramente superiores às dos homens. Em termos regionais, as regiões Sudeste e Sul apresentam as taxas mais altas, enquanto o Nordeste e o Norte têm as mais baixas (IBGE, 2023a).

A análise dos números e das realidades que caracterizam o Ensino Médio no Brasil atualmente revela tanto avanços significativos quanto desafios persistentes. Embora as taxas de matrícula e conclusão nesse nível de ensino tenham aumentado ao longo dos anos, ainda há desigualdades substanciais a serem superadas, refletindo disparidades socioeconômicas e demográficas em todo o país.

No contexto específico do DCGO-EM, é preciso considerar essas realidades como parte integrante do processo de implementação e avaliação das propostas pedagógicas. Nesse sentido, detalha-se, a seguir a situação da EF no Ensino Médio de forma ampla, em âmbito nacional, e de maneira particular, no estado de Goiás.

Entende-se que a EF cumpre um papel social relevante no currículo escolar, sendo reconhecida nas diretrizes educacionais por sua relação com a cultura corporal, que abrange conteúdos estruturantes, como dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras. No contexto curricular, essa disciplina visa não apenas ao desenvolvimento motor, mas também à construção de conhecimento sobre o corpo e suas possibilidades de expressão, promovendo a reflexão crítica sobre as práticas corporais.

Assim, a EF no Ensino Médio deve ser compreendida como um componente essencial na formação integral dos estudantes, articulando-se com as finalidades educativas ao proporcionar uma abordagem que valoriza o corpo como elemento inserido em um contexto sociocultural, no qual o movimento é entendido como resultado dessa interação (Martiny; Theil; Maciel Neto, 2021, p. 242).

A cultura corporal compreende uma variedade de conhecimentos essenciais nas aulas de EF, englobando diferentes formas de movimento que têm grande relevância. Segundo Melo e Costa (2011, p. 79):

A Cultura Corporal do Movimento é a junção dos conhecimentos e representações, transformadas ao longo do tempo, das práticas corporais que adotam um caráter tanto utilitário, se relacionando diretamente à realidade objetiva com suas exigências de sobrevivência, adaptação ao meio, produção de bens, resolução de problemas, sendo conceitualmente mais próximas ao trabalho; quanto lúdico, realizadas com fim em si mesmas, por prazer e divertimento, e de certo modo diferenciada do trabalho (Melo; Costa, 2011, p. 79).

No contexto escolar, deve-se considerar a importância do movimento no desenvolvimento dos aspectos cognitivos, psicológicos, motores, afetivos e sociais dos alunos. Nesse sentido, observa-se que a EF, nos currículos escolares, é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, desde as séries iniciais até os demais níveis de ensino, desde que esteja alinhada com a realidade social e ofereça um conhecimento significativo para o indivíduo.

Como mencionado, a EF foi incluída como componente curricular na Educação Básica pela LDB de 1996, conferindo-lhe autoridade e legitimidade na prática pedagógica. O objetivo principal de sua prática é proporcionar uma aprendizagem que englobe aspectos sociais, éticos e culturais, além de conscientizar sobre a adoção de hábitos saudáveis, alimentação e higiene, bem como familiarizar os alunos com as diversas manifestações da cultura corporal (Brasil, 1996).

No contexto escolar, as disciplinas se caracterizam pela organização curricular, sistematização de conteúdos e intencionalidade. A EF faz parte da Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, devendo ser ministrada em todas essas etapas. Essa disciplina deve estar inserida em todos os planos de educação, inclusive no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, cuja função principal é buscar soluções e alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico (Veiga, 2000).

Importa destacar que a BNCC é um documento importante que reflete sobre as práticas pedagógicas nas três etapas da Educação Básica. A BNCC está centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, priorizando uma formação voltada para o mercado de trabalho (Brasil, 2018a), como disposto:

Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC do Ensino Médio quanto os itinerários formativos a ser ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas (Brasil, 2018a, p. 469).

Destaca-se ainda que a EF, enquanto componente curricular, integra a área de

Linguagens e suas Tecnologias, nos seguintes termos:

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018a, p. 482).

Ao vivenciarem as práticas de EF, os jovens se engajam em movimentos com diversas intenções, construídas a partir de suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento. Essa cultura é compreendida como o conjunto de práticas nas quais os movimentos desempenham um papel mediador na transmissão de conteúdos simbólicos e significativos de diferentes grupos sociais.

A abordagem da EF no Ensino Médio requer a integração das experiências corporais dos estudantes com essa reflexão cultural. O trabalho nessa área tem seus fundamentos “[...] nas concepções de corpo e movimento. Ou, dito de outro modo, a natureza do trabalho desenvolvido nessa área tem íntima relação com a compreensão que se tem desses dois conceitos” (Brasil, 1997, p. 22).

Na BNCC para o Ensino Médio (Brasil, 2018a), a abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental. Isso possibilita oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os conhecimentos das práticas corporais, em constante diálogo com o patrimônio cultural e as diversas esferas e campos de atividade humana.

Ao analisar a situação da EF no Ensino Médio, tanto no Brasil quanto em Goiás, é possível identificar semelhanças, diferenças e desafios específicos que influenciam o desenvolvimento dos estudantes, especialmente na perspectiva crítica proposta nesta pesquisa. Para entender como esse componente está organizado no estado, é necessário também analisar como as Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio, estabelecidas para as escolas estaduais, influenciam a forma como a disciplina é abordada e praticada.

Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado de Goiás (Goiás, 2009) e as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2020) compartilham o entendimento de que os conteúdos que formam o currículo do estado devem ser organizados e sistematizados com base em uma visão

científica do mundo, com o objetivo de despertar nos jovens competências e habilidades para compreenderem a natureza e a sociedade.

Com relação à prática da EF no Ensino Médio, os Referenciais Curriculares preveem que esta deve abordar os saberes relativos à cultura corporal e abranger as práticas corporais construídas historicamente.

Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, pois é possível destacar pelo menos cinco temas abrangentes de conhecimentos que se apresentam na forma de esportes, ginásticas, jogos, lutas e danças. Essas vivências, com seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em todos os níveis da educação básica (Goiás, 2009, p. 63).

Os Referenciais apresentam a possibilidade de trabalhos interdisciplinares, com ênfase na prática de ginástica, jogos, esportes, lutas e dança, de maneira que os alunos desenvolvam competências dentro de cada eixo temático proposto, com um tema específico e tópicos a serem abordados, conforme exemplificado a seguir:

Competência: Demonstrar autonomia na elaboração e na prática de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, utilizando melhor os conhecimentos sobre a cultura corporal. Eixo temático: Sociedade, esporte e lazer. Tema: Esporte – Handebol, Basquete, Voleibol, Futsal, Atletismo, Vôlei de Dupla, Futevôlei, Peteca, Futebol de Campo, Tênis de Mesa, Tênis de Campo e outros. Tópicos: Contextualização histórica e classificação (Goiás, 2009, p. 71).

Com base no exposto, percebe-se que compreender a realidade da EF em Goiás permite uma avaliação mais precisa das finalidades propostas para essa disciplina e suas implicações no desenvolvimento dos estudantes, especialmente sob uma perspectiva crítica.

Contudo, é importante salientar que houve retrocessos no ensino da EF escolar no contexto atual. As políticas educacionais, as mudanças curriculares e os desafios socioeconômicos têm impactado negativamente a prática e o reconhecimento dessa disciplina no currículo escolar.

Segundo Prietto e Souza (2020), desde sua aprovação, a LDB de 1996 tem sofrido alterações no que se refere à EF escolar. Inicialmente, esse componente curricular era facultativo nos cursos noturnos. Entretanto, em 2003, essa prerrogativa foi retirada, e as condições que antes facultavam sua prática retornaram ao texto original da lei.

A reforma do Ensino Médio também estabelece alterações para esse componente curricular, tornando obrigatórios os estudos e as práticas de Educação Física.

Com base nos documentos oficiais que regem a Educação Básica no país, pode-se afirmar que a EF visa problematizar e articular os conhecimentos relacionados com a cultura corporal do movimento. Desse modo, é essencial proporcionar aos alunos a experimentação de todas as possibilidades desse componente: dança, atividades rítmicas, lutas, ginásticas, práticas corporais alternativas, dentre outras. Isso contribui para a formação integral dos estudantes e enriquece suas experiências educacionais, uma vez que a EF oferece vivências que estimulam o conhecimento, a reflexão e a experimentação de diferentes formas de movimento.

Conforme apontado por Darido e Betti (2003), embora a EF seja uma disciplina obrigatória, ela enfrenta desafios devido às possibilidades de dispensa previstas na legislação, muitas vezes baseadas unicamente no desenvolvimento das capacidades físicas. Essa abordagem desconsidera o aspecto cultural e social que poderia ser trabalhado com os estudantes. A ênfase na prática de exercícios físicos orientados, por mais que seja válida, não abrange a ampla gama de práticas corporais, como jogos, danças, ginásticas e lutas, que podem contribuir de maneira significativa para a formação humana e cultural dos alunos.

Situa-se aí o desenvolvimento da própria cultura corporal, dentro de condições objetivas de cada modo de produção, chegando até o mais complexo que temos na atualidade que são as competições esportivas mundiais. Elas estão determinadas por condições objetivas do modo de produção e pelo desenvolvimento daí decorrente das aprendizagens no campo da cultura corporal (Taffarel, 2016, p. 7).

No Ensino Médio, observa-se um aumento na evasão escolar e um progressivo desinteresse dos alunos pelas aulas de EF (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Millen Neto *et al.*, 2010). Além disso, é comum que, nesse nível de ensino, a preparação para o vestibular e outros exames de admissão ao ensino superior receba maior atenção. Nesse contexto, a EF frequentemente é relegada a segundo plano, sendo considerada como um momento em que os alunos não estão adquirindo conhecimentos diretamente relacionados com as provas (Maia *et al.*, 2019).

Disciplinas como Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física possuem

menor ênfase nos exames de admissão em comparação com outras matérias do currículo escolar. Essa priorização da formação profissional, em detrimento de aspectos mais amplos da educação, reflete-se na desvalorização da EF (Maia *et al.*, 2019).

Apesar de os documentos oficiais destacarem a importância da EF nas escolas, há uma distância significativa entre o que está previsto nos documentos e a realidade vivenciada nas instituições escolares brasileiras. A obrigatoriedade legal, por si só, não garante o pleno funcionamento da disciplina.

Todavia, é possível justificar a presença e a relevância da EF no Ensino Médio a partir de dois pontos de vista convergentes: o primeiro, relativo à saúde; e o segundo, teórico, relacionado com os conhecimentos sobre a cultura do movimento. Como afirmam Martiny, Theil e Maciel Neto (2021, p. 242), a EF escolar “[...] se configura a partir da linguagem do corpo, da sua gestualidade e da dimensão sensível que se expressa como possibilidade de arranjo para o conhecimento”. Além disso, essa disciplina contribui para a promoção de hábitos saudáveis, a prevenção de doenças e o desenvolvimento físico dos estudantes.

É necessário, portanto, buscar estratégias que valorizem e fortaleçam a presença da EF no Ensino Médio, como a capacitação adequada dos professores, a inclusão de conteúdos relevantes e significativos, a criação de espaços adequados para as atividades físicas e o estabelecimento de parcerias com a comunidade para enriquecer as experiências dos estudantes. Somente assim será possível superar os desafios e garantir que a EF cumpra seu importante papel na formação integral dos alunos.

Para Taffarel (2008), devido à sua complexidade, a problemática da formação de professores na EF e nos esportes no Brasil tem gerado polêmicas e motivado diversas propostas, que são

[...] tensionadas tanto pelas exigências do ordenamento legal, das diretrizes curriculares, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), quanto de experiências e contradições dos cursos de graduação frente às demandas, necessidades e reivindicações colocadas para além da universidade, na cidade e no campo (Taffarel, 2008, p. 4).

Os documentos oficiais consultados ressaltam a importância da EF nas escolas brasileiras, reconhecendo-a como uma disciplina fundamental (Brasil, 1996, 2000, 2017; Goiás, 2009, 2020). No entanto, é evidente a distância entre as diretrizes

estabelecidas nesses documentos e a realidade vivenciada nas escolas. Essa discrepância resulta em um cenário no qual a presença e a relevância da EF são, muitas vezes, marginalizadas e negligenciadas.

Ainda assim, a análise do contexto histórico da EF evidencia sua evolução, desde suas raízes militares e higienistas até sua inclusão no currículo escolar brasileiro. Ao longo do tempo, diferentes abordagens pedagógicas influenciaram a forma como a disciplina foi concebida e praticada, refletindo mudanças sociais, culturais e políticas. A legislação brasileira atuou na consolidação da EF como componente obrigatório da Educação Básica, destacando-se a LDB de 1996.

A trajetória histórica e as reformas legais levam à reflexão sobre o tipo de aluno que se pretende formar por meio da EF. A pergunta que se coloca é: essa disciplina tem sido utilizada como mais um instrumento para garantir as ideologias hegemônicas vigentes, ou está, de fato, preocupada com a formação humana e integral de crianças e adolescentes? Em alguns momentos da história, a EF foi valorizada por contribuir para a disseminação dos ideais capitalistas e neoliberais, enquanto, em outros, tornou-se desvalorizada, reduzida e marginalizada, ao interferir na lógica da organização mercadológica que caracteriza a educação brasileira.

No contexto específico de Goiás, as bases legais reforçam a importância da EF no ambiente escolar de forma superficial. Em vez de se observar um aumento na carga horária ao longo do Ensino Médio, o que ocorre é uma redução dessa carga, com a disciplina se tornando facultativa em alguns casos. Nesse sentido, abre-se a possibilidade de diminuição do tempo e da regularidade com que a EF é oferecida no currículo.

A análise desses retrocessos permite uma reflexão sobre os obstáculos enfrentados por essa disciplina, visando a apresentação de possíveis estratégias para mitigar esses desafios e pensar em uma EF mais inclusiva, relevante e significativa. A seguir, será apresentada a análise em torno de alguns documentos curriculares oficiais.

2.3.1 Uma Análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física

A investigação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física

(DCNEF) é fundamental para a compreensão dessa área no contexto educacional brasileiro.² A partir de uma análise crítica, examinam-se seus objetivos, estrutura, princípios norteadores e implicações para a prática docente, assim como as diretrizes estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2018a).

As DCNEF configuram-se como orientações essenciais que estabelecem princípios, objetivos e diretrizes para os currículos dos cursos de EF no Brasil. Essas diretrizes têm como propósito garantir a qualidade da formação profissional, promover a atualização dos conteúdos e metodologias de ensino, além de assegurar a integração entre teoria e prática, considerando as demandas contemporâneas (Brasil, 2018b). Dessa forma, orientam as instituições de ensino na formulação de seus projetos pedagógicos, buscando formar profissionais qualificados e comprometidos com o desenvolvimento da EF em suas diversas áreas de atuação.

No entanto, as DCNEF estão atualmente no centro de debates acalorados sobre possíveis reformulações, refletindo a necessidade de adaptação às novas exigências sociais, tecnológicas e educacionais (Brasil, 2018b).

Veronez *et al.* (2013) analisam a evolução das diretrizes curriculares para os cursos de EF desde o final da década de 1970 até o início dos anos 2000. Inicialmente, havia uma preocupação com a formação dos profissionais da área, o que levou à proposta de criação do curso de bacharelado como forma de complementar a formação dos licenciados. Essa mudança foi motivada pela constatação de que a formação em licenciatura, à época, não atendia plenamente às demandas do mercado de trabalho fora do ambiente escolar.

Como resultado desse processo, foi elaborado o Parecer CNE/CES n.º 138/2002, aprovado em abril de 2002, que estabeleceu as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física (Brasil, 2002). Esse parecer incorporou diversas propostas advindas dos distintos grupos de interesse envolvidos na discussão.

Conforme Veronez *et al.* (2013), mediante a análise do mérito, identificou-se a

² A Constituição Federal (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) garantem o direito à educação básica de qualidade, essencial para o exercício da cidadania. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2018b) definem a base comum para orientar e avaliar as propostas pedagógicas de ensino em todas as redes brasileiras, atendendo a modificações como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos. Fruto de estudos e debates com entidades representativas, essas diretrizes abrangem a educação em suas diversas modalidades, incluindo educação no campo, indígena, quilombola, especial, de jovens e adultos em privação de liberdade, profissional, ambiental, em direitos humanos e para relações étnico-raciais.

relação entre o perfil profissional e as competências, habilidades e conteúdos, associando-os às exigências de qualidade, eficiência e resolução de problemas. Na perspectiva neoliberal, tais conceitos são apropriados por aqueles que defendem o mercado como mediador das relações humanas. Competências, habilidades, eficiência e qualidade tornam-se, assim, requisitos essenciais ajustados às demandas do mercado de trabalho, que se apresenta cada vez mais competitivo, exigente e excludente, intensificando a exploração e ampliando a extração de mais-valia.

Em 18 de outubro de 2017, foi anunciada a implementação da Política Nacional de Formação de Professores, ressaltando a importância da qualificação docente para a melhoria da educação no país (Penna *et al.*, 2021). Essa política baseou-se na adoção de medidas como a criação de uma Base Nacional Docente, a ampliação do acesso ao financiamento do Programa Universidade para Todos (ProUni), a expansão do ensino a distância e a implementação da residência pedagógica.

A adoção dessas novas políticas educacionais reflete um alinhamento com as demandas do mercado, visando remover obstáculos pedagógicos, políticos e ideológicos que poderiam dificultar uma reforma educacional guiada por interesses econômicos. Nesse contexto, as diretrizes introduziram uma divisão entre etapas comuns e específicas nos currículos dos cursos de EF, com o intuito de atender às exigências contemporâneas e promover maior qualidade e eficiência na formação profissional. No entanto, há debates sobre a adequação dessas diretrizes em relação aos princípios formativos estabelecidos em resoluções anteriores, bem como sobre a necessidade de alinhamento com a BNCC-Formação (Brasil, 2019) e com as competências profissionais definidas (Penna *et al.*, 2021).

Dessa maneira, a análise das Orientações Fundamentais para a Formação em Educação Física, delineadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), possibilita uma visão abrangente dos princípios norteadores dessa formação. Ao examinar tais diretrizes, é possível compreender com maior profundidade os objetivos educacionais, as competências e habilidades esperadas dos profissionais da área, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os rumos da EF no contexto educacional brasileiro.

2.3.2 A Educação Física na BNCC

No cenário educacional contemporâneo, a BNCC configura-se como um marco na definição dos rumos da educação no Brasil. Concebida como um instrumento norteador para a construção dos currículos escolares em todo o país, esse documento reflete não apenas uma síntese de diretrizes pedagógicas, como também a influência de concepções neoliberais no sistema educacional. Nesse contexto, é preciso investigar as mudanças promovidas pela BNCC e seus impactos na prática pedagógica, nos currículos e na formação dos alunos (Brasil, 2018a).

No caso da educação, as alterações mais substanciais foram promovidas no ensino médio. Aprovou-se a lei n. 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), homologou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2018a) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b), visando empreender uma reforma curricular no último nível de ensino da educação básica brasileira. Com os novos parâmetros estabelecidos por esses instrumentos, operou-se uma flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a educação física. Considerando a liberdade que as redes terão para compor e formular os currículos do ensino médio, a presença e os rumos da educação física nesse nível de ensino precisam ser mais bem esclarecidos (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 657).

De acordo com a BNCC, a EF é um componente curricular que aborda as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, reconhecendo o movimento humano como parte integrante da cultura. Nas aulas, essas práticas são tratadas como fenômenos culturais dinâmicos, pluridimensionais e singulares, possibilitando aos alunos a construção de conhecimentos sobre o próprio corpo, os cuidados pessoais e a autonomia na cultura corporal do movimento (Brasil, 2018a). Além disso, a EF amplia as experiências dos estudantes na Educação Básica ao incluir saberes corporais, experiências estéticas, lúdicas e relacionadas com a saúde.

As práticas corporais são compreendidas como textos culturais passíveis de leitura e produção, o que possibilita sua articulação com a área de Linguagens. Na BNCC, essas práticas são organizadas em seis unidades temáticas no Ensino Fundamental, quais sejam: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas Corporais de Aventura. Cada unidade temática contempla diferentes manifestações culturais, abrangendo desde brincadeiras e jogos populares até esportes formais, ginásticas e danças (Brasil 2018a).

As práticas corporais são categorizadas de acordo com seus elementos essenciais e estrutura interna, permitindo a organização das modalidades esportivas com base em ações motoras similares. Além disso, a BNCC reconhece diversas dimensões do conhecimento relacionadas com as práticas corporais, como experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Não há hierarquia entre essas dimensões, e cada uma delas demanda abordagens específicas para se tornar significativa e relevante na formação dos estudantes (Brasil, 2018a).

Observa-se também que a BNCC propõe um modelo para a organização das habilidades na EF, mas os agrupamentos sugeridos não devem ser tomados como referência única e obrigatória. Ao contrário, os currículos devem ser elaborados considerando os pressupostos e as competências específicas dessa disciplina, articuladas às competências gerais da Educação Básica e às competências específicas da área de Linguagens (Brasil, 2018a).

Nesse contexto, é preciso analisar o processo de formulação da BNCC e a influência de interesses privados na educação pública. Conforme discutido por Tarlau e Moeller (2020), fundações privadas desempenharam papel significativo nesse processo, com destaque para a Fundação Lemann, que esteve diretamente envolvida nas discussões e formulações políticas. O estudo empreendido por Tarlau e Moeller (2020) mostra que, ao apoiar a BNCC, essa fundação contribuiu para a construção de um consenso educacional alinhado às suas diretrizes e prioridades, influenciando profundamente as políticas públicas no Brasil.

Nota-se que, embora o documento reconheça a EF como espaço de construção crítica da cultura corporal, sua formulação não está imune às influências de agentes privados, cuja atuação reflete a penetração de interesses mercadológicos nas políticas públicas educacionais. Esse cenário suscita questionamentos sobre como tais diretrizes — marcadas por uma ambiguidade entre o discurso emancipatório e a lógica neoliberal — materializam-se em contextos locais, como no estado de Goiás.

Se, por um lado, a BNCC propõe uma EF plural e integrada à área de Linguagens, valorizando dimensões como fruição, reflexão e protagonismo, por outro, a flexibilização curricular e a ênfase em competências técnicas sugerem uma instrumentalização da disciplina, alinhada a demandas produtivistas. Essa tensão entre teoria e prática convida a uma investigação mais aprofundada sobre como o DCGO-EM interpreta e operacionaliza essas orientações, especialmente em um

contexto neoliberal que prioriza a formação para o mercado em detrimento de uma educação crítica e transformadora.

Assim, adentra-se ao próximo capítulo com o propósito de desvelar as finalidades educativas da EF no DCGO-EM, confrontando seu discurso pedagógico com as contradições impostas pelo neoliberalismo. Busca-se analisar em que medida as diretrizes goianas reproduzem ou resistem à marginalização da EF, e como essa dinâmica impacta a formação integral dos jovens no Ensino Médio, tema que será explorado à luz das categorias do MDH e das críticas às reformas educacionais em curso.

CAPÍTULO 3 – AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O DCGO-EM: FINALIDADES EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo analisar as diretrizes do DCGO-EM e seus impactos no ensino da EF em Goiás. Para tanto, a análise foi conduzida articulando quatro dimensões metodológicas:

1. análise estrutural do DCGO-EM, com foco na identificação de seus eixos centrais — Formação Geral Básica, Itinerários Formativos e Projeto de Vida — e na relação destes com os marcos legais nacionais, como a BNCC e a Lei n.º 13.415/2017, que reformulou o Ensino Médio;
2. interpretação dialética das contradições inerentes ao documento, confrontando seu discurso oficial com as orientações neoliberais subjacentes;
3. diálogo com referenciais teóricos críticos, em especial as categorias do MHD — historicidade, totalidade e contradição —, para desvelar como o DCGO-EM reproduz relações de poder e hierarquiza saberes, marginalizando a EF em prol de uma racionalidade produtivista alinhada aos interesses do capital (Libâneo, 2023; Saviani, 2013; Taffarel, 2016);
4. análise de conteúdo qualitativa das seções do DCGO-EM dedicadas à EF, com ênfase na articulação (ou omissão) de dimensões formativas como reflexão crítica, inclusão e emancipação, em contraste com a priorização de componentes curriculares vinculados a avaliações externas padronizadas.

Essa abordagem metodológica permitiu mapear as diretrizes formais do documento e desnaturalizar seu conteúdo, revelando como as políticas neoliberais reconfiguram a EF escolar, transmutando-a de um espaço de formação integral em um instrumento de adaptação às demandas do mercado. Ao desvendar essas tensões, o capítulo avança na crítica às promessas pedagógicas do DCGO-EM, confrontando-as com os desafios concretos de sua implementação no cenário educacional goiano, marcado por desigualdades estruturais e pela precarização da escola pública.

Assim, discute-se, inicialmente, o impacto da Lei n.º 13.415/2017, que promoveu uma reformulação estrutural no Ensino Médio, flexibilizando o currículo e inserindo itinerários formativos. Em seguida, examina-se a forma como a EF foi incorporada a esse novo modelo curricular, problematizando sua redução a uma

abordagem tecnicista e instrumentalizada. Além disso, são exploradas as contradições entre o discurso oficial, que promete uma formação crítica e cidadã, e a realidade educacional, frequentemente orientada pelas exigências do mercado de trabalho.

A análise busca compreender as tensões e transformações da EF no contexto das reformas educacionais neoliberais. A partir de uma concepção crítica, evidenciam-se dois movimentos contraditórios: a marginalização estrutural da disciplina, materializada na redução de sua carga horária, na flexibilização de sua obrigatoriedade e na subordinação de seus objetivos pedagógicos a uma lógica tecnicista; e a urgência de ressignificá-la como componente curricular fundamental para o desenvolvimento social, cultural e crítico dos estudantes.

Importa esclarecer que essa marginalização se expressa, sobretudo, pela forma como a EF é relegada a um papel secundário no DCGO-EM: enquanto disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática são priorizadas por seu alinhamento a avaliações externas padronizadas, a EF é diluída em itinerários formativos genéricos ou reduzida a práticas descontextualizadas, que negam seu potencial epistemológico. Além disso, sua integração à área de Linguagens, ainda que justificada pela dimensão cultural do movimento humano, acentua sua fragilização política, pois a submete a uma hierarquia curricular que privilegia competências instrumentais em detrimento de saberes corporais emancipatórios.

Ressignificar a EF, portanto, implica reconhecê-la como espaço de exercício físico e como campo de conhecimento capaz de promover a reflexão crítica sobre a cultura corporal, a diversidade de corpos e as desigualdades sociais — elementos centrais para uma formação humana integral, em contraposição à racionalidade produtivista das reformas neoliberais.

Assim, este capítulo propõe uma reflexão sobre as finalidades educativas da EF no Ensino Médio e as possibilidades de resistência às tendências mercadológicas que orientam as políticas educacionais. Destaca-se, dessa forma, a importância de uma formação que valorize não apenas o desempenho técnico, como também a construção do conhecimento crítico e reflexivo.

3.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, introduziu mudanças significativas nessa etapa da educação, com o objetivo de adequá-la aos desafios e às demandas contemporâneas. Antes de sua promulgação, o Ensino Médio brasileiro já havia passado por diversas transformações e enfrentava desafios estruturais e pedagógicos, conforme descrito ao longo deste trabalho (Brasil, 2017). A legislação anterior, regida pela Lei n.º 9.394/1996, buscava proporcionar uma formação mais integral e contextualizada aos estudantes. No entanto, ao longo dos anos, surgiram críticas e demandas por atualização, especialmente no que se refere à estrutura curricular e à articulação entre educação e mundo do trabalho. Conforme aponta Bueno (2021, p. 33-34):

Os textos das diretrizes são reunidos, assim, em pareceres em que se circunscrevem concepções jurídicas, históricas e filosóficas [...]. E, que, apesar de ser uma política contínua entre os governos, arquitetam profundas disputas travadas na esfera teórico-epistemológica do currículo.

A LDB de 1996 estabeleceu diretrizes fundamentais para a educação brasileira, visando uma formação mais ampla e contextualizada para os estudantes.

No entanto, com o passar dos anos, ficou evidente a necessidade de revisar e aprimorar essa legislação, especialmente no que concerne ao Ensino Médio. Como destaca Bueno (2021), no contexto de elaboração da LDB, as críticas ao caráter elitista dessa etapa da educação enfatizavam a importância de defini-la como parte integrante da Educação Básica, além de considerar o mundo do trabalho um referencial essencial. Antes da Reforma do Ensino Médio de 2017, o currículo dessa etapa era estruturado predominantemente para a formação propedêutica, preparando os alunos para o ingresso no ensino superior. Como apontam Abramovay e Castro (2003, p. 152), “tais preocupações, entre outras, colaboraram para que se instalasse, em meados da década de 90, um processo de reforma do ensino médio nas escolas brasileiras, com o objetivo de expandir e melhorar a qualidade”.

De acordo com Leão (2018), a tendência autoritária tem sido uma constante na trajetória das reformas educacionais no Brasil. Ainda que os projetos educacionais sejam voltados à população em geral, raramente os destinatários dessas políticas públicas participam ativamente de sua formulação. Esse afastamento amplia as chances de desalinhamento entre as expectativas dos estudantes e os resultados

efetivos das leis educacionais.

Antes da referida reforma, o Ensino Médio já enfrentava diversos desafios, incluindo a precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de recursos materiais, a formação inadequada dos professores e a desconexão entre os conteúdos curriculares e a realidade dos estudantes.

A LDB [...] tinha como objetivo a transformação do ensino médio em ensino profissionalizante, como uma forma de encaminhar seus egressos para a profissionalização técnica e não gerar excedentes para as vagas disponíveis na educação superior. A promulgação dessa diretriz foi um importante capítulo das oscilações entre a vocação propedêutica e a vocação profissionalizante do ensino médio. Entretanto, o baixo nível dessa profissionalização e a sua incompatibilidade com as demandas do mercado de trabalho contribuíram para a perda do caráter de formação básica do ensino médio e a sua ineficiência em termos de formação profissional (Abramovay; Castro, 2003, p. 154-155).

Diante desses desafios e da necessidade de uma educação mais alinhada às demandas do século XXI, emergiu a proposta de reformulação do Ensino Médio. A Lei n.º 13.415/2017, conhecida como Reforma do Ensino Médio, buscou promover mudanças significativas nessa etapa da educação, introduzindo novas diretrizes e flexibilizando o currículo. Dentre suas propostas, destacam-se o aumento da oferta de disciplinas eletivas e a promoção de uma formação mais diversificada, adaptada aos interesses e habilidades dos estudantes (Brasil, 2017).

As principais mudanças relacionadas a essa análise estão sintetizadas no Quadro 2:

Quadro 2 – Principais alterações inseridas pela Reforma do Ensino Médio

Aumento da carga horária mínima anual do Ensino Médio para 1.400 horas, com pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária oferecidas no prazo máximo de cinco anos, a partir de março de 2017.	Conforme o Decreto n.º 7.083/2010 (Brasil, 2010), essa medida visa garantir uma maior carga horária anual de aulas para os estudantes do Ensino Médio, buscando proporcionar uma formação mais completa e abrangente.
Estabelecimento da BNCC para o Ensino Médio, definindo direitos e objetivos de aprendizagem em áreas específicas do conhecimento.	A BNCC (Brasil, 2018a) para o Ensino Médio define os direitos e objetivos de aprendizagem em áreas específicas do conhecimento, fornecendo um referencial para a organização curricular.
Determinação de que a parte diversificada dos currículos, definida em cada sistema de ensino, deve estar harmonizada à BNCC e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.	Isso implica, conforme Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), alinhar as disciplinas e atividades da parte diversificada dos currículos com os objetivos e diretrizes estabelecidos na BNCC.

Inclusão de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia na BNCC.	Essa medida visa garantir a presença dessas disciplinas no currículo, reconhecendo sua importância para a formação integral dos estudantes (Brasil, 2018a).
Estabelecimento de que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não pode ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio.	Esse ponto limita a quantidade de horas destinadas à BNCC no total da carga horária do Ensino Médio, garantindo espaço para outras atividades e conteúdos (Souza; Garcia, 2022).
Consideração, pelos currículos do Ensino Médio, da formação integral do aluno, adotando um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida.	Esse ponto enfatiza a importância de promover o desenvolvimento completo dos estudantes, incluindo aspectos físicos, sociais, emocionais e cognitivos (Silva, 2015).
Composição do currículo do Ensino Médio pela BNCC e por itinerários formativos, que podem ser organizados de acordo com diferentes arranjos curriculares.	Essa medida busca proporcionar uma formação mais flexível e personalizada, permitindo que os estudantes escolham áreas de interesse específicas para aprofundamento (Silva, 2015).
Definição de critérios para formação de docentes e estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes devem ter como referência a BNCC.	Isso assegura que os cursos de formação de docentes estejam alinhados com as diretrizes curriculares estabelecidas na BNCC (Silva, 2015).
Instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, com repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e o Distrito Federal pelo prazo de 10 anos por escola.	Essa política visa expandir a oferta de escolas de tempo integral, proporcionando mais recursos e oportunidades para os estudantes (Ferreira; Ramos; Ramos, 2020).

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

O Quadro 2 explicita as principais alterações introduzidas pela Lei n.º 13.415/2017, destacando a ampliação da carga horária anual, a instituição da BNCC como eixo normativo e a flexibilização curricular por meio de itinerários formativos. Essas mudanças, aparentemente técnicas, revelam um projeto político-pedagógico alinhado aos interesses neoliberais: ao priorizar competências vinculadas ao mercado de trabalho — como evidenciado na ênfase ao Projeto de Vida e à formação técnica —, a reforma subordina a educação à lógica da empregabilidade, esvaziando seu potencial emancipatório.

A inclusão da EF como disciplina obrigatória na BNCC, embora formalmente reconhecida, não garante sua centralidade no currículo, uma vez que sua carga horária é limitada, e sua prática frequentemente reduzida a atividades desprovidas de reflexão crítica. Assim, nota-se contradição entre o discurso de formação integral e a realidade de uma educação fragmentada, que hierarquiza saberes e marginaliza

componentes curriculares essenciais para o desenvolvimento humano, como a EF, em prol de uma racionalidade produtivista.

O Quadro 3, apresentado a seguir, detalha a estrutura e a organização do currículo do Ensino Médio conforme as diretrizes estabelecidas pela Reforma do Ensino Médio.

Quadro 3 – Estrutura e organização do currículo do EM, conforme a Reforma do Ensino Médio (2017)

Currículo como proposta de ação educativa experiências e saberes dos estudantes	O currículo é definido como a seleção de conhecimentos da sociedade expressos através de práticas escolares. Ele deve considerar as relações sociais, integrar experiências e saberes dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento de suas identidades e habilidades cognitivas e socioemocionais.
Autonomia na organização curricular	As instituições de ensino têm autonomia para adotar formas de organização e progressão curricular que considerem seu contexto específico, desde que atendam aos direitos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
Metodologia e abordagem transdisciplinar	O currículo deve incluir metodologias que promovam a contextualização, diversificação e transdisciplinaridade, conectando diferentes áreas de conhecimento e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social.
Aprendizagens essenciais	O foco está nas aprendizagens que desenvolvem competências e habilidades práticas, profissionais e socioemocionais, necessárias para resolver demandas complexas da vida cotidiana, exercício da cidadania e atuação profissional.
Organização e oferta curricular	Cada unidade escolar deve estabelecer critérios próprios para a organização curricular que permitam o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes. A oferta curricular deve permitir o aproveitamento de estudos e experiências pessoais, sociais e do trabalho.
Propostas curriculares do Ensino Médio	Devem garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas da BNCC, promovendo a integração curricular, cultura digital, compreensão científica, língua portuguesa, metodologias de ensino e avaliação que estimulem o protagonismo dos estudantes, entre outros aspectos.
Estrutura curricular	O Ensino Médio é composto por formação geral básica e itinerários formativos, indissociavelmente. A formação geral básica é organizada por áreas do conhecimento, enquanto os itinerários formativos oferecem aprofundamento em áreas específicas ou formação técnica e profissional.
Itinerários formativos	Devem considerar demandas do mundo contemporâneo, interesses dos estudantes e contexto local, oferecendo programas educacionais inovadores e atualizados que promovam a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho.

Fonte: Adaptado de Brasil (2017).

O Quadro 3 detalha a estrutura e organização do currículo do Ensino Médio

pós-Reforma de 2017, centrada na divisão entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Sob a justificativa de promover flexibilidade e protagonismo estudantil, essa estrutura opera uma ruptura com o modelo anterior, substituindo a formação integral por uma lógica de fragmentação e especialização precoce. A ênfase em metodologias transdisciplinares e aprendizagens essenciais mascara uma instrumentalização do conhecimento, que passa a ser avaliado por sua utilidade imediata para o mercado — como evidenciado nos itinerários vinculados à qualificação profissional e às demandas do mundo contemporâneo.

Para a EF, essa reorganização implica uma dupla marginalização: primeiro, pela sua subordinação à área de Linguagens, que a reduz a um componente de práticas corporais desvinculadas de reflexão crítica; segundo, pela priorização de competências técnicas em detrimento de saberes relacionados à cultura corporal, à saúde coletiva e à emancipação social. Verifica-se também contradição na reforma: ao mesmo tempo que promete autonomia aos estudantes, restringe suas escolhas a percursos formativos alinhados a uma racionalidade neoliberal, que desconsidera desigualdades estruturais e transforma a escola em espaço de reprodução das hierarquias sociais.

Importa salientar que essa reforma não esteve isenta de críticas e controvérsias, especialmente no que se refere à ausência de diálogo com a comunidade escolar e à falta de investimentos na infraestrutura e na formação docente. Nesse sentido, Motta e Frigotto (2017) argumentam que ela não reflete uma tentativa de consenso ou hesitação, e sim a contradição inerente ao pensamento capitalista dependente, que se caracteriza pelo autoritarismo. Essa crítica é pertinente, pois a reforma foi implementada sem consulta significativa a professores, estudantes ou movimentos sociais, reforçando a histórica exclusão das vozes populares na construção de políticas educacionais.

Os autores destacam que a condução desse processo ocorreu sob a justificativa de modernização, assumindo um caráter ideológico e instrumental, marcado por um fetiche pelo determinismo tecnológico e pela inovação, sem considerar as relações de poder ou o contexto histórico. A fetichização, no entanto, não é neutra: ao priorizar "inovação" como panaceia para os problemas educacionais, a reforma oculta a precariedade material das escolas públicas, onde falta até mesmo o básico — como quadras esportivas ou laboratórios — para viabilizar as mudanças propostas.

Dessa forma, a luta para superar o dualismo estrutural do Ensino Médio foi negligenciada, resultando em uma concepção abstrata dos estudantes, desconectados de suas realidades materiais enquanto jovens trabalhadores (Motta; Frigotto, 2017). Essa abstração é particularmente perversa em um estado como Goiás, onde parte significativa dos estudantes do Ensino Médio concilia estudos com trabalhos informais, realidade ignorada pelos Itinerários Formativos voltados para um mercado idealizado.

Além disso, é importante destacar que a Reforma do Ensino Médio foi influenciada por setores da sociedade civil vinculados ao empresariado nacional, os quais exercem considerável influência sobre o MEC. O objetivo desses grupos, conforme aponta Ferretti (2018), é alinhar a educação brasileira a seus interesses, incluindo aqueles de natureza econômica.

É possível constatar influências explícitas, como a ênfase em itinerários técnicos que formam mão de obra barata para setores como agronegócio e indústria, em detrimento de uma formação crítica capaz de questionar as próprias estruturas que perpetuam a exploração do trabalho. No caso da EF, essa subordinação aos interesses empresariais se traduz na redução de sua carga horária e na ênfase em habilidades motoras utilitárias, em lugar de práticas que estimulem a reflexão sobre o corpo como território político e cultural.

A Reforma do Ensino Médio, ao reforçar a lógica da flexibilização curricular e da formação voltada para o mercado de trabalho, revela uma forte influência da perspectiva tecnicista e da racionalidade capitalista no campo educacional. Essa abordagem direciona a educação para a preparação imediata da força de trabalho, priorizando competências técnicas e habilidades operacionais em detrimento de uma formação crítica e humanística.

De modo geral, os defensores da reforma do ensino médio integram uma ampla e heterógena frente, que há alguns anos vem empreendendo esforços no sentido de incorporar na educação pública condutas e processos típicos do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, o pagamento por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada etc. (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 660).

Nessa ótica, um bom conhecimento é aquele considerado útil para a vida produtiva e laboral. Assim, como pontuam Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), diante das exigências do modo de produção capitalista, os conhecimentos relacionados com

a EF tendem a ser marginalizados, reduzidos ou até mesmo excluídos do currículo.

A carga horária destinada à formação geral, na qual se insere a EF, foi reduzida de 3.200 horas para, no máximo, 1.800 horas. Além disso, na estrutura geral da BNCC, ao contrário do Ensino Fundamental, não há previsão de componentes curriculares específicos para o Ensino Médio, exceto para Língua Portuguesa e Matemática. Para as demais áreas, são previstos apenas grandes campos de conhecimento (Brasil, 2018a).

A promulgação da Lei n.º 13.415/2017 representou um marco significativo no cenário educacional brasileiro, promovendo alterações estruturais no Ensino Médio, com impactos diretos na EF. No âmbito dessa legislação, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, as diretrizes para a disciplina foram reformuladas, redefinindo sua abordagem e inserção curricular. Diante desse contexto, é essencial analisar as transformações provocadas pela reforma e suas implicações para o ensino da EF, considerando tanto os avanços quanto os desafios na implementação dessas mudanças nas escolas (Brasil, 2017).

O Quadro 4 apresenta as alterações propostas para essa prática:

Quadro 4 – Alterações para a Educação Física Escolar inseridas na BNCC pela Lei n.º 13.415/2017

Disciplina obrigatória	A Educação Física torna-se uma disciplina obrigatória em todos os anos do Ensino Médio, conforme estabelecido pela BNCC.
Inclusão na BNCC	A disciplina de Educação Física está incluída na BNCC, que define os direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, garantindo sua presença no currículo escolar.
Estudos e práticas	A BNCC para o Ensino Médio deve incluir estudos e práticas de Educação Física, assegurando que os alunos tenham oportunidades de aprendizado teórico e prático nessa área.
Ênfase na formação integral	Os currículos do Ensino Médio devem considerar a formação integral do aluno, incluindo a Educação Física como parte essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo e socioemocional dos estudantes.
Carga horária	A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não pode ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, garantindo um equilíbrio entre diferentes áreas de conhecimento.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2017).

Esse quadro mostra as alterações impostas à EF pela Lei n.º 13.415/2017, tornando-a disciplina obrigatória na BNCC. À primeira vista, essa inclusão parece um avanço, mas uma análise crítica revela sua contradição intrínseca: enquanto o

documento afirma valorizar a formação integral e as práticas corporais como fenômenos culturais, na realidade, a EF é esvaziada de sentido crítico. A carga horária limitada e a priorização de estudos e práticas desarticulados de reflexão epistemológica reduzem a disciplina a um conjunto de atividades mecânicas, que ignoram sua dimensão política e histórica. Além disso, a ênfase em competências técnicas e aprendizagens essenciais alinha-se a uma lógica utilitarista, que transforma o corpo em instrumento de produtividade, em sintonia com demandas empresariais.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) expressaram preocupações em relação à proposta de flexibilização da obrigatoriedade da EF, embora esta não tenha sido implementada. Os autores argumentam que tal medida poderia resultar na marginalização da disciplina e na redução da participação dos alunos em atividades físicas. Eles defendem, portanto, a manutenção da obrigatoriedade da EF, como forma de garantir o acesso universal aos seus benefícios para a saúde e o bem-estar dos estudantes.

Por sua vez, Melo *et al.* (2022) alertam que, embora a proposta não tenha sido acatada, a redução da carga horária da EF escolar contraria recomendações legais, como as estabelecidas na própria LDB de 1996, que determina a aplicação dessa disciplina em todas as etapas da Educação Básica. Além disso, tal redução vai na contramão das atuais preocupações com a construção de uma sociedade mais ativa e saudável, que valorize a prática contínua de atividades físicas, levando em conta sua relação sociocultural e ético-moral com as práticas da cultura corporal de movimento.

Quanto à ênfase na formação técnica e profissional na BNCC, Motta e Frigotto (2017) criticam essa abordagem, argumentando que o esvaziamento das disciplinas e do currículo, justificado pelo suposto desinteresse de alunos e escolas, na verdade oculta os problemas reais enfrentados pela escola pública e pela educação dos jovens. Os autores contestam a ideia de que há um excesso de disciplinas, apontando que essa justificativa serve para encobrir a intenção de remover do currículo matérias como Filosofia e Sociologia, além de reduzir a carga horária de disciplinas como História, Geografia e EF.

Motta e Frigotto (2017) também refutam o argumento simplista de que os alunos, supostamente digitais, não suportam uma abordagem conteudista na escola. Eles enfatizam que o verdadeiro problema enfrentado pelos estudantes é a falta de recursos nas escolas, como a ausência de laboratórios, auditórios para arte e cultura,

espaços para esporte e lazer, além da sobrecarga de professores, que, muitas vezes, precisam trabalhar em múltiplas escolas e turnos para garantir uma renda que mal cobre suas necessidades básicas.

Portanto, as críticas à falta de clareza nas diretrizes da BNCC para a EF e aos desafios na implementação das mudanças – como a escassez de infraestrutura adequada e a falta de professores qualificados – reforçam a necessidade de um esforço conjunto para garantir a qualidade do ensino dessa disciplina no Ensino Médio (Brasil, 2018a).

3.2 AS FINALIDADES EDUCATIVAS E A EDUCAÇÃO FÍSICA DIANTE DO DCGO-EM

O DCGO-EM estabelece as diretrizes e finalidades educativas que orientam o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio no estado de Goiás (Goiás, 2021). A SEDUC-GO apresenta esse documento como resultado de um processo colaborativo, que contou com a participação de educadores, estudantes, responsáveis e membros da sociedade civil, por meio de consultas públicas, encontros escolares e seminários estaduais. No entanto, é necessário questionar em que medida essa colaboração reflete efetivamente as demandas das comunidades escolares, ou se foi instrumentalizada para legitimar uma agenda predefinida, alinhada aos interesses neoliberais.

Esse esforço teve como objetivo estabelecer diretrizes político-pedagógicas alinhadas aos marcos legais, tais como a LDB de 1996, a BNCC e as DCNs. Contudo, a adesão a esses marcos não é neutra: ao incorporar a BNCC, o DCGO-EM reproduz sua lógica de competências e habilidades, que fragmenta o conhecimento em detrimento de uma formação crítica, especialmente no que tange à EF, tratada como mera atividade complementar.

O documento propõe um currículo que integra conhecimentos históricos, habilidades e competências essenciais para a formação integral dos jovens, enfatizando o Projeto de Vida³, a interdisciplinaridade e o uso das Tecnologias Digitais

³ De acordo com o DCGO-EM, “Projeto de Vida é uma estratégia pedagógica estruturada intencionalmente cujo objetivo é desenvolver no/a estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência, por meio da abordagem de habilidades que estão vinculadas a tomada de decisões, ao

da Informação e Comunicação (TDICs). Essa ênfase, todavia, revela uma contradição: enquanto o Projeto de Vida é vendido como ferramenta de autonomia, na prática, orienta os estudantes para escolhas alinhadas à empregabilidade e ao mercado, ignorando dimensões como a cultura corporal e a saúde coletiva.

A estrutura curricular do DCGO-EM está organizada em três partes: textos introdutórios, Formação Geral Básica e Itinerários Formativos (Goiás, 2021). Essa divisão, aparentemente técnica, opera uma hierarquização silenciosa: a EF, inserida na Formação Geral Básica sob a área de Linguagens, perde espaço para componentes curriculares prioritários em avaliações externas, como Matemática e Língua Portuguesa. Além disso, a interdisciplinaridade proposta esbarra na falta de formação docente para articular saberes, reduzindo-se a um discurso vazio que não enfrenta as desigualdades materiais das escolas goianas. Assim, o DCGO-EM, embora se apresente como inovador, consolida um modelo que subordina a educação às demandas do capital, diluindo o potencial transformador da EF em meio a uma estrutura curricular funcionalista

Conforme estabelecido nas DCNs, o Itinerário Formativo corresponde a um conjunto de unidades curriculares oferecidas pelas instituições de ensino, visando ao desenvolvimento de competências gerais. As Unidades Curriculares, por sua vez, são componentes com carga horária definida e são planejadas com estratégias voltadas ao aprimoramento de competências específicas. A organização dessas unidades pode ocorrer de diferentes formas, tais como por áreas do conhecimento, componentes curriculares, módulos ou projetos (Brasil, 2018b). Nesse contexto, os estudantes têm a possibilidade de escolher trilhas de aprofundamento, as quais são descritas da seguinte forma:

[...] são organizadas em conjuntos de unidades curriculares que possibilitam o protagonismo dos/as estudantes, pois podem escolher diferentes percursos que propiciem a formação que melhor se ajuste às suas aptidões e ao seu projeto de vida, prosseguindo os estudos e/ou o mundo do trabalho. São, portanto, um conjunto de atividades educativas que os/as estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar a aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional (Goiás, 2021, p. 506).

Segundo o documento da SEDUC-GO (Goiás, 2021), a estruturação dos

planejamento de seu futuro e à sua atuação com autonomia e responsabilidade, levando em consideração interesses, talentos, desejos e potencialidades” (Goiás, 2021, p. 502).

Itinerários Formativos deve ser elaborada com base nas áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional, considerando o contexto local e as condições de oferta de cada escola. Nesse sentido, a BNCC prevê cinco áreas do conhecimento que estruturam a organização curricular do Ensino Médio, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional. Cada uma dessas áreas orienta os Itinerários Formativos, possibilitando que os estudantes aprofundem seus conhecimentos e desenvolvam habilidades específicas, alinhadas tanto às suas necessidades individuais quanto às exigências do mundo do trabalho e da continuidade dos estudos.

Figura 1 – Áreas de Conhecimento: Formação Técnica e Profissional



Fonte: Goiás (2021, p. 509).

O DCGO-EM, apesar de apresentar inovações estruturais, reproduz as lógicas dominantes da sociedade sem questionar as desigualdades estruturais do sistema educacional (Goiás, 2021). Essa reprodução é particularmente evidente na forma como o documento naturaliza a dualidade entre formação propedêutica e profissionalizante, reforçando a hierarquização de saberes que marginaliza disciplinas como a EF.

Para Libâneo (1992, 2013, 2018, 2019), o currículo se alinha aos interesses hegemônicos ao formar indivíduos adaptados ao mercado, sem promover uma educação transformadora — crítica que se aplica integralmente ao DCGO-EM, que prioriza itinerários formativos técnicos em detrimento de uma formação crítica. Saviani (1991, 2011, 2012, 2013) também problematiza essa tendência, argumentando que a ênfase nas demandas produtivas negligencia a formação integral dos estudantes,

reduzindo-os a recursos humanos em vez de sujeitos históricos. Essa perspectiva dialoga diretamente com a análise desenvolvida no Capítulo 2, que expôs como a BNCC subordina a EF a competências instrumentais, esvaziando sua dimensão cultural e política.

No caso do DCGO-EM, essa característica se reflete na centralidade do Projeto de Vida e dos Itinerários Formativos, que, embora promovam flexibilidade, podem reforçar uma visão individualista e utilitarista da educação (Ferreira; Silva, 2023; Goiás, 2021). Ao incentivar escolhas alinhadas ao mercado, o documento não apenas reduz a formação a uma preparação para o emprego, como também ignora as condições materiais dos estudantes goianos, muitos dos quais enfrentam vulnerabilidades socioeconômicas que limitam suas escolhas a percursos de sobrevivência, não de emancipação.

Além disso, a incorporação das TDICs pode acentuar desigualdades, beneficiando alunos com maior acesso a tecnologias enquanto perpetua exclusões (Garcia; Czernisz; Pio, 2022). A crítica feita ecoa as discussões do Capítulo 1, que destacaram como a EF, historicamente, foi restrita a práticas elitistas — um paradoxo que se repete quando a falta de infraestrutura tecnológica em escolas públicas inviabiliza o uso equitativo dessas ferramentas.

Para os professores, a implementação do documento representa desafios significativos. Souza e Fazenda (2027) explicam que o currículo flexível e interdisciplinar exige um papel mais dinâmico e reflexivo, indo além da transmissão de conteúdos. No entanto, a falta de preparo e recursos pode dificultar essa transição, sobrecarregando os docentes com a necessidade de integrar tecnologias, orientar Projetos de Vida e auxiliar nas escolhas dos Itinerários Formativos. Essa sobrecarga, como discutido no Capítulo 2, é agravada pela desvalorização crônica da EF, cuja formação docente é frequentemente negligenciada em programas de capacitação, reforçando sua marginalização. Sem formação continuada e apoio institucional, as inovações podem se tornar superficiais, sem impacto real na qualidade do ensino.

E ainda, a ênfase nas demandas do mercado pode desvalorizar o professor como agente transformador, limitando sua atuação à adaptação ao sistema vigente, em detrimento de uma educação crítica e humanizadora (Motta; Frigotto, 2017), o que corrobora a tese central da dissertação: as reformas neoliberais, ao subordinarem a educação às exigências do capital, não apenas precarizam a EF, mas também deslegitimam o papel político-pedagógico dos educadores, transformando-os em

meros executores de diretrizes alheias às realidades locais.

Estudos como os de Machado (2023) e Miranda (2023) situam essas políticas e reformas dentro de uma perspectiva global, destacando como, no Brasil, a ênfase em uma formação crítica e integral confronta-se com um modelo tecnicista e adaptado às demandas mercadológicas. Outras análises, como as de Oliveira (2022), Pessoni (2017) e Salvato e Pessoni (2024), exploram o paradoxo das reformas: ao buscarem eficiência, acabam subordinando a educação aos interesses de mercado, comprometendo seu papel social e ampliando as desigualdades. Dessa forma, esta análise busca compreender de que maneira essas tensões influenciam as diretrizes curriculares e os impactos para os alunos goianos, oferecendo uma visão crítica da adequação e dos desafios da EF escolar no âmbito do Novo Ensino Médio em Goiás. Para aprofundar a compreensão de cada estudo abordado, apresenta-se, primeiramente, a revisão da literatura, permitindo que o leitor compreenda as bases teóricas que sustentam cada subdivisão deste capítulo. O foco da análise está em três eixos principais: compreender o contexto histórico e teórico da constituição da EF escolar no Brasil e em Goiás; identificar as finalidades educativas escolares e da EF como componente curricular; e analisar como as DCNEM estão sendo implementadas nas escolas estaduais de Goiás, com ênfase nessa disciplina.

3.2.1 Finalidades da Educação Física Escolar nas Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio em Goiás

Como indicado no percurso metodológico, os autores selecionados para este estudo trazem contribuições significativas para a compreensão da EF escolar no contexto das reformas educacionais e das políticas públicas.

Machado (2023) apresenta uma crítica incisiva às políticas neoliberais que orientam o currículo do Ensino Fundamental em Goiás. A historicidade é evidenciada ao situar essas políticas dentro de um contexto global que remonta à década de 1990, período em que reformas neoliberais começaram a ser implementadas em diversos países. A contradição manifesta-se na discrepância entre o discurso oficial, que promete uma educação crítica e emancipadora, e a realidade de um currículo tecnicista e padronizado, estruturado para atender às demandas do mercado, enfraquecendo, assim, a formação integral dos estudantes.

Esse conflito entre os ideais propostos no currículo e a realidade de sua aplicação reflete contradições mais amplas nas políticas educacionais brasileiras, que tentam conciliar as exigências do capital com princípios democráticos e de justiça social. Dessa forma, a análise materialista permite compreender como essas contradições expressam tensões sociais mais amplas e impactam a formação dos estudantes, que, em vez de se tornarem cidadãos críticos e emancipados, são treinados para uma conformidade técnica e competitiva — característica da lógica neoliberal.

Miranda (2023) aborda a trajetória do Novo Ensino Médio desde a década de 1990, sob a influência de reformas anteriores, como a LDB. A contradição emerge na análise de como a reforma atual, ao prometer uma formação mais ampla e integral, prioriza, na prática, o desenvolvimento de habilidades utilitárias, esvaziando o conteúdo crítico e marginalizando a formação de cidadãos capazes de transformar a realidade social.

Ao investigar a trajetória do neoliberalismo na América Latina, Miranda (2023) contextualiza a adoção desse modelo no Brasil, traçando suas raízes desde a ditadura militar até sua consolidação no governo Collor. A historicidade, uma das categorias do MHD, revela-se claramente, uma vez que a análise histórica é ancorada em eventos econômicos e políticos que precedem e fundamentam o contexto atual, considerando, especialmente, a pressão de organismos internacionais e a aceitação popular desse modelo, evidenciada pelo discurso antiestatal da burguesia.

A autora destaca, ainda, uma contradição central entre o discurso de modernização e os efeitos concretos da aplicação das políticas neoliberais. Embora a educação seja apresentada como uma ferramenta de inclusão e combate à pobreza, na prática, as políticas educacionais — como a flexibilização do Ensino Médio pela Lei n.º 13.415/2017 e o DCGO-EM — favorecem a formação de trabalhadores adaptados ao mercado, priorizando competências técnicas e habilidades alinhadas às demandas do capitalismo global (Miranda, 2023).

A adoção de políticas como o DCGO-EM, segundo Miranda (2023), representa uma estratégia de adequação da educação ao neoliberalismo, criando um paradoxo: enquanto busca-se, no discurso, uma formação crítica e cidadã, prevalece, na prática, a lógica mercadológica, fragmentando a formação teórica e integral dos estudantes. Essa contradição reflete-se na aparente neutralidade de conceitos como competências e habilidades, que, na realidade, contribuem para a reprodução das

desigualdades e o fortalecimento da meritocracia e do individualismo no campo educacional.

No contexto da historicidade da Educação Integral no Brasil, Silva (2017) analisa sua evolução ao longo de diferentes períodos históricos, mostrando o impacto das transformações políticas e econômicas sobre a educação. O autor explora desde a influência do integralismo, com sua proposta conservadora e moralista, até as concepções progressistas da Escola Nova e a atuação do movimento anarquista na defesa de uma educação libertária. Além disso, aborda as políticas neoliberais da década de 1990, que reformularam a educação sob uma lógica mercadológica, priorizando a flexibilização curricular e a formação voltada ao mercado de trabalho. Dessa forma, a história da Educação Integral no Brasil reflete as demandas sociais e os interesses das classes dominantes em cada contexto, revelando como a educação foi moldada por diferentes conjunturas políticas e ideológicas ao longo do tempo.

O autor identifica a tensão entre o discurso de uma educação de “qualidade total”, de caráter instrumental e voltada para o mercado, e a necessidade de uma educação integral que considere as dimensões sociais, culturais e econômicas. Essa contradição, prossegue Silva (2017), expressa-se na tentativa de promover uma Educação Integral dentro de um contexto neoliberal, que prioriza a lógica mercantilista e individualista, contrapondo-se à proposta de uma educação que atenda às reais necessidades sociais. No plano concreto, isso se manifesta na precariedade da infraestrutura escolar e na falta de investimentos adequados, o que contradiz a promessa de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Silva (2017) também aponta a contradição entre as políticas públicas que, em tese, promovem uma educação inclusiva e a implementação prática dessas políticas, que, muitas vezes, carecem dos recursos necessários para transformar efetivamente a realidade escolar. Essa crítica está em consonância com o MHD ao identificar as contradições inerentes ao sistema capitalista que, mesmo promovendo políticas sociais, tende a reproduzir as desigualdades estruturais.

Oliveira (2022) destaca a historicidade ao analisar como o neoliberalismo moldou os processos avaliativos nas escolas públicas de Goiás. Uma contradição manifesta-se na forma como a avaliação, que deveria garantir a qualidade da educação, acaba responsabilizando individualmente professores e alunos pelos resultados, ignorando as condições estruturais e históricas que influenciam o desempenho escolar. Assim, as políticas avaliativas reforçam a precarização do

trabalho docente e intensificam a exclusão.

Ao longo da história, a educação no Brasil tem passado por diversas transformações que, sob influência do neoliberalismo, consolidaram um modelo de ensino voltado para atender demandas econômicas. Esse processo substituiu a concepção de educação como um direito universal pela noção de serviço e produto, conforme aponta Oliveira (2022). A autora ressalta que a BNCC exemplifica esse fenômeno ao estabelecer uma padronização curricular que privilegia a formação de profissionais tecnicamente qualificados para o mercado, negligenciando as particularidades sociais e culturais das diferentes regiões do país. Esse cenário revela uma tendência histórica de conversão da educação pública em um mecanismo de reprodução dos valores de mercado, reforçando a ideia do ensino como um produto padronizado.

A principal contradição reside no embate entre o caráter emancipatório da educação e o modelo neoliberal, que a reduz a um processo tecnicista. O discurso neoliberal promete "excelência" e "competência", tratando a educação como um meio de capacitação profissional. No entanto, ao priorizar produtividade e performatividade, o sistema educacional se torna excludente e aprofunda desigualdades. O sistema de avaliação contínua no estado de Goiás ilustra essa contradição: por mais que busque "melhorar o ensino", adota avaliações padronizadas que desconsideram as realidades sociais dos alunos e as condições estruturais das escolas. Dessa forma, o sistema se apresenta como justo e meritocrático, mas perpetua a segmentação socioeconômica, responsabilizando estudantes e professores pelos resultados sem considerar as disparidades sociais e de infraestrutura (Oliveira, 2022).

Essa contradição torna-se evidente nas promessas de qualidade de ensino, que acabam resultando no empobrecimento pedagógico e na alienação de professores e estudantes, presos a uma lógica de mercado que contradiz os princípios de uma educação crítica e democrática.

De acordo com Salvato e Pessoni (2024), a reforma educacional, ao adotar um modelo empresarial, evidencia a influência histórica das políticas neoliberais na educação pública, especialmente no Brasil. Esse modelo, fundamentado nos pilares da qualidade, produtividade e competitividade, tem suas raízes nas transformações capitalistas globais das últimas décadas, que buscam moldar o sistema educacional às demandas do mercado.

As referidas autoras destacam que, em Goiás, a escolha de uma consultoria

internacional e a ênfase em resultados numéricos refletem uma tendência histórica: a adaptação das instituições sociais, como a escola, a uma lógica de eficiência econômica, ignorando especificidades locais e a complexidade dos processos pedagógicos (Salvato; Pessoni, 2024). Nesse sentido, a reforma educacional no estado contraria o ideal de uma educação pública voltada para a formação crítica dos estudantes.

Ao adotar práticas meritocráticas e priorizar índices de desempenho, argumentam Salvato e Pessoni (2024), busca-se a chamada "eficiência", negligenciando, contudo, aspectos qualitativos da educação, como as diferenças sociais, culturais e regionais que impactam o aprendizado. A padronização do sistema escolar em Goiás desconsidera as realidades das escolas e dos alunos, responsabilizando-os pelos resultados e ocultando as condições estruturais que limitam o desempenho escolar. Ao subordinar a educação aos princípios de mercado, a reforma compromete o papel social e formativo da escola, esvaziando seu potencial emancipador e aprofundando as desigualdades.

Neira e Nunes (2021), ao analisarem a historicidade das políticas educacionais, enfatizam a importância do final da década de 1980 como um marco para as transformações na educação brasileira, com a Constituição de 1988 surgindo como um instrumento de promoção do Estado de bem-estar social. Esse período é significativo, pois reflete o contexto da redemocratização, momento em que se buscava não apenas ampliar o acesso à educação, mas também promover uma mudança estrutural nas relações sociais. A contradição entre a universalização da educação e sua mercantilização revela como políticas públicas, embora formalmente orientadas para a inclusão, podem estar alinhadas a interesses de mercado, subvertendo os princípios da educação como direito fundamental.

As tensões abordadas por Neira e Nunes (2021) emergem do embate entre a educação como direito e a sua conversão em mercadoria. A influência do neoliberalismo é evidente nesse processo, uma vez que transforma a educação em um bem de consumo e, simultaneamente, promove uma lógica de concorrência que acentua desigualdades.

No que se refere à EF escolar, a aproximação dessa área com as ciências da educação propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de inclusão de diversas vozes sociais. No entanto, a mercantilização e a pressão por resultados introduzem uma cultura de competitividade que impacta negativamente o

bem-estar de professores e alunos.

Por fim, a análise de Neira e Nunes (2021) destaca o ambiente de incerteza em que educadores e educandos se encontram, intensificado pelas forças neoconservadoras. Como forma de resistência, os autores propõem a reapropriação das práticas educativas por meio da EF, visando não apenas combater as imposições do neoliberalismo, como também promover a diversidade e a inclusão.

Diante do exposto, pode-se afirmar que o DCGO-EM evidencia uma contradição estrutural entre o discurso de valorização da EF como componente formativo e sua materialização em diretrizes alinhadas a interesses mercadológicos. Observa-se que as políticas educacionais em Goiás reproduzem uma lógica neoliberal que fragmenta o currículo, relegando essa disciplina a um espaço secundário, justificado pela ausência de vinculação direta com avaliações externas. Essa marginalização é agravada pela flexibilização curricular, que, embora apresentada como inovação pedagógica, prioriza itinerários formativos voltados à empregabilidade, em detrimento de uma formação integral. A EF, nesse contexto, é reduzida a práticas descontextualizadas, distantes de seu potencial para problematizar questões como saúde coletiva, diversidade cultural e direitos sociais, aspectos centrais às abordagens críticas da área.

As diretrizes do DCGO-EM, ao incorporarem a EF na área de Linguagens e suas Tecnologias, parecem reconhecer sua dimensão interdisciplinar. No entanto, a ênfase em competências genéricas e a ausência de orientações pedagógicas específicas enfraquecem sua identidade. O documento limita-se a listar "práticas corporais" sem articular metodologias que as integrem a projetos críticos, refletindo uma concepção instrumental do corpo, distante das finalidades educativas defendidas por teorias que entendem a EF como espaço de reflexão sobre desigualdades e autonomia. A falta de investimento em infraestrutura e formação docente aprofunda essa lacuna, tornando as diretrizes meramente retóricas.

As influências neoliberais no DCGO-EM tornam-se evidentes na priorização de formações voltadas ao mercado, em detrimento de projetos educacionais mais amplos. Essa lógica materializa-se na ênfase ao Projeto de Vida, que, embora apresentado como estratégia de autoconhecimento, reforça uma visão individualista da educação, alinhada à empregabilidade. A gestão por resultados, típica de modelos empresariais, reduz a EF a atividades mensuráveis, negligenciando sua função sociocultural e transformadora.

Ao tratar a EF como estudos e práticas optativos, o documento reproduz a lógica de que apenas conhecimentos vinculados ao produtivismo são essenciais, excluindo dimensões críticas da cultura corporal. Essa abordagem contrasta com a defesa da EF como espaço de resistência, capaz de promover inclusão e diversidade. No entanto, a falta de diálogo entre as diretrizes e as realidades locais — como a carência de quadros esportivos e materiais pedagógicos — inviabiliza essa proposta, expondo a incoerência entre retórica inclusiva e ações concretas.

Verifica-se, portanto, que as diretrizes do DCGO-EM para a EF oscilam entre um discurso de valorização pedagógica e uma implementação subordinada a interesses neoliberais. Enquanto a literatura crítica defende a EF como instrumento de transformação social, o documento a reduz a componentes técnicos e fragmentados, desconsiderando seu potencial para formar sujeitos críticos. A superficialidade das orientações curriculares, somada à precariedade estrutural, expõe a incoerência entre as finalidades declaradas e a realidade educacional.

Para reverter esse cenário, é urgente realinhar as políticas às demandas das escolas, garantindo à EF um papel central na promoção de saberes que transcendam a lógica imediatista do mercado e reafirmem seu compromisso com a dignidade humana e a justiça social.

A seguir, serão abordados temas essenciais para a pesquisa: o contexto histórico e teórico da EF escolar no Brasil e em Goiás, as finalidades educativas desse componente curricular e a implementação das DCNEM nas escolas estaduais de Goiás, com ênfase na EF.

3.2.2 Análise das Reformas Educacionais e suas Implicações na Educação Física Escolar

A análise das reformas educacionais e suas implicações na EF escolar exige uma compreensão crítica dos fundamentos históricos e ideológicos que orientam as políticas curriculares. Tais reformas não são neutras, visto que refletem escolhas políticas, valores sociais e projetos de sociedade em disputa, os quais se materializam nas diretrizes que organizam o ensino. Nesse contexto, é essencial investigar como as finalidades educativas — construídas a partir de tensões entre diferentes concepções de educação — impactam a estruturação da EF especialmente em um

cenário marcado por pressões neoliberais e demandas por eficiência técnica.

Como pontuam Lenoir (2013) e Libâneo (2023), as finalidades educativas estão enraizadas em valores e contextos históricos, sendo, portanto, dinâmicas e sujeitas a transformações. Nesse sentido, as três abordagens curriculares propostas — instrumental, sociológica/intercultural e de formação cultural e científica — apresentam diferentes perspectivas sobre os objetivos da EF. A abordagem instrumental enfatiza o desenvolvimento de habilidades práticas, enquanto a sociológica/intercultural prioriza a formação de cidadãos críticos e conscientes das diversidades culturais. Por sua vez, a abordagem de formação cultural e científica propõe uma compreensão mais ampla das práticas corporais, integrando conhecimentos científicos e culturais. A análise das tendências pedagógicas revela um percurso histórico que influencia as finalidades educativas da EF, sendo fundamental que essa área transcenda a mera instrumentalização das práticas corporais em prol de objetivos utilitários.

Silva (2017) explica que, desde a aprovação da LDB de 1996, a legislação brasileira tem orientado o ensino por competências, conceito posteriormente incorporado às DCNs de 2002, garantindo sua articulação e respaldo legal. Com a aprovação da BNCC para o Ensino Médio, consolidou-se um ciclo de influência e normatização em torno das competências, restabelecendo sua obrigatoriedade no currículo nacional (Brasil, 2002, 2018a).

A BNCC introduziu uma flexibilização curricular que impactou diretamente a presença da EF na matriz curricular. A disciplina passou a ser tratada como um componente voltado para a análise das práticas corporais enquanto fenômenos culturais, permitindo que os estudantes construam conhecimentos sobre movimento e cuidados pessoais. Além disso, a Base reorganizou as habilidades da EF, de forma a alinhá-las às competências específicas da área.

Complementando essa discussão, Dias Júnior e Rosa (2021) destacam a relevância da EF no Ensino Médio como um componente essencial para o desenvolvimento dos adolescentes, enfatizando a necessidade de uma abordagem pedagógica que transcenda a mera instrumentalização das práticas corporais e favoreça a construção de um movimento corporal consciente. Esse entendimento reforça a crítica ao caráter tecnicista das recentes reformas educacionais, que frequentemente relegam essa disciplina a um papel secundário no currículo escolar.

Cabe ressaltar que, conforme Silva (2017), entre 1990 e 2002, o Brasil passou

por um período de cortes nos gastos públicos, implementação de programas de estabilização econômica, renegociação da dívida externa e abertura comercial. Essas medidas facilitaram o ingresso de capital estrangeiro, incentivaram privatizações e impulsionaram reformas nas áreas previdenciária e tributária, além de impactarem a distribuição de recursos para a educação, em consonância com as diretrizes do Banco Mundial. Enquanto instituição de crédito, o Banco Mundial busca alinhar os países emergentes à lógica global do capital, reestruturando suas políticas — inclusive as educacionais — sob uma perspectiva neoliberal (Silva, 2017).

A lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio tem como objetivo atualizar essa etapa do ensino, visando atender às demandas contemporâneas. Nesse contexto, torna-se essencial a revisão da LDB de 1996, a qual, já à época, enfrentava críticas por sua abordagem elitista e por estar desconectada das necessidades do mercado de trabalho (Brasil, 2017). A Lei n.º 9.394/1996 visava promover uma formação integral, mas, com o passar dos anos, tornou-se evidente a necessidade de sua reformulação, especialmente devido à rigidez de seu currículo, que priorizava a formação propedêutica em detrimento da formação profissional. Essa realidade impulsionou o processo de reforma nas escolas, com o intuito de expandir a qualidade do ensino.

Dentre as principais alterações introduzidas pela reforma, destacam-se: a definição da BNCC, que estabelece direitos e objetivos de aprendizagem; a harmonização dos currículos com os contextos históricos e sociais, incluindo a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia; a flexibilização curricular, permitindo itinerários formativos adaptados aos interesses dos estudantes; a formação docente alinhada à BNCC, com o objetivo de garantir qualidade na formação dos educadores; e o incentivo à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, visando ampliar a oferta educacional (Brasil, 2017). Entretanto, a reforma tem sido alvo de críticas, especialmente pela falta de diálogo com a comunidade escolar e pela influência de interesses empresariais em sua implementação. Críticos pontuam que a reforma foi conduzida de forma autoritária, sem considerar as realidades e necessidades dos estudantes, o que resultou em uma educação que, muitas vezes, atende mais aos interesses do mercado do que às reais demandas educacionais. Além disso, a redução da carga horária de Educação Física contraria as diretrizes legais e as necessidades de construção de uma sociedade ativa e saudável. A ênfase na formação técnica e

profissional, prevista pela BNCC, também desconsidera os problemas estruturais enfrentados pelas escolas públicas, como a carência de infraestrutura e de recursos adequados (Brasil, 2018a).

No que se refere à formação continuada dos professores, a busca por conhecimento deve ser constante e reflexiva, atentando-se às demandas e realidades dos alunos, bem como ao papel da EF na construção da cidadania. Uma educação de qualidade exige profissionais comprometidos com a formação integral dos estudantes. Para tanto, é necessário que as escolas invistam na formação continuada de seus docentes, permitindo-lhes a apropriação das novas metodologias e das diretrizes curriculares.

Neste contexto, Miranda (2023) dedica seu estudo às diretrizes curriculares e às suas finalidades educativas. A autora explora a contradição existente entre a formação proposta pelas políticas públicas e a realidade de adestramento de habilidades, evidenciando uma historicidade marcada pela ascensão de políticas neoliberais que, desde a década de 1990, direcionam o Ensino Médio para atender às demandas do mercado. A contradição reside na distância entre o discurso de uma formação integral e as práticas que reduzem o ensino a um simples instrumento de preparo técnico para o mercado de trabalho.

Silva (2017), por sua vez, observa a contradição entre a intenção de promover uma educação integral e os resultados práticos, que acabam por adotar uma abordagem tecnicista e instrumental. A historicidade de seu estudo repousa na análise das políticas redistributivas que, ao tentarem combater a pobreza, falham em estabelecer uma articulação eficaz entre as atividades socioeducativas e o currículo formal. A contradição se manifesta na disparidade entre o currículo anunciado, voltado para a formação integral, e o currículo implementado, que privilegia resultados mensuráveis e utilitários.

As mudanças introduzidas pelos novos dispositivos normativos nacionais, como abordam Silva e Silveira (2023), transformaram a EF escolar, retirando-lhe o caráter de disciplina obrigatória e componente curricular essencial. Assim, ela passou a ser considerada como estudos e práticas, em conformidade com a BNCC. Esse entendimento foi ratificado tanto pela Base quanto pelas DCNEM (Brasil, 2018b), que definem a EF escolar como “estudos e práticas” de caráter opcional para os alunos, conforme previsto em lei. Além disso, essas diretrizes enfatizam a necessidade de uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, a ser desenvolvida por meio de

projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias de ensino e aprendizagem que rompem com a fragmentação do trabalho restrito a disciplinas isoladas.

Diante disso, Silva e Silveira (2023) destacam a contradição central entre a promessa de justiça social e as práticas curriculares que, ao contrário, reforçam a desigualdade. A análise demonstra como as reformas educacionais, promovidas sob o discurso de inclusão, perpetuam injustiças curriculares que negam o acesso a uma formação integral, intensificando as desigualdades sociais e educativas.

Complementando essa perspectiva, Machado (2023) discorre sobre o conflito entre os ideais propostos no currículo e a realidade de sua aplicação, o que reflete as contradições mais amplas nas políticas educacionais brasileiras, que buscam atender tanto às exigências do capital quanto aos princípios democráticos e de justiça social.

A ênfase em uma abordagem interdisciplinar reflete uma mudança significativa na forma como a EF é percebida e praticada. Historicamente, essa disciplina era frequentemente restrita ao ensino de práticas esportivas, com foco no desempenho atlético e na competição. A proposta curricular, que busca ressignificar o Ensino Médio em Goiás, indica um reconhecimento das limitações do modelo anterior e uma tentativa de ampliar a compreensão da cultura corporal.

O currículo atualizado, conforme o DCGO-EM (Goiás, 2021), reflete um contexto mais amplo de valorização da diversidade e da inclusão, no qual a Educação Física se articula com outras áreas do conhecimento, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão sobre seus corpos e suas práticas culturais. Essa historicidade ressalta a evolução das diretrizes educacionais e a necessidade de um currículo que responda às demandas contemporâneas dos estudantes, reconhecendo a importância de práticas corporais diversificadas, como esportes, danças, jogos e ginásticas.

Ressalta-se, todavia, que a implementação dessa proposta curricular não é isenta de contradições. Embora as diretrizes enfatizem a importância da inclusão e da crítica, existem desafios significativos na prática. A articulação entre teoria e prática, bem como a formação dos professores, muitas vezes não acompanham as mudanças propostas. Isso gera uma tensão entre as intenções educacionais e a realidade nas escolas, onde o ensino ainda pode ser fortemente influenciado por práticas tradicionais e desatualizadas.

Além disso, as exigências da Lei n.º 13.415/2017 e da BNCC impõem uma carga horária mínima e a flexibilidade curricular, que podem ser vistas como medidas

positivas (Brasil, 2017, 2018a). No entanto, essa flexibilização pode resultar em uma fragmentação do conhecimento, dificultando a integração real entre os eixos temáticos e as diversas áreas do saber. Desse modo, há necessidade de uma EF que promova a inclusão e a crítica entra em conflito com a realidade de uma educação frequentemente marcada por estruturas rígidas e uma abordagem restrita às práticas esportivas.

A BNCC e o DCGO-EM estabelecem um modelo de EF focado no desenvolvimento de competências e habilidades por meio da linguagem corporal. Esses documentos defendem, em seu discurso, a formação de estudantes do Ensino Médio como protagonistas, criativos e reflexivos, capazes de apreciar e produzir práticas corporais presentes na cultura. No entanto, a realidade nas escolas revela frequentemente uma dissonância entre o que é estabelecido nas diretrizes e o que é efetivamente praticado.

Essa lacuna entre teoria e prática compromete o potencial transformador da EF no desenvolvimento integral dos jovens. No entanto, a implementação nas escolas muitas vezes expõe as contradições dessas diretrizes. A influência do neoliberalismo resulta em uma abordagem mais voltada para o mercado e a privatização, distanciando-se dos ideais de formação integral.

Azevedo (2022) e Oliveira (2022) alertam para a crescente tendência de gerir escolas como empresas, priorizando a fiscalização da qualidade em detrimento do desenvolvimento integral do estudante. Essa dissonância entre teoria e prática representa um desafio significativo tanto para educadores quanto para formuladores de políticas educacionais. A proposta curricular do DCGO-EM busca integrar conteúdos de forma interdisciplinar, mas a diversidade de objetos de conhecimento resulta, geralmente, em uma fragmentação da experiência de aprendizagem (Goiás, 2021).

Nesse contexto, é importante destacar que o conceito de educação integral não deve ser considerado equivalente ao de educação em tempo integral. O primeiro não se limita a uma modalidade específica de ensino, pois não se pode afirmar que apenas a educação em tempo integral promova o desenvolvimento pleno do ser humano, enquanto a educação em tempo parcial seria intrinsecamente fragmentada em suas dimensões (Silva, 2017). Sobre o assunto, Miranda (2023) afirma que a contradição entre os objetivos proclamados (formação crítica e cidadã) e a realidade (fragmentação curricular e reforço do individualismo) expõe o conflito entre a ideologia

neoliberal e a necessidade de uma educação integral, que prepare os estudantes para a cidadania plena e não apenas para o mercado de trabalho.

Segundo Pessoni (2017), a reforma educacional no estado de Goiás, implementada em 2011, buscou introduzir novas formas de gestão no sistema educacional e nas escolas. Motivadas pela conjuntura econômica internacional, as políticas aplicadas na rede estadual de ensino de Goiás foram orientadas por diretrizes de organismos internacionais, refletidas em documentos oficiais e impactando diretamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho docente, com consequências significativas para a qualidade do ensino público.

Os dados analisados por Pessoni (2017) evidenciam embates ideológicos, políticos e pedagógicos entre diferentes projetos educacionais. De um lado, há projetos voltados para a expansão do mercado globalizado, apoiados pelo ideário neoliberal, que visam garantir a estabilidade econômica global por meio da educação, encarada como um meio de atenuar problemas sociais nos países em desenvolvimento. Esse enfoque reduz a formação dos jovens a competências e habilidades voltadas para a empregabilidade, limitando o significado da educação a fins utilitários.

Por outro lado, prossegue Pessoni (2017), há iniciativas que defendem uma educação emancipatória, direcionada ao desenvolvimento humano integral. Esse segundo enfoque busca transformar a escola em um espaço de ensino e aprendizagem com conhecimentos significativos, permitindo que os alunos transformem suas próprias vidas para além do mercado de trabalho. Essa perspectiva valoriza uma formação científica e cultural sólida, que capacite o sujeito para a vida social, cultural e profissional, promovendo uma consciência crítica fundamentada em valores como ética, moral e cidadania planetária, essenciais para a democracia na sociedade contemporânea.

Mediante essas análises, observa-se que as reformas educacionais recentes refletem um processo de reestruturação que, embora apresente justificativas voltadas à modernização do ensino e à formação de estudantes mais autônomos e preparados para o mercado de trabalho, carrega consigo profundas contradições. A tentativa de flexibilizar o currículo e atender às exigências contemporâneas esbarra na realidade da precarização do ensino público, na marginalização de disciplinas essenciais, como a EF, e na consolidação de um modelo educacional voltado para a instrumentalização do conhecimento.

Nota-se que as transformações na EF, no Ensino Médio em Goiás, não são neutras; e sim reflexo das influências ideológicas que moldam as políticas educacionais. A disciplina, que deveria ser um espaço de promoção da cultura corporal, da socialização e do pensamento crítico, enfrenta desafios diante de um modelo de ensino que prioriza competências técnicas e a lógica produtivista, em detrimento da formação integral dos estudantes.

As contradições presentes na implementação da BNCC e das DCNEM reforçam um cenário de disputa entre diferentes concepções de educação. De um lado, há um discurso que valoriza a interdisciplinaridade e o protagonismo estudantil; de outro, a realidade aponta para a exclusão progressiva de saberes considerados fundamentais para a formação plena dos jovens, como a Educação Física, a Arte e as Ciências Humanas.

Dessa forma, a superação dessas contradições requer não apenas um olhar crítico sobre as reformas educacionais, como também um compromisso coletivo dos profissionais da educação, gestores e pesquisadores em defesa de um ensino que priorize a emancipação dos estudantes. A EF, enquanto componente curricular, precisa ser ressignificada no contexto do Ensino Médio, garantindo-se que seu papel formativo não seja reduzido a uma perspectiva utilitária ou supérflua dentro da estrutura curricular.

A análise das reformas educacionais e seus impactos na EF escolar revela um cenário marcado por contradições profundas. Por um lado, documentos oficiais reiteram a importância da EF para a formação integral, alinhando-se a princípios de inclusão, saúde coletiva e desenvolvimento crítico. Por outro, a materialização dessas políticas no DCGO-EM expõe uma subordinação às demandas neoliberais, que reduzem a disciplina a práticas fragmentadas e utilitárias, distantes de seu potencial transformador. A ênfase em itinerários formativos voltados à empregabilidade e a gestão por resultados reforçam uma lógica instrumental, na qual o corpo e o movimento são tratados como ferramentas de adaptação ao mercado, negligenciando dimensões éticas, culturais e políticas inerentes às práticas corporais.

A crítica às abordagens curriculares hegemônicas — especialmente a instrumental — evidencia que a EF, ao ser deslocada para a periferia do currículo, perde sua capacidade de problematizar desigualdades, promover autonomia e fomentar reflexões sobre a diversidade cultural. Enquanto as diretrizes do DCGO-EM falham em articular metodologias que integrem teoria e prática, as condições

estruturais precárias, como a falta de infraestrutura e formação docente qualificada, aprofundam o abismo entre retórica e realidade. Essa dissonância não apenas fragiliza a identidade pedagógica da EF, como também reproduz mecanismos de exclusão, especialmente em contextos em que o acesso a espaços adequados e recursos pedagógicos já é limitado.

Diante desse quadro, compreende-se que a superação dos desafios impostos pelas reformas exige uma reorientação das políticas educacionais, ancorada em projetos pedagógicos que reafirmem a EF como campo de conhecimento essencial. Isso implica resistir à redução da disciplina a competências técnicas e resgatar seu papel na construção de uma educação emancipatória, capaz de formar sujeitos críticos, conscientes de seu corpo como expressão cultural e política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo desta pesquisa permitiram alcançar os objetivos propostos, proporcionando uma análise crítica das finalidades educativas da EF no Ensino Médio. A investigação evidenciou que, apesar dos discursos presentes em documentos curriculares sobre a formação integral, a EF permanece marginalizada e subordinada a uma lógica tecnicista e mercadológica.

Ficou claro que a EF no Ensino Médio se encontra no centro de múltiplos dilemas estruturais, os quais refletem tensões históricas e contemporâneas entre projetos educacionais antagônicos. Primeiro, há o dilema entre preservar seu caráter formativo e inclusivo — fundamentado em abordagens críticas que valorizam a cultura corporal como expressão humana — e adequar-se às reformas neoliberais, que reduzem a disciplina a práticas tecnicistas, vinculadas a competências mensuráveis e demandas de empregabilidade. Esse conflito é agravado pela hierarquização curricular, que marginaliza a EF em favor de componentes associados a avaliações padronizadas, reforçando a percepção de que conhecimentos não diretamente produtivos são dispensáveis.

Segundo, destaca-se o dilema entre reconhecer a diversidade cultural — expressa nas práticas corporais de diferentes grupos sociais — e homogeneizar o currículo sob uma perspectiva utilitarista, que desconsidera contextos locais e reproduz desigualdades. Enquanto a EF poderia ser espaço de diálogo sobre identidades, gênero, raça e acesso ao lazer, as diretrizes curriculares, como o DCGO- EM, limitam-se a listar conteúdos sem articular estratégias pedagógicas que problematizem essas dimensões, perpetuando uma visão acrítica do movimento humano.

Terceiro, evidencia-se o dilema entre promover saúde coletiva e bem-estar integral — princípios defendidos por teorias renovadoras da área — e restringir a EF a intervenções biologicistas, como combate ao sedentarismo, desvinculadas de reflexões sobre determinantes sociais da saúde. Essa redução ignora que práticas corporais são também construções culturais e políticas, cujo significado transcende a mera aptidão física.

Quarto, persiste o dilema entre fortalecer a autonomia docente — essencial para adaptar conteúdos às realidades escolares — e submeter professores a modelos de gestão empresarial, que priorizam resultados quantificáveis em detrimento de

processos pedagógicos contextualizados. A falta de formação continuada e a precarização do trabalho educativo aprofundam esse abismo, tornando inviável a implementação de propostas críticas.

Por fim, há o dilema entre reafirmar a EF como direito social — garantindo acesso equitativo a práticas corporais significativas — e transformá-la em privilégio de poucos, em um sistema educacional marcado por desigualdades estruturais. A carência de infraestrutura, materiais e espaços adequados, especialmente em escolas periféricas, exemplifica como políticas públicas falham em traduzir discursos inclusivos em ações concretas.

Com base nos achados desta pesquisa, pode-se afirmar que as políticas educacionais vigentes, materializadas na BNCC e no DCGO-EM, apresentam contradições estruturais que comprometem a EF enquanto componente curricular essencial à formação humana. Essas contradições manifestam-se, sobretudo, na dissonância entre o discurso de valorização da formação integral e a subordinação da educação a uma lógica neoliberal; na redução da EF a práticas utilitaristas; na flexibilização curricular; e na incoerência entre a retórica de inclusão e a precariedade estrutural das escolas.

Os dados analisados confirmam que a EF no Ensino Médio tem sido sistematicamente ajustada para atender às exigências externas de produtividade e eficiência. Ao priorizar competências e habilidades de caráter técnico e individualista, as reformas educacionais negligenciam a função social dessa disciplina, ignorando sua capacidade de contribuir para a emancipação dos estudantes. Em vez de promover o pensamento crítico e garantir o acesso às práticas corporais como um direito, os documentos analisados reforçam um modelo educacional que integra os alunos, de maneira acrítica, a uma cultura mercantilizada do corpo e do desempenho físico.

Entende-se que a finalidade da escola não pode se limitar à adaptação dos estudantes às dinâmicas do mercado. Cabe à instituição escolar garantir uma formação humana ampla, que contemple a apropriação dos saberes historicamente produzidos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e culturais dos alunos. A promoção do pensamento crítico deve ser o eixo central das políticas educacionais, evitando-se um currículo empobrecido que prioriza exclusivamente a formação de mão de obra para um sistema produtivo excludente.

Uma escola de qualidade é aquela que proporciona condições para que todos

os alunos se apropriem dos conhecimentos essenciais e, por meio deles, se desenvolvam integralmente. Todavia, verifica-se que a EF enfrenta uma constante desvalorização dentro do currículo escolar, sendo tratada como um espaço de lazer, cuidado com o corpo ou entretenimento. A ênfase na esportivização e no rendimento físico, amplamente presente nas diretrizes analisadas, perpetua um modelo seletivo e excludente, que reforça desigualdades e limita as possibilidades de uma formação integral para os alunos.

Outro ponto de destaque diz respeito à hierarquização das disciplinas dentro do currículo escolar, em que a EF ainda é vista como um componente de menor relevância. Esse cenário se reflete na redução de sua carga horária e na falta de investimentos adequados para sua estruturação pedagógica. Esse quadro contrasta com a valorização da cultura corporal fora do ambiente escolar, evidenciando uma contradição fundamental: enquanto o discurso educacional insiste na importância da EF, as políticas implementadas diminuem sua presença e seu impacto na formação dos estudantes.

Além disso, o currículo escolar reforça valores como competitividade e responsabilidade individual, aspectos que acabam por se refletir na EF, ao priorizar a performance e o desempenho físico como critérios de avaliação. Isso não só desconsidera as diferentes realidades dos estudantes, como também pode reforçar processos de exclusão, ao estigmatizar aqueles que não atendem aos padrões impostos. Dessa forma, a EF, que deveria ser um espaço de acolhimento e inclusão, muitas vezes se configura em um ambiente de reforço das desigualdades sociais.

Diante disso, este estudo reafirma a necessidade de ressignificar o papel da EF na escola, superando a visão tecnicista e mercadológica que predomina nas diretrizes curriculares atuais. O reconhecimento da historicidade das práticas corporais e da diversidade dos sujeitos deve ser central na construção de um currículo que garanta o acesso democrático ao conhecimento. Para tanto, é essencial que esse componente curricular adote uma abordagem teórico-crítica, que relacione suas práticas aos interesses políticos, sociais e culturais que as constituíram.

A transformação da EF em um campo de formação inclusivo exige que as políticas educacionais sejam reformuladas a partir das necessidades reais dos alunos e das escolas, e não de demandas externas que buscam apenas adequar a educação às exigências do mercado. A superação desse modelo passa pela valorização da EF como um componente essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes,

garantindo que sua prática seja pautada no direito ao conhecimento, na reflexão crítica e na formação de sujeitos autônomos.

Romper com todo esse paradigma exige mais que ajustes pontuais, posto que demanda um comprometimento ético e político com a democratização radical do ensino. Isso implica resgatar a EF como componente central na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender o corpo como território de resistência e transformação social. Somente ao enfrentar os dilemas apresentados, articulando teoria, prática e adequação curricular, será possível garantir que a EF cumpra sua função essencial: promover o desenvolvimento humano integral, em diálogo com as complexidades de um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Ensino médio: múltiplas vozes**. Brasília: MEC; Unesco, 2003.
- ALMEIDA, Eloise Werle de; CALCIOLARI JÚNIOR, Anísio. **Ensino de educação física e psicomotricidade**. Londrina: Educacional, 2018.
- AMARAL, Beatriz Almeida. **? Tá no Zap!?** O uso pedagógico do WhatsApp no contexto da Educação Física Escolar. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.
- AZEVEDO, Leonardo Alves de. **O novo ensino médio em Goiás: uma análise sobre o contexto de formação humana e da educação física**. 2022. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/738>. Acesso em: 15 maio 2024.
- BADIOU, Alain; ALTHUSSER, Louis. **Materialismo histórico e materialismo dialético**. São Paulo: Global, 1979.
- BARBOSA, Odéssa Sousa; FIGUEIRÊDO, Arthane Menezes. Neoliberalismo e as reformas curriculares no Brasil: implicações para a construção da BNCC do ensino médio. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20434>. Acesso em: 30 abr. 2024.
- BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza; TEIXEIRA, David Romão. 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. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 2 abr. 2024.
- BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. *In*: CAPARROZ, Francisco E. (Org.). **Educação física escolar**. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-80.
- BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 23 dez. 2023.
- BRASIL. Decreto-Lei n.º 1.044, de 21 de outubro de 1969. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 out. 1969. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 19 abr. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 22 set. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069compilado.htm. Acesso em: 13 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES n.º 138/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Decreto n.º 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.083%2C%20DE%2027,vista%20o%20disposto%20no%20art. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 3 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 nov. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 9 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez.

2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1330_91-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BUENO, Alana Lemos. **A reforma do ensino médio: do Projeto de Lei nº 6.840/2013 à Lei nº 13.415/2017**. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/72418/R%20-%20D%20-%20ALANA%20LEMONS%20BUENO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 abr. 2024.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução: Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; GERALDI, Deivid Vitoreti. Ensino médio no Brasil: avanços e desafios no contexto do Plano Nacional de Educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, n. 1, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69522>. Acesso em: 30 mar. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16. p. 21-33.

DARIDO, Suraya Cristina; BETTI, Mauro. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Educação Física no Ensino Médio: atividade de estudo e possibilidades do desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. **Obutchénie**, v. 5, n. 2, p. 378-406, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/61406>. Acesso em: 9 jun. 2024.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 27 set. 2024.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da educação física escolar e suas interfaces com a saúde.

EFDeportes.com, Buenos Aires, v. 18, n. 182, jul. 2013. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS; Luiza Olivia; RAMOS, Rosemary Lacerda. Ensino médio em tempo integral: perspectivas para sua implementação segundo a Lei nº 13.415/2017. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas-SP, v. 25, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4631>. Acesso em: 3 abr. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FRANÇA, Dennize Luiza Oliveira. **Inclusão e educação física escolar: contexto neoliberal**. 2022. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, Goiás, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ueg.br/jspui/handle/riueg/775>. Acesso em: 14 jul. 2024.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GAMA, Carolina Nozella. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Demerval Saviani**. 2015. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18205>. Acesso em: 4 abr. 2024.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; PIO, Camila Aparecida. 'Novo' Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 16, n. 34, p. 23-38, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/1469/1091/5267>. Acesso em: 12 maio 2024.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./fev. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 27 jun. 2024.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Referenciais curriculares: ensino médio do estado de Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2009. Disponível em:

<https://www.educacao.go.gov.br/documentos/reorientacaocurricular/medio/diretrizes.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes operacionais da rede pública estadual de educação de Goiás 2020-2022**. Goiânia: SEDUC, 2020. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022-1.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DCGO-EM)**. Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: <https://goias.gov.br/cee/wp-content/uploads/sites/20/2023/11/2021-32-cp-parecer.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2024.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. Associação entre variáveis do aspecto morfológico e desempenho motor em crianças e adolescentes. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 99-112, jul./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138523/133939>. Acesso em: 23 jun. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 12 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mapa da pobreza e desigualdade**. 2023b. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/pesquisa/36/30246>. Acesso em: 24 nov. 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí, RS: Unijuí, 1994.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 1, n. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2024.

LENOIR, Yves. Les finalités éducatives scolaires, un'objet hautement problématique. *Bulletín du Chaire de Recherche du Canada sur l'Intervention Educative*. Tradução: José Carlos Libâneo. **Sherbrooke**, n. 4, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas (Cap. 2). *In*:

LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; América; Kelps, 2013. p. 47-71.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva (Cap. 2). *In*: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela; ROSA, Sandra Valéria; SUANNO, Marilza Vanessa (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019. p. 34-57.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas, organização e gestão da escola e a aprendizagem e desenvolvimento de professores e alunos. *In*: ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria; LIBÂNEO, José Carlos (Orgs.). **Finalidades educativas escolares e didática**: ressonâncias da pandemia. Goiânia: IFGoiano, 2023. p. 82-117. Disponível em: https://cepedgoias.com.br/wp-content/uploads/2023/08/e-book_Finalidades-educativas-escolares-e-didatica_-ressonancias-da-Pandemia.pdf. Acesso em: 3 maio 2024.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas-SP, n. 32, p. 48-64, dez. 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-publicacao/5089/art03_32.pdf. Acesso em: 19 abr. 2024.

MACHADO, Tatyane de Souza Oliveira. **Políticas para a educação em Goiás**: as finalidades educativas do documento curricular de Goiás para o Ensino Fundamental - anos finais. 2023. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2023. Disponível em: <http://65.108.49.104/xmlui/handle/123456789/748>. Acesso em: 14 abr. 2024.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva; SANTIAGO, Joselita da Silva; PEREIRA, João Marcos Saturnino; ESTÁCIO, Virgílio da Silva; LIMA, Ramon Wesceley Girão. Memórias e reflexões sobre a desvalorização da educação física na escola brasileira. **Revista do Pemo**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 1-12, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3580/3138>. Acesso em: 24 fev. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINY, Luís Eugênio; THEIL, Larissa Zanetti; MACIEL NETO, Eloy. A legitimação da educação física escolar: a cultura corporal de movimento como linguagem e condição de possibilidade de conhecimento. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon-PR, v. 19, n. 3, p. 241-247, set./dez. 2021. Disponível em: <https://e->

revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27089/17695. Acesso em: 6 fev. 2024.

MELO, Carolina Feitosa; COSTA, Maria Regina de Menezes. Os conteúdos da cultura corporal do movimento ministrados nas aulas de educação física escolar. **Revista Cocar**, Belém, v. 3, n. 5, p. 77-86, 2011. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/72/70>. Acesso em: 4 mar. 2024.

MELO, Iasmin Santos; SANTANA, Jaqueline Gama; SOUSA, Paulo Cristiano Silva; JESUS, Vitória Macedo; OLIVEIRA, Cleiton Antônio; RIBEIRO, Davi Soares. Educação Física no ensino médio: impactos da redução da carga horária para os alunos. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 6, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/1077>. Acesso em: 3 jun. 2024.

MILLEN NETO, Álvaro Rego; CRUZ, Ronaldo Pimenta da; SALGADO, Simone da Silva; CHRISPINO, Renata Ferreira; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Evasão escolar e o desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-15, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/7559>. Acesso em: 3 jul. 2024.

MIRANDA, Verônica Vilela Bueno. **Uma análise das finalidades educativas do novo Ensino Médio a partir do DCGO-EM**: a formação geral básica e os itinerários formativos. 2023. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Inhumas, Goiás, 2023. Disponível em: <http://65.108.49.104/handle/123456789/677>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas-SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Os desafios da educação física em tempos de ataques à educação. **Conexões**, Campinas-SP, v. 19, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8665896>. Acesso em: 9 abr. 2024.

OLIVEIRA, Daniel Júnior de. **Finalidades educativas da escola**: formação de professores a partir da Resolução n.º 2 de 1º de julho de 2015. 2023. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2023. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4983>. Acesso em: 11 maio 2024.

OLIVEIRA, Daniel Júnior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira; PESSONI, Lucineide Maria de Lima. Finalidades educativas escolares: elementos políticos que influenciam o currículo no atual contexto educacional (Cap. 15). *In*: CAVALCANTE, Cláudia Valente; DUARTE, Aldimar Jacinto; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes

(Orgs.). **Educação, diversidade e cultura em distintos espaços educativos**. Santo Ângelo: Metrics, 2023.

OLIVEIRA, Jôsy de Souza Paixão. **As políticas neoliberais e suas influências no processo avaliativo na educação pública do estado de Goiás**. 2022. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas, Goiânia, Goiás, 2022. Disponível em: <http://65.108.49.104/xmlui/handle/123456789/538>. Acesso em: 10 maio 2024.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Três teses histórico-críticas sobre o currículo escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-16, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/pV9FC79jqjYQGd6t4D5TJc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2024.

PENNA, Adriana Machado; SILVA, Elizandra Garcia da; ALMEIDA, Paulo Antônio Cresciulo de; CASTRO, Waldyr Lins de; GURGEL, Jonas Lírio; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. Novas diretrizes curriculares nacionais em educação física: arautos da nova arquitetura precarizada para a formação de professores. **Formação em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 6, p. 497-419, jul./dez. 2021. Disponível em: <https://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/download/935/1095/>. Acesso em: 9 abr. 2024.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. **Internacionalização das políticas educacionais, finalidades educativas escolares e qualidade de ensino: a reforma educativa no estado de Goiás**. 2017. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/3858>. Acesso em: 9 maio 2024.

PRIETTO, Adelina Lorensi; SOUZA, Maristela da Silva. O projeto de educação para a educação física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-15, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62672/43393>. Acesso em: 19 maio 2024.

RAMOS, Marise. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 2, n. 23, p. 1-12, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332/11118>. Acesso em: 9 abr. 2024.

RODRIGUES, Juliana da Fonseca; GARCIA, Rafael; SANTANA, Wilder Kleber; SILVA, Fábio José. Discursos sobre o corpo e a mente: uma proposta de educação física holística e seus impactos na vida humana. **Revista Geadel**, v. 3, n. 5, p. 58-72, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/6326>. Acesso em: 22 maio 2024.

SALVATO, Cynthia Borges Fernandes; PESSONI, Lucineide Maria de Lima. O sistema neoliberal e seu ideário de escola. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 10, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/5965>. Acesso em: 9 abr. 2024.

SANTANA, Amanda Yasmin Santos; SANTANA, Walisson Barbosa de; MAIA, Francisco Eraldo da Silva. Reflexões acerca do processo de inserção do esporte nas aulas de educação física. **Revista do Pemo**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3587/3160/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

SANTOS, Mariany Silva; GONÇALVES, Vivianne Oliveira. Uso das redes sociais, imagem corporal e influência da mídia em acadêmicos dos cursos de educação física. **Itinerarius Reflectionis**, v. 16, n. 3, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/58815>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SIBÍLIA, Paula. **O show do Eu: a intimidade como espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

SILVA, Bruno Ricardo da. **Atividade física escolar: contexto histórico, contemporaneidade, neurogênese e cognição**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, Minas Gerais, 2020. Disponível em: <https://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/180.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2024.

SILVA, Fabricio Cardoso da. **O programa mais educação em Goiás e o conceito de educação integral: repercussões na qualidade do ensino**. 2017. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, Goiás, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3813>. Acesso em: 22 maio 2024.

SILVA, João Luís Coletto da; SILVEIRA, Eder da Silva. Educação física escolar na reforma do ensino médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-19, 2023. Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-12, 2023. Disponível em:

<https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14467/114117100>. Acesso em: 28 out. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; VARJAL, Roseli da Costa; LIZ, Marisa dos Santos; CAMPOS, Fátima Maria Neves de. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Bianca Gomes de; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A reforma do ensino médio e os possíveis impactos no Instituto Federal do Paraná. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 16, p. 1-21, jan. 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/83313/46352>. Acesso em: 28 out. 2024.

SOUZA, Mariana Aranha de; FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. Interdisciplinaridade, Currículo e Tecnologia: um estudo sobre práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 708-721, 2017.

TAFFAREL, Celi Zulke. Projeto integrado de pesquisa. Continuidade do plano de trabalho. 2009-2012. **Problemáticas significativas do trabalho pedagógico, da produção do conhecimento, das políticas públicas e da formação de professores de Educação Física e esporte abordadas através de pesquisa matricial no grupo LEPEL/FACED/UFBA**. Salvador, jul. 2008. Disponível em: <http://lepel.ufba.br/PROJETO>. Acesso em: 18 mar. 2024.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962/3312>. Acesso em: 18 mar. 2024.

TANI, Go; MANOEL, Edson; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

TINÔCO, Rafael de Gois; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Concepção crítico-emancipatória e mídia-educação: uma interlocução possível à educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/SbxZ4cWh7jpP8wxCNCd8qCz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jun. 2024.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo; LEMOS, Lovane Maria; MORSCHBACHER, Márcia; BOTH, Vilmar José. Diretrizes curriculares da educação física: reformismo e

subordinação ao mercado no processo de formação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/wkkJFWrtJcD4k7Spnpwgwhh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2024.

VICENTE, Daniely Varella; LUCENA, Rogério Rocha. A importância da psicomotricidade nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. **Revista Científica Integrada**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 1-18, 2016. Disponível em: <http://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-3-edcao2/2411-rci-a-importancia-da-Psicomotricidade-nas-aulas-de-educacao-fisica-naeducacao-infantil/file>. Acesso em: 09 maio 2024.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-11, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3541>. Acesso em: 10 abr. 2024.