

**ENTRE O MÍNIMO LEGAL E
O NECESSÁRIO
PEDAGÓGICO: A CARGA
HORÁRIA DA EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO MÉDIO
BRASILEIRO FRENTE ÀS
DEMANDAS DA FORMAÇÃO
INTEGRAL E DO
DESENVOLVIMENTO
BIOPSISSOCIAL NA
ADOLESCÊNCIA**

**BETWEEN THE LEGAL MINIMUM AND THE PEDAGOGICAL NECESSITY:
PHYSICAL EDUCATION INSTRUCTIONAL TIME IN BRAZILIAN UPPER
SECONDARY EDUCATION IN LIGHT OF THE DEMANDS OF HOLISTIC
EDUCATION AND BIOPSYCHOSOCIAL DEVELOPMENT DURING
ADOLESCENCE**

Jeferson Gonçalves de Oliveira¹

Anthony Alexandre Saraiva Cruz¹

Diene Gomes Prado de Souza²

Denilton Lopes Fernandes¹

Fabiano Duarte Silva¹

Flávio Moura de Sousa¹

Gilmar De Matos Souza de Jesus¹

Hugo Mauricio Cunha Barbosa¹

Jhonata Deyvi Paulino Alves da Silva¹

Karine Nascimento dos Santos¹

Kelly Cristina Machado¹

Roner Sousa Báccaro¹

Reis Feitosa da Silva¹

Wilson Araújo Sanches¹

RESUMO

A reorganização curricular promovida pelas recentes reformas do Ensino Médio brasileiro reacendeu o debate acerca da carga horária destinada à Educação Física e de suas implicações para a formação integral dos estudantes. Este estudo teve como objetivo analisar em que medida a organização da carga horária da Educação Física no Ensino Médio brasileiro oferece condições pedagógicas para a efetivação da formação integral e do desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter analítico-interpretativo, desenvolvida por meio da integração entre revisão sistemática da literatura, análise documental e Análise de Conteúdo. A revisão sistemática foi conduzida conforme as recomendações do PRISMA 2020, contemplando estudos publicados entre 2020 e 2025 sobre Educação Física Escolar, Ensino Médio, organização curricular e carga horária. A análise documental abrangeu a legislação educacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Nota Técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), que compara as matrizes curriculares das redes estaduais brasileiras. Os dados foram interpretados à luz da Análise de Conteúdo de Bardin, articulando contribuições da teoria curricular, da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, da Educação Integral e da Educação Física Escolar. Os resultados evidenciam que a reorganização curricular produziu configurações heterogêneas entre as redes estaduais, repercutindo sobre as oportunidades pedagógicas destinadas ao componente curricular. Conclui-se que a discussão acerca da carga horária da Educação Física deve ultrapassar a dimensão estritamente quantitativa, considerando as condições curriculares necessárias à continuidade das experiências pedagógicas, à diversificação dos conteúdos e à efetivação da

formação integral. O estudo contribui ao integrar evidências provenientes da revisão sistemática, da análise documental e da Análise de Conteúdo, oferecendo uma interpretação que amplia o debate sobre currículo, políticas públicas e Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Ensino Médio; Carga horária; Currículo; Formação Integral; Revisão Sistemática.

ABSTRACT

The curricular reorganization promoted by recent Brazilian Upper Secondary Education reforms has renewed the debate on the instructional time allocated to Physical Education and its implications for students' holistic development. This study aimed to analyze the extent to which the organization of Physical Education instructional time in Brazilian upper secondary education provides pedagogical conditions for promoting comprehensive education and adolescents' biopsychosocial development. This qualitative, applied, and analytical-interpretative study integrated a systematic literature review, documentary analysis, and Content Analysis. The systematic review followed the PRISMA 2020 guidelines and included studies published between 2020 and 2025 addressing School Physical Education, upper secondary education, curriculum organization, and instructional time. Documentary analysis examined current educational legislation, the National Common Curricular Base (BNCC), the National Curriculum Guidelines for Upper Secondary Education, and the technical report produced by the Public School and University Network (REPU), which compares curriculum frameworks across Brazilian state education systems. Data were interpreted through Bardin's Content Analysis, supported by curriculum theory, the bioecological theory of human development, Comprehensive Education, and School Physical Education. The findings indicate that curricular reforms have

generated heterogeneous curricular arrangements across Brazilian states, directly affecting the pedagogical opportunities available for Physical Education. The study concludes that discussions regarding instructional time should move beyond a merely quantitative perspective and consider the curricular conditions required to ensure continuity of pedagogical experiences, diversity of content, and the effective promotion of comprehensive education. By integrating systematic review, documentary evidence, and qualitative content analysis, this study contributes to expanding the debate on curriculum, educational policies, and School Physical Education.

Keywords: School Physical Education; Upper Secondary Education; Instructional Time; Curriculum; Comprehensive Education; Systematic Review.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa posição singular no currículo da Educação Básica brasileira por constituir o componente responsável pela mediação pedagógica dos conhecimentos relacionados à cultura corporal de movimento. Essa compreensão resulta de um processo de transformação epistemológica ocorrido nas últimas décadas, que deslocou a área de concepções centradas na aptidão física, no rendimento esportivo e na preparação biológica do corpo para uma perspectiva comprometida com a formação humana, a produção cultural e a emancipação dos sujeitos. Sob essa abordagem, jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura e demais manifestações da cultura corporal deixam de ser compreendidos apenas como conteúdos de natureza técnica e passam a ser tratados como conhecimentos historicamente produzidos, socialmente compartilhados e

pedagogicamente sistematizados no contexto escolar (BETTI, 1991; BRACHT, 1999; DAOLIO, 2004; DARIDO, 2012; NEIRA, 2018).

Essa mudança de paradigma ampliou significativamente a responsabilidade educativa atribuída à Educação Física. O componente passou a contribuir para a compreensão crítica das práticas corporais, para o desenvolvimento da autonomia, para a valorização da diversidade cultural, para a construção de relações democráticas e para a formação de sujeitos capazes de interpretar, produzir e ressignificar as diferentes expressões da cultura corporal presentes na sociedade contemporânea. A Educação Física escolar deixou, portanto, de ocupar uma função complementar no currículo para integrar o conjunto de componentes responsáveis pela formação intelectual, ética, estética, social e cultural dos estudantes, condição posteriormente reafirmada pela Base Nacional Comum Curricular ao inseri-la na área de Linguagens e suas Tecnologias (BRASIL, 2018).

Essa compreensão aproxima-se da concepção de currículo defendida por Sacristán (2013), segundo a qual o currículo representa muito mais do que a organização formal dos conteúdos escolares. Trata-se de uma construção social que expressa escolhas culturais, políticas e pedagógicas acerca dos conhecimentos considerados socialmente relevantes para a formação das novas gerações. Ao selecionar determinados saberes, estabelecer prioridades e distribuir tempos escolares entre os diferentes componentes curriculares, o currículo materializa projetos de sociedade e de formação humana. Apple (2006) amplia essa interpretação ao compreender o currículo como espaço de disputas em torno da legitimação do conhecimento escolar, enquanto Young (2007) ressalta que o acesso aos conhecimentos produzidos

historicamente constitui condição essencial para a promoção da equidade educacional.

Sob essa perspectiva, a distribuição da carga horária entre os componentes curriculares não pode ser reduzida a uma decisão de natureza administrativa. O tempo destinado a cada área do conhecimento representa uma escolha pedagógica que condiciona oportunidades de aprendizagem, define prioridades formativas e influencia diretamente a profundidade com que determinados conteúdos poderão ser desenvolvidos ao longo da escolarização. No caso da Educação Física, essa discussão assume particular relevância porque o componente estrutura sua ação pedagógica por meio de experiências corporais, práticas coletivas, processos interativos e vivências que exigem continuidade, progressão didática e tempo suficiente para a consolidação das aprendizagens relacionadas à cultura corporal de movimento.

A relevância desse debate torna-se ainda mais evidente quando considerada a especificidade da adolescência, período correspondente à maior parte da trajetória dos estudantes no Ensino Médio. Trata-se de uma etapa marcada por profundas transformações biológicas, cognitivas, emocionais e sociais, caracterizada pela construção da identidade, pelo fortalecimento da autonomia, pela ampliação das relações interpessoais e pela definição de projetos de vida. Essas mudanças ocorrem simultaneamente à intensificação das demandas escolares, às pressões sociais e ao aumento da exposição a fatores associados ao sedentarismo, ao sofrimento psíquico e à redução dos níveis de atividade física entre adolescentes, cenário amplamente documentado por organismos internacionais como a Organização Mundial da Saúde e a UNESCO.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano oferece um referencial consistente para compreender essa relação. Bronfenbrenner e Morris (2006) defendem que o desenvolvimento resulta da interação dinâmica entre pessoa, processos, contexto e tempo, indicando que a qualidade das experiências vividas nos diferentes ambientes exerce influência decisiva sobre o desenvolvimento humano. A escola constitui um dos principais contextos de desenvolvimento durante a adolescência e, por essa razão, a organização curricular, o tempo escolar e as oportunidades educativas disponibilizadas aos estudantes assumem papel determinante na constituição dos chamados processos proximais, responsáveis pela aprendizagem, pelo desenvolvimento cognitivo, pela construção das relações sociais e pelo fortalecimento das competências necessárias à vida em sociedade.

Essa interpretação converge com os princípios da Educação Integral, compreendida como uma concepção de formação que reconhece o ser humano em sua multidimensionalidade. Nessa perspectiva, educar implica promover o desenvolvimento articulado das dimensões intelectual, corporal, afetiva, ética, estética, social e cultural, superando visões fragmentadas do processo educativo. Cavaliere (2009) e Moll (2012) defendem que a Educação Integral exige currículos capazes de articular diferentes linguagens, experiências e conhecimentos, favorecendo a formação plena dos estudantes. A Educação Física assume papel estratégico nesse contexto justamente por tematizar pedagogicamente o corpo em movimento, articulando conhecimentos que dificilmente podem ser integralmente desenvolvidos por outros componentes curriculares.

É nesse cenário que a discussão sobre a organização curricular do Ensino Médio brasileiro adquire especial relevância. As mudanças

implementadas pela Lei nº 13.415/2017 redefiniram profundamente a estrutura dessa etapa da Educação Básica ao reorganizar a distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica e os itinerários formativos. Posteriormente, a Lei nº 14.945/2024 promoveu nova alteração legislativa, ampliando a carga horária mínima destinada à Formação Geral Básica. Entretanto, a implementação dessas mudanças ocorreu de maneira distinta entre os sistemas estaduais de ensino, produzindo diferentes configurações curriculares e distintas oportunidades de aprendizagem para os estudantes.

A revisão sistemática realizada nesta investigação evidencia que a reorganização curricular promovida pelas reformas recentes repercutiu diretamente sobre a Educação Física escolar. Os estudos analisados apontam processos de redistribuição da carga horária, reorganização das matrizes curriculares, redução do número de aulas em diferentes redes estaduais e mudanças na posição ocupada pelo componente curricular no conjunto da formação escolar. Embora apresentem enfoques distintos, essas pesquisas convergem ao reconhecer que a reorganização do tempo escolar constitui um dos principais fatores associados às transformações recentes da Educação Física no Ensino Médio.

Além das evidências produzidas pela literatura científica, a análise documental desenvolvida nesta pesquisa incorpora a Nota Técnica elaborada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), que comparou as matrizes curriculares das vinte e sete redes estaduais brasileiras antes da Reforma do Ensino Médio, durante sua implementação e após a promulgação da Lei nº 14.945/2024. Os resultados demonstram que a recomposição da Formação Geral Básica ocorreu de maneira heterogênea entre os estados e que

permanecem diferenças significativas na distribuição das cargas horárias destinadas aos componentes curriculares, indicando que a reorganização curricular continua produzindo oportunidades educativas distintas para estudantes matriculados em diferentes sistemas públicos de ensino.

A comparação entre as evidências produzidas pela literatura científica e os documentos curriculares evidencia que a discussão sobre a carga horária da Educação Física ultrapassa a análise das alterações promovidas pela legislação. Embora a obrigatoriedade do componente permaneça assegurada no ordenamento jurídico brasileiro, a forma como cada rede estadual reorganizou sua matriz curricular produziu diferentes condições para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. A Nota Técnica da REPU demonstra que, mesmo após a recomposição da Formação Geral Básica promovida pela Lei nº 14.945/2024, persistem diferenças expressivas entre os estados quanto à distribuição das cargas horárias, à duração da hora-aula e à organização dos componentes curriculares, indicando que estudantes matriculados em diferentes sistemas públicos continuam tendo acesso a oportunidades formativas distintas.

Os estudos incluídos na revisão sistemática convergem para interpretação semelhante. Independentemente da abordagem metodológica adotada, observa-se um consenso quanto ao fato de que a reorganização curricular alterou significativamente o espaço ocupado pela Educação Física no Ensino Médio. As investigações analisadas descrevem processos de redução da carga horária, redistribuição das aulas entre as séries, flexibilização curricular e redefinição do papel do componente na formação geral. Em conjunto, esses estudos evidenciam que as mudanças não se limitaram à organização administrativa das matrizes curriculares,

mas repercutiram sobre as possibilidades de planejamento, continuidade didática e desenvolvimento progressivo dos conteúdos da cultura corporal.

Apesar do avanço da produção científica sobre a Reforma do Ensino Médio, a leitura crítica do corpus revelou uma lacuna relevante. A maior parte das pesquisas concentra-se na análise dos aspectos legais, políticos e curriculares das reformas, discutindo seus impactos sobre a organização do Ensino Médio e sobre a distribuição da carga horária entre os componentes curriculares. Em contrapartida, permanecem pouco exploradas as implicações pedagógicas dessas mudanças para a efetivação da Educação Física como componente responsável pela mediação dos conhecimentos da cultura corporal e por sua contribuição para a formação integral dos adolescentes. Em outras palavras, a literatura demonstra como a carga horária foi reorganizada, mas ainda oferece poucas respostas sobre as consequências pedagógicas dessa reorganização para o desenvolvimento das finalidades educativas atribuídas à Educação Física escolar.

Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se considera a natureza específica do componente curricular. Diferentemente de áreas cuja aprendizagem ocorre predominantemente por meio da linguagem escrita ou da resolução de problemas abstratos, a Educação Física estrutura seus processos de ensino em experiências corporais, interações sociais, práticas coletivas e situações pedagógicas que exigem continuidade temporal para que as aprendizagens sejam construídas, retomadas, aprofundadas e ressignificadas ao longo da escolarização. A organização do tempo escolar, portanto, deixa de representar apenas um elemento operacional da gestão curricular e passa a constituir uma condição

que influencia diretamente a qualidade das oportunidades educativas oferecidas aos estudantes.

Essa interpretação encontra respaldo tanto na literatura da Educação Física quanto nos estudos sobre currículo. Bracht (1999) argumenta que a apropriação crítica da cultura corporal pressupõe processos pedagógicos contínuos e intencionalmente organizados, enquanto Betti (1991), Darido (2012) e Neira (2018) ressaltam que a diversidade de conteúdos e metodologias defendida pela área somente pode ser efetivada quando o currículo assegura condições para o desenvolvimento sistemático das aprendizagens. Em sentido convergente, Sacristán (2013) compreende o tempo escolar como uma dimensão constitutiva do currículo, uma vez que a distribuição da carga horária condiciona o modo como os conhecimentos são selecionados, organizados e experienciados pelos estudantes.

A perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano amplia essa compreensão ao reconhecer que o desenvolvimento depende da frequência, da qualidade e da estabilidade dos processos proximais estabelecidos nos diferentes contextos de vida. Bronfenbrenner e Morris (2006) demonstram que experiências educativas recorrentes favorecem a construção de competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras, enquanto a descontinuidade dessas experiências tende a limitar suas potencialidades formativas. Considerando que a escola constitui um dos principais contextos de desenvolvimento durante a adolescência, torna-se pertinente discutir de que maneira a organização curricular e a distribuição do tempo escolar podem ampliar ou restringir as oportunidades de participação dos estudantes nas experiências proporcionadas pela Educação Física.

É justamente nessa intersecção entre currículo, desenvolvimento humano e políticas educacionais que se insere a presente investigação. Em vez de restringir a análise às alterações promovidas pela legislação ou à descrição das matrizes curriculares estaduais, o estudo integra evidências provenientes da revisão sistemática da literatura, da análise documental e dos referenciais da Educação Física, do currículo e da teoria bioecológica do desenvolvimento humano para compreender como a reorganização da carga horária repercute sobre as condições pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da Educação Física no Ensino Médio.

Dessa articulação emerge o problema que orienta esta pesquisa: Em que medida a organização da carga horária destinada à Educação Física no Ensino Médio brasileiro oferece condições pedagógicas para que o componente curricular contribua para a formação integral e para o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes, considerando as evidências produzidas pela literatura científica recente e pela organização curricular das redes estaduais?

Parte-se do pressuposto de que a permanência da Educação Física na matriz curricular constitui requisito indispensável para a garantia do direito à educação, mas não assegura, isoladamente, a efetivação das finalidades formativas atribuídas ao componente. A contribuição da Educação Física para a formação integral depende da articulação entre tempo pedagógico, organização curricular, continuidade das experiências de aprendizagem, formação docente e condições institucionais de ensino. Nessa perspectiva, a análise da carga horária não se limita à quantificação do tempo escolar, mas busca compreender em que medida sua organização favorece ou restringe a concretização dos objetivos educacionais previstos para essa etapa da Educação Básica.

Definiu-se, portanto, como objetivo geral analisar em que medida a organização da carga horária destinada à Educação Física no Ensino Médio brasileiro oferece condições pedagógicas para a efetivação da formação integral e do desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes, à luz das evidências produzidas pela revisão sistemática da literatura e pela análise documental das matrizes curriculares estaduais.

Como objetivos específicos, buscou-se: **(i)** sistematizar a produção científica publicada entre 2020 e 2025 acerca da carga horária da Educação Física no Ensino Médio; **(ii)** analisar os impactos das reformas curriculares sobre a organização desse componente nas redes estaduais; **(iii)** examinar comparativamente as evidências documentais relativas à distribuição da carga horária nas matrizes curriculares estaduais; **(iv)** interpretar os resultados à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano, dos referenciais da cultura corporal e da Educação Integral; e **(v)** discutir implicações curriculares e pedagógicas para a organização da Educação Física no Ensino Médio brasileiro.

A investigação foi desenvolvida mediante a integração entre revisão sistemática da literatura, análise documental e Análise de Conteúdo, articulando evidências provenientes da produção científica, dos documentos curriculares e do referencial teórico adotado. Essa estratégia metodológica permitiu deslocar a discussão da esfera estritamente normativa para uma interpretação centrada nas relações entre organização curricular, tempo pedagógico e oportunidades educativas. A contribuição do estudo reside precisamente nessa integração analítica, ao propor uma leitura que articula os debates sobre currículo, Educação Física, desenvolvimento humano e políticas educacionais, oferecendo

novos elementos para compreender os desafios da organização curricular do Ensino Médio brasileiro.

2. METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter analítico-interpretativo, desenvolvida por meio da integração entre revisão sistemática da literatura, análise documental e Análise de Conteúdo. A opção por essa estratégia metodológica decorreu da complexidade do objeto investigado, uma vez que a compreensão da organização da carga horária da Educação Física no Ensino Médio exige a articulação entre diferentes fontes de evidência. Enquanto a revisão sistemática permitiu identificar o estado da produção científica sobre o tema, a análise documental possibilitou examinar a organização curricular implementada pelas redes estaduais de ensino, e a Análise de Conteúdo constituiu o procedimento responsável pela interpretação integrada desses materiais, favorecendo a construção das categorias analíticas que fundamentam a discussão dos resultados.

A adoção de uma abordagem qualitativa fundamenta-se na compreensão de que fenômenos curriculares não podem ser explicados exclusivamente por indicadores quantitativos ou por descrições normativas. Conforme argumentam Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender significados, interpretações e relações produzidas em contextos sociais específicos, permitindo analisar processos complexos que envolvem políticas públicas, práticas educacionais e organização curricular. No presente estudo, essa perspectiva mostrou-se adequada por possibilitar interpretar como as mudanças na carga horária da Educação Física se articulam às concepções de currículo, às políticas educacionais e às

oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes do Ensino Médio.

A investigação foi estruturada em três procedimentos metodológicos complementares. O primeiro consistiu na realização de uma revisão sistemática da literatura, conduzida de acordo com as recomendações do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA 2020), assegurando transparência, rastreabilidade e reprodutibilidade ao processo de identificação, seleção e análise dos estudos científicos. O segundo correspondeu à análise documental das matrizes curriculares estaduais e dos documentos normativos relacionados à organização do Ensino Médio brasileiro. O terceiro compreendeu a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), utilizada para integrar as evidências provenientes da revisão sistemática e da análise documental, permitindo identificar unidades de significado, construir categorias temáticas e produzir inferências fundamentadas acerca do fenômeno investigado.

A combinação desses procedimentos metodológicos permitiu examinar a organização da carga horária da Educação Física sob diferentes perspectivas. A revisão sistemática forneceu evidências sobre o tratamento dado ao tema pela literatura científica recente; a análise documental possibilitou confrontar essas evidências com a organização curricular efetivamente implementada pelas redes estaduais; e a Análise de Conteúdo favoreceu a interpretação integrada desses materiais, ampliando a capacidade explicativa da investigação ao relacionar resultados empíricos, referenciais teóricos e documentos oficiais. Essa triangulação metodológica fortalece a consistência analítica do estudo, reduz a dependência de uma única

fonte de informação e amplia a confiabilidade das interpretações produzidas.

2.1. Revisão Sistemática da Literatura

A revisão sistemática foi desenvolvida com o objetivo de identificar, selecionar, avaliar e sintetizar criticamente a produção científica relacionada à carga horária da Educação Física no Ensino Médio brasileiro. O processo metodológico seguiu as recomendações do protocolo PRISMA 2020, contemplando as etapas de definição da estratégia de busca, identificação das bases de dados, aplicação dos critérios de elegibilidade, seleção dos estudos, extração das informações e síntese analítica das evidências.

As buscas bibliográficas foram realizadas em bases de reconhecida relevância para as áreas da Educação e da Educação Física, contemplando publicações nacionais e internacionais. Foram utilizados descritores relacionados à Educação Física Escolar, Ensino Médio, currículo, carga horária, Reforma do Ensino Médio e Educação Integral, combinados por operadores booleanos de modo a ampliar a sensibilidade e a especificidade das estratégias de busca. A construção das expressões de pesquisa buscou contemplar diferentes terminologias empregadas na literatura científica, reduzindo o risco de exclusão de estudos potencialmente relevantes.

Considerando o objetivo da investigação, estabeleceram-se como critérios de inclusão: publicações disponibilizadas em texto completo; estudos publicados entre 2020 e 2025; pesquisas que abordassem diretamente a Educação Física no Ensino Médio ou a organização curricular relacionada ao componente; artigos indexados em bases científicas reconhecidas e produzidos em

periódicos com critérios editoriais consolidados. Foram excluídos estudos duplicados, trabalhos cujo foco não apresentava relação direta com o problema de pesquisa, produções sem acesso ao texto integral e publicações que não atendiam aos critérios metodológicos previamente definidos.

A aplicação desses critérios resultou na constituição de um corpus analítico composto pelos estudos considerados mais relevantes para responder ao problema de pesquisa. Cada artigo selecionado foi submetido à leitura integral, sendo extraídas informações referentes aos objetivos, delineamento metodológico, participantes, principais resultados, limitações, contribuições para o campo da Educação Física Escolar e aspectos relacionados à organização da carga horária. Essas informações foram organizadas em uma matriz de extração de dados elaborada especificamente para esta investigação, permitindo comparar os estudos de forma sistemática e subsidiar as etapas posteriores da análise.

2.2. Análise Documental

A análise documental foi incorporada à investigação por possibilitar o exame direto dos documentos normativos e das matrizes curriculares que regulamentam a organização do Ensino Médio brasileiro, permitindo confrontar as evidências produzidas pela literatura científica com a materialização das políticas curriculares implementadas pelas redes estaduais de ensino. Diferentemente da revisão sistemática, cujo foco incidiu sobre a produção acadêmica, a análise documental voltou-se para documentos oficiais e técnicos que expressam as orientações legais e curriculares vigentes, compreendendo que tais documentos constituem fontes

privilegiadas para a compreensão das políticas educacionais e de seus processos de implementação (BOWEN, 2009).

O corpus documental foi composto pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, responsável pela Reforma do Ensino Médio, e pela Lei nº 14.945/2024, que redefiniu aspectos da organização curricular dessa etapa da Educação Básica. Além desses documentos normativos, foi incorporada à análise a Nota Técnica Cargas Horárias da Formação Geral Básica no Ensino Médio: estudo comparativo entre as redes estaduais, elaborada pela Rede Escola Pública e Universidade (REPU), considerada nesta investigação uma fonte documental estratégica por sistematizar informações relativas às matrizes curriculares das vinte e sete redes estaduais brasileiras em três momentos distintos da política curricular nacional.

A inclusão da Nota Técnica justificou-se por sua abrangência nacional, pelo rigor metodológico empregado na comparação das matrizes curriculares e pela padronização das cargas horárias em horas-relógio, procedimento que possibilitou comparações mais precisas entre sistemas estaduais que utilizam diferentes durações de hora-aula. Esse aspecto reduz distorções frequentemente observadas em análises baseadas apenas no número de aulas semanais, oferecendo um panorama mais consistente das transformações ocorridas na Formação Geral Básica após as reformas curriculares recentes.

A análise documental concentrou-se em quatro dimensões: **(i)** organização da carga horária da Formação Geral Básica; **(ii)**

distribuição da carga horária da Educação Física nas matrizes curriculares estaduais; **(iii)** alterações decorrentes das reformas implementadas pelas Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024; e **(iv)** implicações dessas mudanças para a organização curricular do Ensino Médio. A interpretação desses documentos ocorreu de forma integrada aos resultados da revisão sistemática, evitando que a análise normativa fosse conduzida de maneira isolada das evidências produzidas pela literatura científica.

2.3. Constituição do Corpus Analítico

O corpus analítico foi constituído pela integração entre os estudos selecionados na revisão sistemática e os documentos analisados na etapa documental. A composição desse corpus seguiu critérios explícitos de elegibilidade, buscando assegurar coerência entre o material analisado e o problema de pesquisa.

No caso da revisão sistemática, somente permaneceram estudos que apresentavam relação direta com a carga horária da Educação Física no Ensino Médio, a organização curricular, as reformas educacionais ou seus impactos sobre o componente curricular. Foram considerados, ainda, critérios relacionados ao período de publicação, disponibilidade do texto completo, qualidade metodológica, pertinência temática e vinculação a periódicos científicos reconhecidos.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, constituiu-se um corpus composto pelos estudos considerados mais representativos para responder ao problema investigado. Cada artigo foi submetido à leitura integral e posteriormente organizado em matriz de extração contendo informações referentes aos

objetivos, delineamento metodológico, participantes, principais resultados, limitações, contribuições científicas e aspectos relacionados à organização curricular da Educação Física.

No âmbito da análise documental, foram incorporados apenas documentos oficiais e técnicos diretamente relacionados à organização curricular do Ensino Médio brasileiro. Essa opção metodológica permitiu integrar duas dimensões complementares da investigação: de um lado, a interpretação produzida pela comunidade científica acerca das reformas curriculares; de outro, a análise das evidências documentais que expressam sua implementação nas redes estaduais de ensino.

A constituição desse corpus integrado ampliou a capacidade analítica da investigação, permitindo confrontar evidências empíricas, referenciais teóricos e documentos normativos em um mesmo processo interpretativo.

2.4. Análise de Conteúdo

A interpretação do corpus foi realizada por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos destinados à organização, categorização e interpretação de dados qualitativos. A escolha desse método fundamentou-se em sua ampla utilização nas pesquisas educacionais e em sua capacidade de produzir inferências sustentadas a partir da identificação de regularidades presentes em diferentes fontes de informação.

O desenvolvimento da análise seguiu as três fases clássicas descritas por Bardin (2016). A primeira correspondeu à pré-análise, etapa destinada à leitura flutuante do material, organização do corpus,

definição das unidades de análise e elaboração dos indicadores que orientariam o processo interpretativo. Nesse momento, buscou-se identificar recorrências, convergências e elementos potencialmente relevantes para responder ao problema da pesquisa.

A segunda fase consistiu na exploração do material, durante a qual foram identificadas unidades de registro relacionadas às discussões sobre carga horária, organização curricular, tempo pedagógico, formação integral, desenvolvimento humano e reformas educacionais. Essas unidades foram codificadas e agrupadas de acordo com suas aproximações temáticas, permitindo a construção das categorias analíticas que estruturam a apresentação e a discussão dos resultados.

A terceira fase correspondeu ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação, momento em que as categorias construídas foram analisadas à luz do referencial teórico adotado, das evidências provenientes da revisão sistemática e dos documentos curriculares. As inferências produzidas não decorreram da interpretação isolada de um único estudo ou documento, mas da convergência entre diferentes fontes de evidência, procedimento que fortaleceu a consistência analítica da investigação e reduziu o risco de interpretações baseadas em evidências pontuais.

2.5. Integração das Evidências

Um dos diferenciais metodológicos desta investigação reside na integração entre três fontes distintas de evidência: a produção científica identificada na revisão sistemática, os documentos oficiais analisados na etapa documental e o referencial teórico utilizado para fundamentar a discussão. Em vez de tratar essas fontes de forma

independente, buscou-se estabelecer um processo interpretativo integrado, no qual cada conjunto de evidências desempenhou função específica na construção da análise.

A revisão sistemática permitiu identificar como a literatura científica recente tem abordado a organização da carga horária da Educação Física no Ensino Médio. A análise documental possibilitou verificar de que maneira essas discussões se materializam nas políticas curriculares implementadas pelas redes estaduais. O referencial teórico, por sua vez, forneceu os conceitos necessários para interpretar criticamente essas evidências, articulando contribuições da Educação Física Escolar, da teoria curricular, da teoria bioecológica do desenvolvimento humano e da Educação Integral.

Essa estratégia metodológica favoreceu um movimento analítico que ultrapassa a simples descrição dos resultados encontrados na literatura ou nos documentos oficiais. A integração entre essas diferentes fontes permitiu compreender como as transformações curriculares repercutem sobre as condições pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da Educação Física no Ensino Médio, possibilitando a construção de interpretações fundamentadas acerca das relações entre organização curricular, tempo pedagógico e oportunidades educativas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A Educação Física na Reorganização Curricular do Ensino Médio: Entre a Permanência Normativa e a Redefinição de Seu Espaço Pedagógico

A análise integrada do corpus evidencia que a reorganização curricular promovida no Ensino Médio brasileiro produziu alterações

que extrapolam a redistribuição da carga horária entre os componentes curriculares. As evidências identificadas indicam que as reformas recentes modificaram a própria posição ocupada pela Educação Física na arquitetura curricular da etapa final da Educação Básica, repercutindo sobre as condições destinadas ao desenvolvimento de suas finalidades pedagógicas. Embora a permanência do componente permaneça assegurada pela legislação educacional, a literatura demonstra que sua inserção no currículo passou a ocorrer em contextos marcados por diferentes formas de organização do tempo escolar, da Formação Geral Básica e dos itinerários formativos, produzindo configurações distintas entre as redes estaduais de ensino.

Essa constatação adquire significado quando analisada à luz da teoria curricular. Sacristán (2013) compreende o currículo como expressão de decisões sociais acerca dos conhecimentos considerados fundamentais para a formação das novas gerações. A organização do tempo escolar constitui uma das formas pelas quais essas decisões se materializam, pois determina as possibilidades concretas de acesso dos estudantes aos diferentes campos do conhecimento. Apple (2006) acrescenta que o currículo representa um espaço permanente de disputas simbólicas e políticas, no qual a distribuição da carga horária reflete relações de poder e diferentes concepções de formação humana. Sob essa perspectiva, alterações na organização curricular não constituem apenas mudanças administrativas, mas redefinem prioridades educativas e influenciam diretamente as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Os estudos analisados convergem para essa interpretação ao demonstrarem que a Reforma do Ensino Médio desencadeou

processos heterogêneos de reorganização curricular. Embora cada rede estadual tenha operacionalizado as mudanças de acordo com suas especificidades administrativas e pedagógicas, observa-se um padrão recorrente: a redistribuição da carga horária modificou a forma como a Educação Física passou a integrar a Formação Geral Básica. Em diferentes contextos, os pesquisadores identificam redução do número de aulas, reorganização da oferta ao longo das séries, flexibilização curricular e alterações na continuidade do componente durante o percurso escolar. Essas evidências aparecem de maneira recorrente no corpus, independentemente da região analisada ou do delineamento metodológico empregado pelos estudos.

A análise documental confirma essa heterogeneidade. O levantamento realizado pela Rede Escola Pública e Universidade demonstra que a implementação das reformas curriculares produziu diferentes configurações nas vinte e sete redes estaduais brasileiras. Mesmo após a promulgação da Lei nº 14.945/2024, persistem diferenças significativas na distribuição da carga horária da Formação Geral Básica, na duração da hora-aula e na composição das matrizes curriculares. A padronização das cargas horárias em horas-relógio, adotada pela REPU, evidencia que comparações baseadas apenas no número de aulas podem ocultar diferenças substantivas entre os sistemas estaduais, reforçando a necessidade de analisar o tempo pedagógico efetivamente destinado aos componentes curriculares.

Essa evidência documental dialoga diretamente com a literatura especializada. Os estudos da revisão sistemática mostram que a reorganização curricular não repercutiu apenas sobre a quantidade de aulas, mas também sobre a continuidade dos processos de

ensino e aprendizagem desenvolvidos pela Educação Física. Em diferentes pesquisas, professores relatam dificuldades para planejar sequências didáticas de maior duração, ampliar a diversidade de conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular e desenvolver práticas pedagógicas compatíveis com a complexidade da cultura corporal de movimento. Ainda que tais dificuldades apresentem intensidades distintas entre as redes estaduais, a recorrência dessas unidades de registro permite compreender que a reorganização do tempo escolar passou a constituir um dos principais elementos associados às transformações recentes da Educação Física no Ensino Médio.

Sob a perspectiva epistemológica da área, essa discussão assume relevância particular. Desde o movimento de renovação da Educação Física brasileira, consolidado a partir das contribuições de Bracht (1999), Betti (1991), Daolio (2004), Darido (2012) e Neira (2018), a área passou a defender uma concepção de ensino orientada pela apropriação crítica da cultura corporal. Essa perspectiva pressupõe processos pedagógicos contínuos, diversificados e progressivos, nos quais diferentes práticas corporais são tematizadas, problematizadas e ressignificadas ao longo da escolarização. A continuidade das experiências educativas constitui, portanto, elemento constitutivo da proposta pedagógica da Educação Física e não apenas uma questão relacionada ao planejamento docente.

É justamente nesse ponto que a integração entre revisão sistemática, análise documental e referencial teórico amplia a compreensão do fenômeno investigado. A literatura recente demonstra que as reformas curriculares alteraram a organização da carga horária; os documentos oficiais evidenciam que essas alterações ocorreram de maneira desigual entre os estados; e os

referenciais da Educação Física Escolar indicam que a continuidade das experiências pedagógicas constitui condição relevante para o desenvolvimento dos objetivos atribuídos ao componente curricular. A convergência dessas evidências permite compreender que a reorganização curricular produziu efeitos que ultrapassam a simples redistribuição quantitativa do tempo escolar, repercutindo sobre as condições pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da Educação Física no Ensino Médio.

Essa interpretação não significa afirmar que exista uma relação linear entre carga horária e qualidade do ensino. Os estudos analisados evidenciam que a efetividade da Educação Física depende igualmente da formação docente, das condições de trabalho, da infraestrutura escolar, da gestão curricular e das concepções pedagógicas adotadas pelas redes de ensino. Entretanto, a recorrência das evidências identificadas permite reconhecer que a organização do tempo escolar constitui uma dimensão estruturante dessas condições, uma vez que influencia diretamente as possibilidades de planejamento, continuidade e aprofundamento das experiências educativas.

A partir da integração dessas evidências, torna-se possível compreender que a reorganização curricular do Ensino Médio modificou não apenas a posição administrativa da Educação Física nas matrizes curriculares, mas também as condições objetivas para o desenvolvimento de sua função educativa. Essa constatação constitui o primeiro núcleo interpretativo produzido pela análise de conteúdo e fundamenta as discussões desenvolvidas nas categorias seguintes, nas quais serão examinadas as relações entre tempo pedagógico, desenvolvimento humano, formação integral e desigualdades curriculares entre as redes estaduais brasileiras.

3.2. Tempo Pedagógico, Desenvolvimento Humano e Formação Integral: Implicações da Reorganização Curricular para a Educação Física Escolar

A análise das evidências reunidas nesta investigação demonstra que a reorganização da carga horária da Educação Física deve ser compreendida para além de sua dimensão quantitativa. Embora a literatura frequentemente utilize o número de aulas como principal indicador para analisar os impactos das reformas curriculares, a interpretação integrada do corpus evidencia que o aspecto central reside nas condições pedagógicas produzidas pela organização do tempo escolar. Em outras palavras, a discussão não se restringe à quantidade de horas destinadas ao componente curricular, mas à capacidade desse tempo de favorecer processos educativos contínuos, progressivos e coerentes com os objetivos atribuídos à Educação Física na formação dos estudantes.

Os estudos selecionados na revisão sistemática revelam que as alterações promovidas pelas reformas curriculares repercutiram diretamente sobre a organização das práticas pedagógicas. Independentemente da região investigada ou do delineamento metodológico adotado, observa-se recorrência de relatos relacionados à fragmentação das experiências de aprendizagem, à redução da continuidade das sequências didáticas e às dificuldades para contemplar a diversidade de conteúdos prevista pela Base Nacional Comum Curricular. Essas evidências não indicam apenas mudanças administrativas na distribuição da carga horária; apontam, sobretudo, transformações nas condições concretas em que o trabalho pedagógico da Educação Física passa a ser desenvolvido.

Essa interpretação encontra respaldo na literatura sobre currículo. Para Sacristán (2013), o tempo escolar constitui uma dimensão estruturante da organização curricular, pois condiciona a seleção, a sequência e a profundidade dos conhecimentos trabalhados em cada componente curricular. O currículo não se limita à definição dos conteúdos que devem ser ensinados; envolve também a criação de condições para que esses conhecimentos possam ser apropriados pelos estudantes ao longo do processo educativo. Nessa perspectiva, reduzir o tempo disponível para determinado componente implica redefinir as possibilidades de desenvolvimento de seus objetivos formativos, ainda que esses objetivos permaneçam formalmente preservados nos documentos curriculares.

Libâneo (2013) amplia essa compreensão ao afirmar que o tempo pedagógico não corresponde apenas à duração cronológica das aulas, mas integra o conjunto de condições necessárias à organização do ensino. O planejamento das atividades, a retomada de conteúdos, a consolidação das aprendizagens e a avaliação formativa dependem da existência de continuidade entre as experiências educativas. Assim, a distribuição da carga horária influencia não apenas a quantidade de conteúdos desenvolvidos, mas também a qualidade dos processos pedagógicos que sustentam a aprendizagem escolar.

No campo específico da Educação Física, essa relação torna-se particularmente significativa. A literatura produzida a partir do movimento renovador da área deslocou a compreensão do componente para além da prática de exercícios físicos ou do ensino de modalidades esportivas. Bracht (1999) defende que a Educação Física escolar tem como objeto de ensino a cultura corporal de

movimento, compreendida como patrimônio cultural produzido historicamente pelas diferentes sociedades. Betti (1991), Darido (2012), Daolio (2004) e Neira (2018) convergem ao reconhecer que a apropriação crítica desse patrimônio exige experiências pedagógicas diversificadas, planejamento sistemático e progressão didática capaz de articular diferentes práticas corporais ao longo da escolarização.

A recorrência dessa compreensão nos referenciais da área permite interpretar os resultados da revisão sistemática sob uma perspectiva mais ampla. Quando diferentes estudos registram dificuldades relacionadas à continuidade das aulas, à fragmentação curricular ou à redução do tempo destinado à Educação Física, não estão descrevendo apenas alterações quantitativas da carga horária. Estão evidenciando modificações que repercutem sobre a possibilidade de desenvolver processos pedagógicos coerentes com a concepção contemporânea da Educação Física Escolar. Essa inferência não decorre da interpretação isolada de um estudo específico, mas da convergência observada entre os trabalhos que compõem o corpus analítico.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano contribui para aprofundar essa discussão ao compreender que o desenvolvimento resulta das interações estabelecidas entre pessoa, processos, contexto e tempo (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006). Entre esses elementos, os processos proximais ocupam posição central por representarem as interações recorrentes que promovem aprendizagem e desenvolvimento. A escola constitui um dos principais contextos de realização desses processos durante a adolescência, e a organização curricular influencia diretamente sua frequência, estabilidade e diversidade. Sob essa perspectiva, o

tempo pedagógico deixa de ser entendido apenas como recurso administrativo e passa a integrar as condições contextuais que favorecem ou limitam oportunidades de desenvolvimento.

Essa interpretação não permite afirmar que a ampliação da carga horária produzirá, por si só, melhores resultados educacionais. O próprio modelo bioecológico demonstra que o desenvolvimento depende da interação entre múltiplos fatores, incluindo características individuais, qualidade das relações estabelecidas, condições institucionais, recursos disponíveis e contextos socioculturais. Entretanto, também evidencia que a redução das oportunidades de interação tende a limitar a intensidade e a continuidade dos processos proximais, aspecto particularmente relevante quando se analisam componentes curriculares cuja aprendizagem depende da participação ativa dos estudantes em experiências corporais, cooperativas e socialmente mediadas.

Os princípios da Educação Integral reforçam essa interpretação. Cavaliere (2009) argumenta que a ampliação das possibilidades educativas pressupõe currículos capazes de contemplar diferentes dimensões da formação humana, superando perspectivas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos cognitivos. Moll (2012) acrescenta que a integralidade da educação não decorre apenas da ampliação do tempo de permanência na escola, mas da diversificação das experiências formativas oferecidas aos estudantes. Nesse contexto, a Educação Física ocupa posição estratégica ao promover situações de aprendizagem que articulam corpo, movimento, cultura, cooperação, autonomia, saúde e participação social.

Os documentos normativos nacionais dialogam com essa concepção ao atribuírem à Educação Física a responsabilidade de desenvolver competências relacionadas à compreensão crítica das práticas corporais, à valorização da diversidade cultural, ao cuidado com a saúde e à participação cidadã (BRASIL, 2018). Entretanto, a análise documental realizada nesta investigação demonstra que as condições curriculares destinadas ao componente permanecem heterogêneas entre as redes estaduais, produzindo oportunidades educativas distintas para estudantes submetidos a diferentes organizações da carga horária. A comparação das matrizes curriculares evidencia que a permanência legal da Educação Física não elimina as diferenças existentes na forma como cada sistema organiza o tempo pedagógico destinado ao componente.

A integração entre revisão sistemática, análise documental e referencial teórico permite, portanto, compreender que a discussão sobre carga horária deve ser deslocada da lógica estritamente quantitativa para uma perspectiva pedagógica. O tempo escolar assume relevância não por representar um fim em si mesmo, mas por constituir uma das condições que organizam as oportunidades educativas disponibilizadas aos estudantes. É nessa perspectiva que os resultados desta investigação serão aprofundados na categoria seguinte, dedicada à análise das desigualdades curriculares produzidas pela implementação diferenciada das reformas nas redes estaduais brasileiras.

3.3. Desigualdades Curriculares e a Heterogeneidade da Implementação das Reformas: Implicações para a Educação Física no Ensino Médio

A análise integrada das evidências revela que os efeitos das reformas curriculares não podem ser compreendidos como um fenômeno homogêneo em escala nacional. Embora a legislação federal estabeleça diretrizes gerais para a organização do Ensino Médio, sua implementação depende das decisões político-administrativas e pedagógicas adotadas por cada sistema estadual de ensino. Esse processo produziu diferentes configurações curriculares, repercutindo diretamente sobre a distribuição da carga horária da Formação Geral Básica e, conseqüentemente, sobre as condições destinadas ao desenvolvimento da Educação Física escolar. A heterogeneidade identificada demonstra que estudantes matriculados em distintas redes públicas passaram a vivenciar experiências curriculares marcadamente desiguais, ainda que submetidos ao mesmo marco legal.

Os resultados da análise documental evidenciam essa diversidade. A comparação das matrizes curriculares realizada pela Rede Escola Pública e Universidade demonstra que a implementação das Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/2024 ocorreu de maneira distinta entre as vinte e sete unidades federativas. As diferenças observadas não se restringem à distribuição da carga horária total da Formação Geral Básica, mas abrangem aspectos como duração da hora-aula, organização dos componentes curriculares, distribuição das disciplinas ao longo das séries e composição dos itinerários formativos. Mesmo após a recomposição da Formação Geral Básica promovida pela legislação de 2024, permanecem diferenças expressivas entre os estados quanto às oportunidades curriculares efetivamente oferecidas aos estudantes.

A padronização das cargas horárias em horas-relógio, adotada na Nota Técnica da REPU, permite compreender com maior precisão a

dimensão dessas diferenças. Ao superar comparações baseadas apenas no número de aulas semanais, o estudo evidencia que sistemas aparentemente semelhantes podem disponibilizar tempos pedagógicos significativamente distintos em função da duração da hora-aula adotada por cada rede. Essa constatação possui implicações relevantes para a Educação Física, uma vez que a quantidade efetiva de tempo destinada ao desenvolvimento das práticas pedagógicas influencia as possibilidades de planejamento, aprofundamento dos conteúdos e continuidade das experiências educativas.

Os estudos incluídos na revisão sistemática convergem para essa interpretação ao evidenciarem que a implementação das reformas assumiu características particulares em diferentes contextos estaduais. Ainda que compartilhem referências legais comuns, as redes de ensino produziram respostas distintas às mudanças curriculares, refletindo capacidades institucionais, escolhas políticas e concepções pedagógicas próprias. Como consequência, professores de Educação Física passaram a atuar em cenários marcados por diferentes condições de trabalho, distintas organizações do tempo escolar e variadas possibilidades de desenvolvimento curricular.

Essa heterogeneidade pode ser compreendida a partir da própria natureza do federalismo educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional asseguram autonomia aos sistemas de ensino para organizar seus currículos, desde que respeitados os princípios e diretrizes nacionais. Essa descentralização favorece a adequação das políticas educacionais às realidades locais, mas também possibilita a produção de diferentes arranjos curriculares, cujas consequências se

refletem diretamente nas oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Sob a perspectiva curricular, Sacristán (2013) argumenta que o currículo concretiza-se nas decisões tomadas durante sua implementação. Embora documentos nacionais estabeleçam orientações gerais, é no âmbito das redes de ensino e das escolas que essas orientações assumem formas concretas. Apple (2006) complementa essa análise ao afirmar que os processos de implementação curricular são permeados por disputas políticas, prioridades institucionais e diferentes concepções de educação, fatores que contribuem para explicar a diversidade de respostas observadas entre os sistemas educacionais.

Os resultados desta investigação confirmam essa compreensão. A permanência da Educação Física como componente obrigatório não garantiu uniformidade nas condições destinadas ao seu desenvolvimento. Ao contrário, a análise documental demonstra que a reorganização curricular ocorreu por meio de diferentes estratégias de distribuição da carga horária, produzindo cenários bastante distintos quanto às oportunidades efetivamente disponibilizadas aos estudantes. Em algumas redes, a recomposição da Formação Geral Básica aproximou-se dos parâmetros previstos pela legislação; em outras, permaneceram reduções importantes quando comparadas à organização curricular anterior à Reforma do Ensino Médio.

Essa constatação desloca a discussão para um aspecto frequentemente secundarizado nos debates sobre políticas curriculares: a relação entre equidade e organização do currículo. Young (2007) defende que o direito ao conhecimento pressupõe não

apenas o acesso formal aos componentes curriculares, mas também condições efetivas para que todos os estudantes possam apropriar-se dos conhecimentos socialmente produzidos. Quando diferentes redes estaduais oferecem oportunidades curriculares distintas para um mesmo componente, produzem-se desigualdades que ultrapassam a simples distribuição administrativa do tempo escolar, alcançando o próprio direito à aprendizagem.

No caso da Educação Física, essa discussão assume relevância adicional em razão da especificidade de seus processos pedagógicos. A apropriação da cultura corporal depende da vivência sistemática de diferentes práticas corporais, da experimentação, da reflexão crítica e da construção progressiva de conhecimentos que não se restringem ao domínio técnico das modalidades esportivas. Reduções significativas das oportunidades educativas ou organizações curriculares excessivamente fragmentadas tendem a limitar a diversidade dessas experiências, restringindo possibilidades formativas que constituem parte integrante da Educação Básica.

É importante destacar, entretanto, que as evidências produzidas nesta investigação não permitem estabelecer relações causais entre modelos específicos de organização curricular e resultados educacionais. A qualidade da Educação Física escolar permanece condicionada a múltiplos fatores, incluindo formação docente, infraestrutura, gestão escolar, recursos pedagógicos e concepções de ensino adotadas pelas redes e pelos professores. O que a integração entre revisão sistemática, análise documental e referencial teórico permite afirmar é que a organização curricular constitui uma dimensão estruturante dessas condições, influenciando o conjunto de oportunidades pedagógicas disponibilizadas aos estudantes.

A convergência entre essas evidências conduz a uma interpretação mais ampla das reformas curriculares recentes. Mais do que modificar a distribuição formal da carga horária, os diferentes modelos de implementação produziram configurações distintas de acesso às experiências educativas mediadas pela Educação Física. A análise do fenômeno sob essa perspectiva evidencia que as desigualdades curriculares não decorrem exclusivamente das diferenças quantitativas de tempo escolar, mas da forma como cada sistema organiza pedagogicamente esse tempo, distribuindo oportunidades de aprendizagem ao longo do percurso formativo.

Essa categoria amplia os resultados apresentados nas seções anteriores ao demonstrar que o debate sobre carga horária não pode ser dissociado das desigualdades produzidas pela implementação das políticas curriculares. A partir dessa compreensão, a seção seguinte integrará os achados da revisão sistemática, da análise documental e do referencial teórico para construir a síntese interpretativa da investigação, explicitando a contribuição científica do estudo para o campo da Educação Física Escolar e das políticas curriculares.

3.4. Integração das Evidências e Construção da Categoria Analítica

A Análise de Conteúdo permitiu identificar que, embora os estudos incluídos no corpus abordassem diferentes aspectos da Reforma do Ensino Médio e da organização curricular da Educação Física, existia um núcleo interpretativo recorrente que atravessava praticamente todas as investigações analisadas. Independentemente da região investigada, do delineamento metodológico adotado ou da perspectiva teórica utilizada, observou-se que as discussões

convergiam para uma mesma questão: as alterações promovidas na organização curricular repercutem sobre as condições pedagógicas destinadas ao desenvolvimento da Educação Física Escolar. Essa recorrência constituiu a principal unidade de significado identificada durante o processo analítico e orientou a construção da categoria interpretativa que sintetiza os resultados desta investigação.

Durante a etapa de exploração do material, foram identificadas unidades de registro relacionadas à reorganização da carga horária, redistribuição das aulas, fragmentação curricular, continuidade das práticas pedagógicas, desenvolvimento da cultura corporal, formação integral, desigualdades entre as redes estaduais e condições de implementação das políticas curriculares. Embora essas unidades aparecessem em contextos distintos, a codificação evidenciou que todas remetiam à mesma dimensão interpretativa: a influência da organização curricular sobre as oportunidades educativas disponibilizadas aos estudantes do Ensino Médio.

O agrupamento dessas unidades permitiu construir uma categoria temática mais abrangente, compreendida como condições pedagógicas de efetivação da Educação Física no Ensino Médio. Essa categoria não foi definida previamente pelos pesquisadores, mas emergiu da convergência entre as evidências produzidas pela revisão sistemática, pela análise documental e pelo diálogo estabelecido com os referenciais da Educação Física Escolar, da teoria curricular, da teoria bioecológica do desenvolvimento humano e da Educação Integral. Nessa perspectiva, a organização da carga horária deixa de representar apenas uma variável quantitativa e passa a ser interpretada como um dos elementos constitutivos das condições curriculares que favorecem ou limitam o

desenvolvimento das finalidades educativas atribuídas ao componente curricular.

Essa interpretação amplia o alcance das análises predominantes na literatura recente. Grande parte dos estudos examinados concentra-se na descrição das alterações legislativas ou na quantificação das mudanças ocorridas nas matrizes curriculares. Embora essas contribuições sejam fundamentais para compreender os efeitos das reformas educacionais, a integração das evidências realizada nesta investigação demonstra que a principal questão não reside apenas na quantidade de tempo destinada à Educação Física, mas na forma como esse tempo se articula ao conjunto de condições pedagógicas necessárias ao desenvolvimento das aprendizagens previstas para o componente. Essa compreensão desloca o foco da discussão da dimensão exclusivamente normativa para uma perspectiva centrada na qualidade da organização curricular.

A análise documental reforça essa interpretação ao evidenciar que a permanência da Educação Física na matriz curricular não produziu uniformidade entre as redes estaduais. As diferenças identificadas na distribuição da carga horária, na duração da hora-aula e na organização curricular demonstram que estudantes matriculados em diferentes sistemas públicos continuam tendo acesso a oportunidades pedagógicas distintas. A existência dessa heterogeneidade indica que o direito formal ao componente curricular não elimina desigualdades relacionadas às condições concretas de desenvolvimento das práticas pedagógicas, aspecto que se tornou particularmente evidente após a comparação das matrizes curriculares realizada pela REPU.

A teoria curricular oferece sustentação para essa interpretação ao compreender o currículo como um processo que ultrapassa a simples prescrição de conteúdos. Sacristán (2013) argumenta que o currículo se concretiza nas experiências efetivamente vivenciadas pelos estudantes, enquanto Apple (2006) ressalta que sua organização expressa escolhas políticas acerca da distribuição dos conhecimentos escolares. Young (2007), por sua vez, associa o currículo ao direito de acesso ao conhecimento, indicando que diferentes formas de organização curricular podem ampliar ou restringir oportunidades educativas. Em conjunto, esses referenciais permitem compreender que a distribuição da carga horária constitui apenas uma das dimensões de um processo curricular mais amplo, cuja efetividade depende da articulação entre tempo, conteúdos, práticas pedagógicas e condições institucionais.

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano contribui para aprofundar essa compreensão. Ao reconhecer que o desenvolvimento decorre da interação contínua entre pessoa, processos, contexto e tempo, Bronfenbrenner e Morris (2006) demonstram que as oportunidades educativas oferecidas pelos ambientes de desenvolvimento influenciam diretamente a qualidade dos processos proximais responsáveis pela aprendizagem. No contexto escolar, a organização curricular integra esse ambiente e participa da construção das condições em que tais processos ocorrem. Assim, a distribuição da carga horária da Educação Física deve ser analisada em conjunto com os demais elementos que estruturam o contexto educativo, evitando interpretações simplificadoras baseadas exclusivamente na ampliação ou redução do tempo escolar.

A convergência entre essas diferentes fontes de evidência permite propor uma interpretação que constitui a principal contribuição científica desta investigação. Os resultados indicam que a discussão sobre a carga horária da Educação Física no Ensino Médio deve ser compreendida como parte de um debate mais amplo acerca das condições curriculares necessárias para a efetivação de sua função educativa. Nessa perspectiva, a organização do tempo escolar assume relevância não apenas por sua dimensão quantitativa, mas porque condiciona a continuidade das experiências pedagógicas, a diversidade dos conteúdos desenvolvidos, a progressão das aprendizagens e as oportunidades de participação dos estudantes nas práticas corporais previstas pela Educação Física Escolar.

Essa interpretação não pretende estabelecer um parâmetro universal de carga horária nem propor um modelo único de organização curricular. Ao contrário, os resultados evidenciam que a qualidade da Educação Física depende da interação entre múltiplos fatores, incluindo formação docente, infraestrutura, gestão escolar, recursos pedagógicos, condições institucionais e organização do tempo escolar. A carga horária constitui uma dessas dimensões e deve ser compreendida como parte de um conjunto de condições que favorecem ou restringem a concretização dos objetivos educacionais atribuídos ao componente curricular.

Desse modo, a principal contribuição desta investigação consiste em demonstrar que a análise da carga horária da Educação Física não pode restringir-se ao cumprimento dos limites mínimos estabelecidos pela legislação. A integração entre revisão sistemática, análise documental e Análise de Conteúdo evidencia que a organização curricular deve ser analisada em função das oportunidades pedagógicas que efetivamente oferece aos

estudantes. Esse deslocamento analítico amplia o debate sobre as reformas do Ensino Médio e fornece novos elementos para a formulação de políticas curriculares orientadas pela garantia do direito à aprendizagem, pela promoção da equidade educacional e pela efetivação da formação integral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como propósito analisar em que medida a organização da carga horária destinada à Educação Física no Ensino Médio brasileiro oferece condições pedagógicas para que o componente curricular contribua para a formação integral e para o desenvolvimento biopsicossocial dos adolescentes, articulando evidências provenientes da revisão sistemática da literatura, da análise documental das matrizes curriculares estaduais e da Análise de Conteúdo. A integração dessas diferentes fontes de evidência permitiu ultrapassar abordagens centradas exclusivamente na descrição das reformas curriculares ou na quantificação das cargas horárias, possibilitando uma compreensão mais ampla das relações entre organização curricular, tempo pedagógico e efetivação das finalidades educativas atribuídas à Educação Física Escolar.

Os resultados demonstram que as reformas implementadas no Ensino Médio brasileiro modificaram significativamente a organização curricular da etapa final da Educação Básica, produzindo diferentes configurações entre os sistemas estaduais de ensino. A revisão sistemática evidenciou que a literatura científica converge ao reconhecer impactos relevantes sobre a distribuição da carga horária, a continuidade das práticas pedagógicas e a organização do componente curricular. Paralelamente, a análise documental confirmou que a implementação dessas reformas

ocorreu de maneira heterogênea entre as redes estaduais, resultando em distintas oportunidades curriculares para estudantes submetidos ao mesmo marco legal. Essa heterogeneidade evidencia que a permanência formal da Educação Física na matriz curricular não assegura, por si só, condições equivalentes para o desenvolvimento das aprendizagens previstas pela Base Nacional Comum Curricular.

A articulação entre os referenciais da Educação Física Escolar, da teoria curricular, da teoria bioecológica do desenvolvimento humano e da Educação Integral permitiu interpretar essas evidências para além de sua dimensão normativa. A investigação demonstra que a organização da carga horária constitui um elemento estruturante do currículo, influenciando as possibilidades de continuidade das experiências pedagógicas, a diversidade de conteúdos desenvolvidos, a progressão das aprendizagens e as oportunidades de participação dos estudantes nas práticas corporais. Essa interpretação não estabelece uma relação causal entre maior carga horária e melhores resultados educacionais, uma vez que a efetividade da Educação Física depende igualmente de fatores como formação docente, infraestrutura, condições de trabalho, gestão escolar e concepções pedagógicas. Contudo, evidencia que o tempo pedagógico integra o conjunto de condições que favorecem ou limitam a concretização da função educativa atribuída ao componente curricular.

A principal contribuição científica deste estudo consiste em deslocar o debate sobre a carga horária da Educação Física da lógica estritamente quantitativa para uma perspectiva centrada nas condições curriculares de efetivação do ensino. Ao integrar revisão sistemática, análise documental e Análise de Conteúdo, a

investigação demonstra que a análise da carga horária deve considerar não apenas sua quantidade, mas sua articulação com os processos pedagógicos que sustentam o desenvolvimento da cultura corporal de movimento e a formação integral dos adolescentes. Essa interpretação amplia o campo de análise das políticas curriculares e oferece elementos para compreender que a organização do tempo escolar constitui uma dimensão qualitativa da garantia do direito à aprendizagem.

Do ponto de vista das políticas públicas, os resultados reforçam a necessidade de que futuras reformas curriculares considerem, além do cumprimento dos dispositivos legais, as condições efetivas para o desenvolvimento dos componentes curriculares. A Educação Física, em razão de suas especificidades pedagógicas e de sua contribuição para a formação humana em suas múltiplas dimensões, demanda processos de organização curricular que assegurem continuidade, progressão didática e diversidade de experiências corporais. Nesse sentido, a análise das matrizes curriculares estaduais evidencia a importância de critérios nacionais mais consistentes para a implementação das políticas educacionais, reduzindo desigualdades que comprometem a equidade entre estudantes de diferentes redes públicas de ensino.

Os resultados também apresentam implicações para a prática pedagógica e para a gestão educacional. A organização do tempo escolar deve ser compreendida como parte do planejamento curricular e não apenas como uma decisão administrativa. A construção de propostas pedagógicas coerentes com os objetivos da Educação Física requer condições institucionais que favoreçam o desenvolvimento sistemático das práticas corporais, a diversificação dos conteúdos e a continuidade das experiências educativas ao

longo do Ensino Médio. Dessa forma, gestores, formuladores de políticas públicas e professores são chamados a refletir sobre a relação entre organização curricular e qualidade das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

Como toda investigação, este estudo apresenta limitações. A revisão sistemática concentrou-se em publicações disponibilizadas entre 2020 e 2025 e em bases científicas previamente definidas, o que pode ter restringido a inclusão de estudos publicados em outros idiomas ou indexados em bases não contempladas pela estratégia de busca. Da mesma forma, a análise documental privilegiou documentos nacionais e estaduais relacionados à organização curricular do Ensino Médio, não incorporando investigações sobre a implementação dessas políticas no cotidiano das escolas, aspecto que poderá ser aprofundado em pesquisas empíricas futuras.

Essas limitações, entretanto, não reduzem a relevância das evidências produzidas. Ao contrário, apontam caminhos promissores para novas investigações. Recomenda-se que estudos futuros examinem a implementação das matrizes curriculares no contexto das escolas, analisem a percepção de professores e estudantes acerca das mudanças promovidas pelas reformas curriculares e investiguem as relações entre organização da carga horária, práticas pedagógicas e aprendizagem em diferentes realidades educacionais. Pesquisas comparativas entre estados, bem como estudos longitudinais sobre os efeitos das recentes alterações legislativas, poderão ampliar a compreensão das transformações em curso e subsidiar políticas públicas mais comprometidas com a equidade curricular e a qualidade da Educação Básica.

Por fim, a análise desenvolvida reafirma que discutir a carga horária da Educação Física significa discutir o próprio projeto de formação humana assumido pela escola. O tempo destinado ao componente curricular não representa apenas uma variável administrativa, mas uma expressão das prioridades educativas materializadas no currículo. Assim, refletir sobre a organização curricular da Educação Física no Ensino Médio implica reconhecer que a garantia do direito à aprendizagem depende não apenas da presença formal do componente na legislação, mas das condições concretas que permitam à escola desenvolver, de forma contínua, crítica e socialmente significativa, os conhecimentos da cultura corporal de movimento como parte indissociável da formação integral dos adolescentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio**. Revista Ponto de Vista, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.17037>.

BETTI, Mauro. **Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOROWSKI, Eduardo Batista von; FRASSON, Jessica Serafim; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano. **A Educação Física**

Escolar na educação profissional: um estudo a partir do conhecimento produzido. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 45, e20220066, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e20220066>.

BOWEN, Glenn A. **Document analysis as a qualitative research method.** Qualitative Research Journal, v. 9, n. 2, p. 27-40, 2009. DOI: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física.** Cadernos Cedes, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e estabelece diretrizes gerais para os itinerários formativos. Brasília, DF: CNE, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC, 2018.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Pamela A. **The bioecological model of human development.** In: DAMON, William; LERNER, Richard M. (ed.). Handbook of child psychology: theoretical models of human development. 6. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2006. v. 1, p. 793-828. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>.

CARAÇATO-SOUSA, Yedda Maria da Silva; SOLERA, Bruna; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Educação Física no Ensino Médio: em foco a produção científica brasileira.** Research, Society and Development, v. 11, n. 6, e33111628569, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i6.28569>.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Notas sobre o conceito de educação integral.** In: COELHO, Lúcia Martha Coimbra da Costa (org.). Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009. p. 41-51.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura.** Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. PROGRAD. Caderno de formação: conteúdos e didática de Educação Física. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 16, p. 51-75.

DIAS, Graziany Penna. **Contrarreforma do Ensino Médio e Educação Física: uma obrigatoriedade ainda em risco.** Lecturas: Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 29, n. 317, p. 162-177, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46642/efd.v29i317.500>.

DONATO, Caio Fernandes; MOREIRA, João Luís Mendonça; FERRARI, Carlos Eduardo Rafael de Andrade; MOCARZEL, Rafael Carvalho da Silva. **Revisão sistemática sobre a Educação Física escolar na BNCC: uma temática ainda em escassez.** Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, v. 36, p. 1-13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.128543>.

KIELING NETO, Clinton Rogério. **O “não lugar” do Novo Ensino Médio na Educação Física do Colégio de Aplicação da UFRGS: uma pesquisa narrativa com docentes de Educação Física.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2025.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **A tríade da Reforma do Ensino Médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e222442, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698222442>.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOLL, Jaqueline (org.). **Educação integral: texto referência para o debate nacional.** Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009. (Série Mais Educação).

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>.

PAGE, Matthew J. et al. **The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews.** BMJ, London, v. 372, n. 71, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE (REPU). **Cargas horárias da Formação Geral Básica no Ensino Médio: estudo comparativo entre as redes estaduais.** Nota Técnica. São Paulo: REPU, 1 ago. 2025. Disponível em: <https://www.repu.com.br/notas-tecnicas>. Acesso em: 2 ago. 2026.

ROCHA, Bruna Beatriz da; FARIAS, Marcio Norberto. **A nova Reforma do Ensino Médio amparada pela Lei nº 13.415 e suas ameaças para a disciplina de Educação Física.** Devir Educação, Lavras, p. 85-100, 2020. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.224>.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, André Osvaldo Furtado da; BORBA, Jônatas da Costa Brasil de. **O esmaecimento do componente curricular Educação Física na nova matriz curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 23, n. 2, p. 171-177, 2022. DOI: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n2p171-177>.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. **Educação Física no Ensino Médio**

Integrado: movimentos de resistência em tempos de currículos padronizados e políticas neoliberais. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, v. 8, n. 1, p. 8-26, 2022.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

Autor correspondente: Jeferson Gonçalves de Oliveira. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

² Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

³ Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

⁴ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁵ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁶ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁷ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁸ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

⁹ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹⁰ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹¹ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹² Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹³ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.

¹⁴ Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, Tocantins, Brasil.