

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

TALITA MONEGATTO RODRIGUES MIRANDA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO
MÉDIO: CENÁRIOS E IMPACTOS DAS REFORMAS NO CEETEPS

São Paulo

Abril/2024

TALITA MONEGATTO RODRIGUES MIRANDA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO
MÉDIO: CENÁRIOS E IMPACTOS DAS REFORMAS NO CEETEPS

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, na linha de pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’.

Área de Concentração: Educação e Trabalho

São Paulo

Abril/2024

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8281

M672e Miranda, Talita Monegatto Rodrigues
A educação física nos currículos do ensino técnico integrado ao médio: cenários e impactos das reformas no CEETEPS / Talita Monegatto Rodrigues Miranda. – São Paulo: CPS, 2024.
115 f.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

Área de concentração: Educação e Trabalho

1. Educação física. 2. Educação profissional e tecnológica. 3. Currículo. 4. Ensino integrado. I. Constantino, Paulo Roberto Prado. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

TALITA MONEGATTO RODRIGUES MIRANDA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO
MÉDIO: CENÁRIOS E IMPACTOS DAS REFORMAS NO CEETEPS

Documento assinado digitalmente



PAULO ROBERTO PRADO CONSTANTINO

Data: 18/04/2024 12:05:08-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino
Orientador - CEETEPS

Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol
Examinador Externo – Universidade Nove de Julho

Documento assinado digitalmente



MICHEL MOTT MACHADO

Data: 18/04/2024 12:19:25-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Michel Mott Machado
Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 17 de abril de 2024

Dedico primeiramente a Deus, ao meu marido Daniel, às minhas filhas Sofia e Ester e aos meus pais Angélica e Carlos.

AGRADECIMENTOS

Ao Único, ao meu Deus, pela oportunidade de realizar meu sonho em ingressar no Mestrado Profissional, por me sustentar em todos os momentos e me dar a direção.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, que me escolheu para esse desafio, me incentivou, ensinou, orientou, teve paciência e apoiou em todo esse tempo, tudo isso para que esse projeto fosse realizado. Sou muito grata a Deus por sua vida.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional [CEETEPS] que, ao longo dessa jornada, contribuíram para o meu aprendizado e a minha formação.

Aos professores da banca examinadora, Prof. Dr. Michel Mott Machado que me acompanhou ao longo de todo o curso, sempre me incentivando e trazendo grandes contribuições ao meu trabalho e vida acadêmica. À Profa. Dra. Adriana Aparecida de Lima Terçariol por sua disponibilidade, empatia, olhar atento e contribuições tão importantes.

Gostaria de agradecer ao meu marido, minhas filhas e meus pais pelo apoio incondicional e por acreditarem em mim durante essa jornada acadêmica. Suas palavras de encorajamento foram um grande estímulo nos momentos desafiadores.

Agradeço também aos professores, colegas e amigos que compartilharam seus conhecimentos e experiências, enriquecendo assim o desenvolvimento deste estudo. Suas contribuições foram inestimáveis para a qualidade deste trabalho.

Além disso, expresso minha gratidão aos participantes da pesquisa, cuja colaboração foi essencial para a coleta de dados e o sucesso deste estudo. Suas contribuições são dignas de reconhecimento.

A todos que de alguma forma contribuíram para esta dissertação, meu mais sincero “obrigada”.

Porque sou eu que conheço os planos que tenho para vocês, diz o Senhor, planos de fazê-los prosperar e não de causar dano, planos de dar a vocês esperança e um futuro. Então vocês clamarão a mim, virão orar a mim, e eu os ouvirei. Vocês me procurarão e me acharão quando me procurarem de todo o coração.

(Jeremias 29:11-13)

RESUMO

MIRANDA, T.M.R. **A Educação Física nos Currículos do Ensino Técnico Integrado ao Médio:** cenários e impactos das reformas no CEETEPS. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

A pesquisa pretende analisar o formato atual de planificação e desenvolvimento dos currículos de educação física no ensino técnico integrado ao ensino médio das Escolas Técnicas Estaduais, a partir das mudanças ocorridas com a reforma do ensino médio brasileiro, na perspectiva dos professores atuantes nas Etecs do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza - CEETEPS. Entre os objetivos específicos, conta-se com a possibilidade de: a) analisar as mudanças curriculares da Educação Física [EF] ocorridas no ensino integrado, com a recente reforma e novas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica [EPT] nacionais e estadual de São Paulo; b) cotejar as planificações curriculares da EF nas diferentes modalidades integradas oferecidas pelas Etecs [Novotec, M-Tec, AMS, etc.]; c) avaliar o impacto dos novos desenhos curriculares no desenvolvimento das aulas de educação física nas Etecs do Estado de São Paulo, sob a perspectiva dos docentes em exercício e dos documentos consultados. O desenho metodológico adotado baseia-se em um estudo qualitativo, com duplo formato na coleta de dados: por meio de pesquisa documental analítico-comparativa, a fim de analisar os currículos integrados formalmente prescritos no CEETEPS; e de *survey*, realizada com 141 professores de educação física das Etecs, respondida *online* entre os meses de outubro e dezembro de 2023. Como resultado, notou-se que a EF sofreu redução em sua carga horária nas novas propostas curriculares, afetando a formação geral dos alunos e comprometendo a continuidade da disciplina. Devido à redução, muitos professores assumiram outros componentes curriculares, trazendo questionamentos se estes estariam prontos para assumir diferentes disciplinas simultâneas. Além disso, os professores apontam que os alunos têm sido prejudicados, uma vez que a EF auxilia na formação integral, socioemocional, na saúde e autonomia deles. Esta dissertação é parte de uma investigação desenvolvida no âmbito do projeto ‘Concepções e Políticas da Educação Profissional’, dentro da linha de pesquisa ‘Políticas, Gestão e Avaliação’, no programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo. Ensino Integrado.

ABSTRACT

MIRANDA, T.M.R. **Physical Education in Integrated Technical High School Curricula: scenarios and impacts of reforms at Centro Paula Souza**. 114 f. Master thesis (Professional Master's Degree in Management and Development of Vocational Education and Training). São Paulo: Paula Souza State Center for Technological Education, 2024.

The research aims to analyze the current format of planning and development of physical education curricula in integrated vocational education and high school in the State Technical Schools (Etecs), considering the changes brought by the Brazilian high school reform, from the perspective of teachers working in Etecs of the State Center for Technological Education Paula Souza (CEETEPS). Specific objectives includes: a) analyze the curricular changes in Physical Education (PE) that occurred in integrated education, with the recent reform and new guidelines of national and state Vocational and Technological Education in São Paulo; b) compare the curricular plans of PE in the different integrated modalities offered by Etecs [Novotec, M-Tec, AMS, etc.]; c) evaluate the impact of the new curricular designs on the development of physical education classes in Etecs in the State of São Paulo, from the perspective of practicing teachers and consulted documents. The methodological design adopted is based on a qualitative study, with a dual format in data collection: through analytical-comparative documentary research, to analyze the formally prescribed integrated curricula in CEETEPS; and a survey conducted with 141 physical education teachers from Etecs, answered online between October and December 2023. As a result, noted that PE has undergone a reduction in its workload in the new curricular proposals, affecting the general education of students and compromising the continuity of the discipline. Due to the reduction, many teachers have taken on other curricular components, raising questions about whether they are ready to assume different subjects simultaneously. Additionally, teachers point out that students have been adversely affected, as PE helps in their holistic, socioemotional, health, and autonomy formation. This master thesis is part of an investigation developed within the scope of the project 'Conceptions and Policies of Vocational Education', within the research line 'Policies, Management, and Evaluation', in the master's degree program in Management and Development of Vocational Education at CEETEPS.

Keywords: Physical Education. Vocational Education and Training. Curriculum. Integrated Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Levantamento dos artigos sobre a EF na revisão de literatura.....	21
Quadro 2:	Marcos históricos da Educação Física no cenário nacional	29
Quadro 3:	Revisão de literatura sobre o Novo Ensino Médio extraída de pesquisas recentes.....	34
Quadro 4:	Percurso histórico da educação profissional técnica no Brasil.....	38
Quadro 5:	Quadro sinótico contendo o marco legal vigente sobre a educação profissional e tecnológica, por tópicos de interesse à pesquisa.....	41
Quadro 6:	O Paradigma Multidimensional e suas dimensões e critérios de desempenho.....	45
Quadro 7:	Dimensões da qualidade segundo Dourado, Oliveira e Santos.....	48
Quadro 8:	Dimensões do PESPERF consideradas no novo formulário elaborado.....	56
Quadro 9:	Divisão dos aspectos abordados no formulário e as dimensões do PESPERF.....	56
Quadro 10:	Tipos de oferta do ensino médio e técnico no CEETEPS em 2023.....	59
Quadro 11:	Oferta do ensino médio e técnico no CEETEPS em 2023, por eixo tecnológico.....	61
Quadro 12:	Menções de avaliação para o ensino técnico, baseadas no Regimento Comum das Etecs.....	69
Quadro 13:	Competências presentes na BNCC e na matriz curricular – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração.....	74
Quadro 14:	Categorização das respostas dos professores à Questão 24.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Gênero x faixa etária dos pesquisados.....	78
Tabela 2:	Gênero x tempo de atuação como professor de Educação Física.....	80
Tabela 3:	Gênero x nível de escolaridade.....	80
Tabela 4:	Faixa etária x redução da carga horária.....	83
Tabela 5:	Tempo de atuação x redução da carga horária.....	84
Tabela 6:	Regional x redução da carga horária.....	84
Tabela 7:	Redução da carga horária x assumir outro componente.....	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Evolução das matrículas na Educação Profissional por rede de ensino no Brasil.....	41
Figura 2:	Mapa das unidades do Centro Paula Souza distribuídas pelo Estado de São Paulo.....	53
Figura 3:	Matriz curricular – Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico – ETIM.....	70
Figura 4:	Matriz curricular – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração [M-Tec diurno]	71
Figura 5:	Matriz Curricular – Ensino Médio com Habilitação Profissional em Técnico em Administração no período integral [MTec – PI]	72
Figura 6:	Tempos de atuação na docência.....	79
Figura 7:	Redução da carga horária dos professores de Etec consultados.....	83
Figura 8:	Nuvem de palavras referente a Reforma do Ensino Médio.....	91

LISTA DE SIGLAS

ALESP	Assembleia Legislativa de São Paulo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação [São Paulo]
CEETEPS	Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CETEC	Coordenadoria da Unidade de Ensino Médio e Técnico do CEETEPS
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNGEPT	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica
EE	Escola Estadual [de São Paulo]
EF	Educação Física
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETEC	Escola Técnica Estadual [de São Paulo]
ETIM	Ensino Técnico Integrado ao Médio [curso das Etecs]
FATEC	Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
GFAC	Grupo de Formulação e Análises Curriculares [departamento da Cetec]
ICT	Instituto de Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGPD	Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
NRA	Núcleo Regional Administrativo [do CEETEPS]

PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE	Secretaria Estadual de Educação [São Paulo]
UEPEP	Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	17
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A PESQUISA	27
1.1. A Educação Física como componente curricular.....	27
1.2. Sobre a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio brasileiro.....	30
1.3. A Educação Profissional Técnica no Brasil.....	37
1.4. Presença da educação física no ensino técnico integrado ao médio: relações com a planificação e gestão curricular.....	45
1.5 Qualidade em Educação Física.....	47
CAPÍTULO 2 –METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	51
2.1. Caracterização geral da instituição pesquisada e seleção da amostragem.....	52
2.2. Opções metodológicas e desenho da pesquisa.....	54
2.3. Produtos educacionais da dissertação.....	57
CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E RESULTADOS.....	58
3.1. Análise documental.....	58
3.2. Análises do formulário.....	78
3.3. Síntese dos resultados.....	89
CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS.....	93
APÊNDICES.....	102

MEMORIAL

Apresento um breve relato da minha trajetória profissional, para delinear o caminho que me conduziu ao presente estudo.

A docência é algo presente em minha vida desde que nasci. Meus pais são professores, meu pai é da área de Educação Física e minha mãe, professora polivalente, ambos já aposentados. Lembro-me de acompanhá-los em suas aulas e, por muitas vezes, acabava participando destes momentos nas escolas.

O esporte também me acompanhou desde cedo. Sonhava em ser jogadora de futebol. Infelizmente, com a falta de times e patrocinadores, o futebol feminino não era uma opção valorizada, como o futebol masculino. Com isso, acabei sendo convidada para jogar basquetebol no BCN [atual Clube Bradesco, em Osasco, São Paulo] e fui federada por oito anos. O esporte me proporcionou viagens, conquistas, aprendizagens, amizades; e permanecer nesse mundo foi um dos motivos que me fez optar pelo curso de Educação Física.

Na carreira docente, comecei a trabalhar em escolas ainda na faculdade, em 2012, atuando na educação infantil e ensino fundamental. Após aprovação em um concurso do Estado de São Paulo, comecei minha experiência como professora no Ensino Fundamental e Médio. E nesta trajetória apaixonei-me pelo Ensino Médio e considero o trabalho com esse público altamente desafiador, mas igualmente gratificante, ao prestigiar os alunos em seu desenvolvimento e gosto pela prática da atividade física.

Em 2015, ingressei como docente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS] e em 2018 tive a oportunidade de me tornar Coordenadora de Projetos na área da Educação Física para as Escolas Técnicas Estaduais [Etec] de São Paulo, e juntamente com meus colegas, trabalhar nas propostas e organização do Novo Ensino Médio, acompanhando a implantação das escolas-piloto por todo o Estado e atuando em favor de uma educação integral dos alunos.

Com a oportunidade de realizar um Mestrado, que sempre foi o meu sonho, procurei pelo Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS e resolvi participar do processo seletivo. Em 2022, iniciei meus estudos e, com o apoio do meu orientador Prof. Dr. Paulo Constantino, pude aliar minhas preocupações com a área da Educação Física aos estudos de gestão escolar e dos currículos na educação profissional técnica integrada ao ensino médio, o que apresento nas linhas seguintes.

INTRODUÇÃO

Discussões sobre o espaço e o papel da educação física escolar precisam ser fomentadas, em todo tempo. De acordo com estudos recentes em cenários internacionais, como os de Harris e Cale (2023), os baixos níveis de atividade física entre os jovens são preocupantes, especialmente tendo em conta as evidências crescentes de que ser regularmente ativo durante a infância e adolescência proporciona benefícios para a saúde física, mental e social (Harris; Cale, 2023). Para os pesquisadores, esta é uma forte evidência da necessidade de promover estilos de vida saudáveis e ativos entre os jovens, o que conduz a atenção ao potencial que as escolas de educação básica e, em particular, a educação física podem desempenhar (Harris; Cale, 2023).

No contexto atual do Brasil, a Educação Física escolar tem sido uma arena de disputas também dentro do campo da Educação Profissional e Tecnológica [EPT], desde a promulgação da Lei nº 13.415 de 2017, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [DCNEM] e propôs uma nova organização curricular (Brasil, 2017; Brasil, 2018b; Brasil, 2023), que se estenderia também às ofertas de EPT reguladas pelas diretrizes curriculares específicas (Brasil, 2021).

Com a aprovação da Lei nº 13.415 de 2017, se propôs uma nova e mais flexível organização curricular ao ensino médio, na qual as escolas deveriam dedicar no mínimo 1.800 horas para a Formação Geral e 1.200 horas para o eixo do Itinerário Formativo selecionado (Brasil, 2017; Brasil, 2018a). De imediato, surgiram inquietações em relação a área da Educação Física, que passou por mudanças em sua carga horária. Como ficariam as aulas de Educação Física após a reforma curricular? Como os professores de Educação Física receberiam essa mudança? As aulas precisaram ser adaptadas? Os conteúdos foram reduzidos? Os alunos foram prejudicados? Se sim, como preencher essas lacunas e corrigir a trajetória?

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS], instituição estadual autárquica responsável pelo desenvolvimento da EPT em São Paulo, foi um laboratório para estas primeiras modificações, ainda no ano de 2018, em suas Escolas Técnicas Estaduais [Etec]. O currículo escolar do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio foi modificado e alguns componentes curriculares, como a Educação Física, tiveram sua carga horária reduzida, além de outros novos terem sido incorporados. Neste volume, será focalizado somente a Educação Física no contexto da educação profissional técnica de nível médio.

Em um contraponto à esta redução da carga horária nos novos itinerários formativos dos sistemas educacionais, a Lei nº 9394/96, que estabelece as 'Diretrizes e Bases da Educação

Nacional' [LDB] (Brasil, 1996), dispunha a Educação Física como um componente obrigatório na educação básica, reunida à proposta educacional de cada unidade escolar.

Dada a conjuntura, a principal questão de pesquisa se coloca: como se tem desenvolvido a EF nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CEETEPS, sob o impacto das reformas após 2018? Posto isso, o objetivo é analisar o formato atual de planificação e desenvolvimento dos currículos de educação física no ensino técnico integrado ao ensino médio das Escolas Técnicas Estaduais em São Paulo, a partir das mudanças ocorridas com a reforma do ensino médio brasileiro, na perspectiva dos professores atuantes nas Etecs do CEETEPS.

Entre os objetivos específicos, conta-se com a possibilidade de: a) Analisar as mudanças curriculares da EF ocorridas no ensino integrado, com a recente Reforma do Ensino Médio nacional e das novas diretrizes da EPT nacionais e estadual de São Paulo; b) cotejar as planificações curriculares da EF nas diferentes modalidades integradas oferecidas pelas Etecs [Novotec, M-TEC, AMS, etc.]; c) avaliar o impacto dos novos desenhos curriculares no desenvolvimento das aulas de educação física nas Etecs do Estado de São Paulo, sob a perspectiva dos docentes em exercício.

O desenho metodológico adotado baseia-se em um estudo qualitativo, com duplo formato na coleta de dados: por meio de pesquisa documental analítico-comparativa, a fim de analisar os currículos integrados formalmente prescritos no CEETEPS; e de *survey*, realizada com 141 professores de educação física das Etecs, respondida *online* entre os meses de outubro e dezembro de 2023.

De acordo com a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, de 21 de novembro de 1978, este tipo de pesquisa seria indispensável para o desenvolvimento da educação física e do esporte, além de beneficiar o sistema educacional com as inovações pensadas, resultados de investigações e de estudos de avaliação de programas, experiências e atividades (UNESCO, 2013).

Segundo Araújo e Silva (2017), por meio do ensino médio integrado existiria uma ruptura e resistência diante do modelo curricular do ensino médio propedêutico, trazendo a valorização da formação profissional com projetos que incentivam a transformação por meio de uma educação mais contextualizada à realidade dos jovens. Os mesmos autores colocam uma visão de importância em relação ao público que abrange o ensino médio e, por consequência, o ensino técnico integrado:

O Ensino Médio é, talvez, uma dessas oportunidades únicas de se intervir, diretamente, na formação de uma sociedade em constante processo de transformação, pois o seu papel é acolher a geração que, em poucos anos, pode ocupar espaços decisórios e fazer opções em relação aos rumos sociais a serem tomados (Araújo; Silva, p. 09, 2017).

A perspectiva de uma integração entre educação e trabalho, expandida ao conjunto ciência, cultura e tecnologia, remodelaria o sentido dado para a educação física (Viana; Oliveira; Dias, 2020), como pressuposto à uma formação crítica e integral. Deste modo, o trabalho está inserido na continuidade dos estudos sobre a educação física nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (Hernandes Neto; Constantino, 2019; Miranda; Constantino, 2022), aprofundando suas considerações anteriores.

Outra justificativa subsiste na importância da Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996), que em suas redações posteriores manteve o prestígio à educação física como componente obrigatório na educação básica. Autores como Darido (2001; 2012a; 2012b) reconhecem a educação física como disciplina escolar que poderia facilitar aos alunos uma integração à cultura corporal e na formação cidadã, aproveitando os conteúdos de jogos, esportes, brincadeiras, dança, lutas e ginástica. Harris e Cale (2023) vão resumir que, em suma, os jovens precisam ser apoiados para se tornarem “consumidores críticos ao longo da vida, ao obter informações relacionadas com a saúde e possuir as competências para aceder, avaliar e aplicar conhecimentos relacionados (Harris; Cale, 2023, p.03).

É preciso também compreender que os alunos, seguindo com sua formação geral e profissional, são sujeitos da história e não meros reprodutores de cultura. Os objetivos para o ensino de educação física estariam atrelados à “um patrimônio cultural da humanidade que merece ser preservado, transmitido e transformado pelas novas gerações e que as finalidades de seu ensino perpassam a promoção da saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica” (Darido, 2012c, p.47-48).

No caso específico do Estado de São Paulo, o debate sobre o lugar da educação física na escola teria um valor autossustentado, mesmo em contextos escolares em que a educação para o trabalho é primordial:

[...] como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se de localizar em cada uma destas práticas corporais produzidas pela cultura os benefícios humanos e suas

possibilidades na organização da disciplina no contexto escolar (Darido, 2001, p.20).

No cenário das Etecs, desde 2018, os grupos de ‘Coordenadores responsáveis pelo Ensino Médio’ da Cetec Capacitações e o ‘Grupo de Formulação e Análises Curriculares’ [GFAC] do CEETEPS têm acompanhado as mudanças na área da educação e elaborado materiais didáticos, guias, documentos norteadores, além de realizar capacitações para subsidiar as unidades de ensino para a implantação do Novo Ensino Médio.

Além dos cursos integrados que já existiam no CEETEPS, o Novotec Integrado, concebido em 2019 como parte do programa de EPT estadual, era uma modalidade de ensino médio integrado ao técnico, oferecida em ambas as instituições de ensino paulistas: Etecs e Escolas Estaduais [ligadas à Secretaria Estadual de Educação]. A principal diferença, em relação ao Programa de Ensino Integral e aos antigos cursos ‘ETIM’ [de ensino integrado e em tempo integral] das Etecs é a formação se dar de modo concentrado, em um único período letivo, pela manhã, tarde ou noite (Hildebrando; Constantino, 2022). Em 2023 e 2024, vem recebendo outras nomenclaturas, mas mantendo estrutura idêntica.

Esta necessidade de compreensão levou à busca inicial pela literatura especializada e ligada ao campo da pesquisa. Utilizando a bibliometria nos meses de março a junho de 2023, utilizando um recorte temporal de 7 anos (2016 - 2023) para a produção, foram identificados apenas 13 artigos recentes [cf. o Quadro 1] que tratavam do tema da educação física no novo ensino médio. Foram examinados artigos publicados em língua portuguesa na base de dados dos Periódicos Capes, *Google Acadêmico*, *Scopus* e *Web of Science*, com os seguintes comandos para buscar: “educação física reforma do ensino médio”; “educação física no novo ensino médio”; e, “educação física novo ensino médio”:

Quadro 1: Levantamento dos artigos na revisão de literatura

NOME DO ARTIGO	OBJETIVO	TIPO DE PESQUISA	LOCAL PUBLICAÇÃO E DATA	AUTOR E DATA
O abandono do trabalho pedagógico na educação física do novo ensino médio.	Analisar as implicações das atuais reformas educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio.	Estudo descritivo e análise documental	Caderno de Pesquisa	Scapin; Ferreira; (2023)
Reforma do ensino médio e a Educação Física: revisão sistemática das produções acadêmicas	Mapear e analisar a produção acadêmica sobre a reforma do ensino médio no campo da Educação Física no período de 2017 a 2020	Revisão sistemática	Sertanias - Revista de Ciências Humanas e Sociais.	Eugênio; Souza (2023)

no período de 2017 a 2020				
A educação física no novo ensino médio baiano: uma análise documental.	Analisar as mudanças que estão ocorrendo no novo ensino médio baiano, especificamente no componente curricular educação física na Bahia.	Pesquisa documental	Revista Entreideais: educação, cultura e sociedade	Oliveira; Ribeiro (2022)
Reforma do ensino médio nas aulas de Educação Física: percepção de dois professores do Distrito Federal	Verificar a percepção de dois professores de Educação Física que atuam no ensino médio no Distrito Federal (DF), referente ao ensino da Educação Física à luz da reforma do ensino médio proposta pela Lei nº 13.415 de 16.2.2017.	Pesquisa qualitativa	Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM)	Oliveira (2022)
EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: revisão literária sistemática sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	Analisar e refletir acerca da Educação Física no contexto que se desenha o novo ensino médio.	Pesquisa bibliográfica	Revista Scientia Generalis	Areias (2021)
Existe um lugar para a Educação Física no novo Ensino Médio? (Monografia)	Compreender como a Educação Física escolar está organizada no novo cenário do Ensino Médio.	Pesquisa qualitativa, revisão bibliográfica e análise documental	Universidade Federal de Tocantins	Sousa (2021)
A educação física no novo ensino médio: implicações e Tendências promovidas pela reforma e pela BNCC	Examinar a condição do componente curricular da educação física no ensino médio, após as alterações promovidas pela lei n. 13.415/2017, pelas DCNEM de 2018 e pela BNCC.	Pesquisa documental	Revista Práxis Educacional	Beltrão; Taffarel; Teixeira (2020)
Análise do novo ensino médio e os desdobramentos para a educação física escolar.	Refletir acerca dos desdobramentos do novo ensino médio na Educação Física escolar, e como específicos, analisar a Lei nº 13.415/17, refletir acerca da atual conjuntura política e social do ensino básico brasileiro, e analisar os desdobramentos desse novo modelo sobre a Educação Física.	Análise documental	Repositório digital da UFPE	Filho (2019)
A Educação Física no Novo Ensino Médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco.	Analisar as dificuldades e as possibilidades do ensino da Educação Física diante do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Estadual de Pernambuco.	Pesquisa qualitativa, bibliográfica; documental e pesquisa de campo.	V Conedu – Congresso Nacional da Educação	Silva (2018)

Um olhar sob a educação física no novo formato do ensino médio no vale do Juruena.	Traz um olhar do novo formato do Ensino Médio.	Revisão bibliográfica	Revista Saberes Docentes	Neves (2018)
A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida.	Discutir uma possível crise que a Educação Física (EF), enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Médio, pode sofrer com a entrada de profissionais com o “reconhecido” notório saber e com a inclusão da formação técnica e profissional no arranjo curricular.	Pesquisa bibliográfica e documental	Revista Motrivivência	Bungenstab; Filho (2017)
As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio.	Pontuar de forma crítica, com base em documentos legais, a consolidação da educação básica no país e as atribuições da Educação Física escolar nesse processo, principalmente no ensino médio.	Pesquisa bibliográfica e documental	Revista Motrivivência	Castro (2017)
Educação Física na BNCC: Concepções e fundamentos políticos e pedagógicos.	Apresenta uma análise do componente curricular educação física presente nas versões preliminares da BNCC, apreendendo a concepção de educação física, o papel da educação e a formação do aluno e conteúdos de ensino implícitos nos objetivos de aprendizagem.	Pesquisa qualitativa	Revista Motrivivência	Martineli; Magalhães; Mileski; Almeida (2016)

Fonte: Elaborado pela autora, sobre fontes diversas

Ao examinar os trabalhos mencionados no quadro acima, Scapin e Ferreira (2023) apontam que o atual trabalho pedagógico em EF no Ensino Médio encontra-se comprometido, em razão da árdua disputa por um lugar na formação básica das novas gerações. Historicamente a EF educava e preparava “os corpos” para a indústria, a fim de que suportassem a jornada de trabalho. Atualmente, o trabalho vivo foi substituído pelo trabalho morto (humano x máquina), podendo ser um dos motivos para a progressiva redução de carga horária da EF e a inclusão de novos componentes como o “empreendedorismo”.

Eugenio e Souza (2023) colocam que a Reforma do Ensino Médio foi uma maneira de relegar a um plano secundário certos componentes curriculares assumidos como menos relevantes [EF entre eles]. Por isso, entendem a importância do debate, das pesquisas e discussões sobre a EF no atual cenário educacional. Os autores fizeram um recorte de 2017 – 2020 nas publicações disponíveis e notaram a necessidade de estudos mais aprofundados sobre o lugar da EF na nova política educacional para o EM brasileiro.

Trazendo reflexões sobre as mudanças ocorridas na EF no EM baiano, Oliveira e Ribeiro (2022) demonstram que as aulas de EF passaram de duas aulas por semana no 1º e 2º ano do EM e uma aula por semana no 3º ano do EM, para apenas uma aula por semana para o 1º e 2º ano, gerando um corte de 60% do total de aulas de EF. Os autores apontam para a importância da EF na estimulação de valores, formação da personalidade e melhora da saúde. Além disso, incentivam que os educadores apresentem suas inquietações e entendam que a sobrevivência da EF escolar depende da luta dos professores que compreendam este papel importante.

Contribuindo para a discussão da Reforma, Oliveira (2022) afirma que a Reforma do EM trouxe a possibilidade da supressão da EF e, realizando uma entrevista com dois professores de EF, verificou que os entrevistados estavam enfrentando desafios na aplicação e desenvolvimento do novo currículo com a redução da carga horária.

Ao examinar o papel da EF, Areias (2021) afirma que ela oferece uma gama de possibilidades para o enriquecimento de experiências e manutenção da saúde das mais diversas faixas etárias. Para isso, o professor de EF precisa reconhecer o seu papel na escola, rompendo com performances ultrapassadas, ao preparar os estudantes para a vida, tornando-os protagonistas de suas histórias, com a EF assumindo um importante trabalho na área socioemocional por meio das práticas corporais.

Questionando ainda o lugar da EF, Souza (2021) traça a trajetória da Educação Integral no Brasil do século XX até os dias atuais, compreendendo como a EF está organizada no novo cenário do EM. O autor coloca que a EF vem perdendo cada vez mais espaço na educação básica e embora tenha lugar no currículo, existe a busca de uma EF apenas como práticas. Além disso, quando a EF é subordinada às demandas do mercado de trabalho, acaba contribuindo para a desvalorização da área. O autor aponta que o Novo Ensino Médio não parece um local para uma EF complexa, que estimula o pensamento crítico e a busca por autonomia.

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) discutem em seu trabalho as implicações e tendências com a Reforma do EM e expõem elementos fundamentais do componente curricular dentro da BNCC. Constatam que a Reforma trouxe uma hierarquização curricular, em que os componentes de língua portuguesa e matemática são privilegiados. Já outros componentes, dentre eles a EF, são considerados auxiliares. Ainda dentro da BNCC, a linguagem corporal, objeto da EF, recebe pouca atenção, limitando assim o desenvolvimento dos jovens. Além disso, a aprendizagem por meio de competências e habilidades constitui uma barreira para uma formação integral, rebaixando a EF e negligenciando a cultura corporal. Para os autores, há a necessidade da luta pela revogação do NEM.

Posto isto, Filho (2019) nota um cenário preocupante na educação do país, com as transformações do cenário educacional ocorrendo através de leis complexas e controversas. O autor entende que com a Reforma há um retrocesso. Realizando uma análise documental, o autor coloca que a educação brasileira caminhará a um processo massivo de doutrinação sob uma ideologia neotecnicista, acompanhada da quebra do poder do Estado e a inserção das empresas privadas na educação pública.

Buscando mostrar as dificuldades no entendimento das novas leis da educação, Silva (2018) nota, em uma das etapas de sua pesquisa de campo, que os professores de EF estão com dificuldade no entendimento da nova proposta curricular. Os professores ainda relatam que o novo currículo é diferente do que trabalham, até certo ponto mais pobre; e acreditam que pode aumentar a desigualdade entre os componentes curriculares. Dentro desse pensamento em relação a EF, Neves (2018) coloca que independentemente das produções sobre a importância da atividade física e das aulas de EF, o governo não ofertaria a quantidade mínima de horas consideradas saudáveis para um aluno na escola. Outro ponto importante levantado são as estruturas físicas e os recursos materiais que a comunidade terá que defender no futuro, para garantir os direitos previstos nas políticas educacionais. Por fim, o autor questiona o salário e condições dos professores de EF que precisam assumir várias escolas e percorrer grandes distâncias para preencher sua carga horária.

A ideia de que a educação física no EM precisa trazer conteúdos com significado e sentido é defendida por Bungenstab e Filho (2017). Para isso, colocam a importância do debate da formação de professores para atuar no EM brasileiro, que atualmente passa por uma crise de identidade. Pensando em uma escola que tem o trabalho como mediação pedagógica, a EF pode ser fundamental, tendo as práticas corporais como elemento central.

Pensando no começo do debate sobre o NEM brasileiro, Castro (2017) coloca que não há consenso sobre a Reforma do EM. Uma de suas críticas é que a reforma supostamente prepara para a faculdade ou mercado de trabalho, mas não resolve os problemas dos sistemas de ensino. Os argumentos que legitimam a EF são repaginados de acordo com os interesses que prevalecem na sociedade.

Compreendendo a importância da formação integral, Martinelli e outros (2016) afirmam que, na década de 1960 e 1970, a Unesco em sua busca e defesa pela diversidade cultural promoveu a “Cultura da Paz”, onde a EF e os esportes eram fundamentais. Com base na pesquisa, os autores entendem que a EF estava alinhada a uma abordagem sociológica, destacando a importância do indivíduo, resultando na redução do conteúdo passado às crianças da classe trabalhadora das escolas públicas.

Sintetizando os achados, revela-se não somente a novidade, no recorte a partir do ano de 2016, em que as reformas curriculares nacionais começaram a ganhar contorno; mas a complexidade das mudanças no ensino médio e na educação física escolar, destacando os desafios aos professores e pesquisadores – nos pequenos e grandes agrupamentos, com uma possível crise na disciplina e as oportunidades para se repensar ou reestruturar as propostas curriculares e de ensino. Alterações curriculares abruptas, inseguranças de professores e alunos diante das alterações, dificuldades e possibilidades no desenvolvimento pedagógico das aulas de educação física, são temas explorados nos textos consultados.

Encontramos aqui uma lacuna fundamental para a realização desta pesquisa, trazendo a realidade dos professores de EF que já vivenciam o novo currículo, dentro de uma instituição pública como o Centro Paula Souza. A pesquisa dá voz aos docentes, que estão entre os principais personagens que foram afetados pela atual reforma, juntamente com os alunos.

Pretende-se trazer uma pequena contribuição à literatura sobre o impacto da reforma do ensino médio na Educação Física, tendo por foco a Educação Profissional Técnica, especialmente nos cursos integrados que possuem o componente curricular EF em sua constituição. Além disso, vislumbra-se uma contribuição à educação pública paulista, a saber, setores da Administração Central do CEETEPS, como o GFAC [Grupo de Formulação e Análises Curriculares], Cetec Capacitações [responsável pela formação continuada e em serviço dos professores da rede], além das perspectivas de diálogo com outros sistemas educacionais públicos ou privados.

A estrutura proposta parte do levantamento de uma fundamentação teórica que debate a Educação Física como componente curricular, a BNCC e a Reforma do EM, a EPT no Brasil e as relações com a planificação curricular, a gestão e a qualidade da EF dentro do ensino médio e integrado. O capítulo sobre a metodologia de pesquisa e sua caracterização situa a instituição e o público focalizado, desenhando as escolhas e apresentando os produtos da dissertação. O capítulo de análises e resultados expõe os achados dos documentos e do formulário elaborado e aplicado, produzindo uma síntese dos resultados. Seguem as considerações finais, retomando os objetivos alcançados, limitações e sugestões para novas pesquisas.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os fundamentos teóricos que amparam o estudo desenvolvido e relatado nesta dissertação, com aproximações históricas sobre a educação física, a educação profissional técnica e a convergência destes campos nos currículos do ensino técnico integrado ao ensino médio.

1.1. A Educação Física como componente curricular

Antes de revisitar a educação física como componente curricular, é fundamental compreender a importância da atividade física para o ser humano. No documento intitulado “Diretrizes da OMS para atividade física e comportamento sedentário”, encontram-se indícios de que a atividade física regular auxilia na prevenção de doenças e faz bem ao nosso corpo e nossa mente, apoiando inclusive na redução de sintomas relacionados à depressão (OMS, 2020). O documento destaca que:

Quatro a cinco milhões de mortes por ano poderiam ser evitadas se a população global fosse mais fisicamente ativa. Estas diretrizes globais permitem que os países desenvolvam políticas nacionais de saúde baseadas em evidências e apoiem a implementação do Plano de Ação Global da OMS para a atividade física 2018-2030.

Ações e investimentos em políticas para promover a atividade física e reduzir o comportamento sedentário podem ajudar a alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 2030, particularmente Boa Saúde e Bem-estar (ODS3), Cidades e Comunidades Sustentáveis (ODS11), Ações contra as Mudanças Climáticas (ODS13), bem como Educação de Qualidade (ODS4) entre outros (OMS, 2020, p. 07).

Além de afirmar que a atividade física precisa ser incentivada e necessita de políticas públicas fomentem tal prática, o documento traz algumas recomendações de que crianças e adolescentes entre 05 e 17 anos precisam realizar pelo menos 60 minutos de atividade física por dia, em uma frequência de pelo menos três vezes na semana. Por outro lado, a quantidade de tempo em frente às telas e outros comportamentos sedentários devem ser limitados, pois estão associados ao aumento de sobrepeso, diversas doenças e dificuldade na socialização (OMS, 2020). De acordo com autores como Malina (2001), os hábitos saudáveis com atividade física

regular, adotados como um estilo de vida e quando desenvolvidos na fase da infância e adolescência, tendem a persistir em adultos mais ativos.

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 garante em seu Artigo 196 que a saúde é um direito de todos e um dever do Estado; que por meio de políticas sociais e econômicas deve reduzir o risco de doenças e buscar ações para a promoção, proteção e recuperação (Brasil, 1988). Portanto, pode-se encontrar na educação física uma aliada na reunião dos objetivos de educação e saúde que constam em nossa Constituição Federal.

Ao deter o olhar sobre a educação física escolar, autores como Darido (2012a) entendem que seu papel:

[...] ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber o porquê de ele realizar este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (Darido, 2012a, p.55).

Sem esgotar a importância das aulas ou da presença da educação física na escola, os apontamentos de Darido (2012b), atribui-lhe uma relevância e contribuição muito específica:

a Educação Física, ao lado dos demais componentes curriculares escolares, deva propiciar ao aluno o exercício da cidadania, buscando durante a prática pedagógica a formação do sujeito crítico, direcionado para a conquista de sua autonomia, por meio do conhecimento, reflexão e transformação da cultura corporal (Darido, 2012b, p.123-124).

Como resgatado na introdução deste volume, a luta pela presença da educação física no ensino médio é histórica e envolveu gerações de professores e pesquisadores, que se debruçaram sobre a necessidade de garantir aos alunos da escola brasileira uma posição que superaria a exclusividade do campo de conhecimento, pois se trata da formação geral dos sujeitos, tal como prevista na Lei maior da educação nacional (Brasil, 1996).

Remetendo ao contexto brasileiro, a Educação Física como disciplina obrigatória na escola teve diferentes momentos e evoluções conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 2: Marcos históricos da Educação Física no cenário nacional

Período de 1882-1930	Por meio do Parecer nº 224/1882 de Ruy Barbosa, a Educação Física se difere da “hora do recreio” e são inseridos programas de ginástica nas escolas
Período de 1937	Com o golpe de Vargas, há uma nova Constituição, tornando a Educação Física obrigatória.
Período de 1939	Com a 2ª Guerra Mundial a Educação Física passou a servir como preparação de homens fortes e desenvolver o sentimento de patriotismo e nacionalismo. Isto posto, foi instituído o Decreto nº 2.072/1940 que abordava sobre a obrigatoriedade da educação cívica, moral e física na infância e juventude. Neste caso, a Educação física passa a ser ministrada por meio da ginástica e dos desportos.
Período de 1942	Após a reforma de Capanema, a Educação Física como prática educativa se torna obrigatória no ensino secundário até os 21 anos.
Período de 1955	Juscelino Kubitschek através da Portaria nº 168/1956 determina a prática da Educação Física em centros especializados. Neste período trouxe para a Educação Física uma concepção mais tecnicista.
Período de 1961	Há a promulgação da primeira Lei das Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024/1961, tornando a Educação Física obrigatória, de acordo com o artigo 22, mas acaba gerando descontentamento por não ter uma delimitação da carga horária.
Período de 1969	O artigo 22 da LBD de 1961 é revogado pelo Decreto nº 705/1969, estendendo a Educação Física a todos os níveis de ensino, transformando este momento na era da esportivização.
Período de 1971	O Decreto nº 69.450/1971 firmou a Educação Física como componente curricular do Ensino Médio, porém, com as normas de dispensa existentes, gerou uma marginalização como atividade curricular.
Período de 1980	Educação Física se transforma em um currículo desenvolvimentista, se preocupando com o desenvolvimento motor do aluno.
Período de 1996	A nova Lei das Diretrizes e Bases de 1996, transforma a disciplina em componente curricular, porém sem o termo “obrigatório” gerando muita evasão.
Período de 2001	A Lei nº 10.328/2001 inclui na LDB de 1996 o termo obrigatório. Neste período, a Educação Física idealiza a formação cidadã, trazendo em seu currículo a ginástica, os jogos, as brincadeiras, danças e os esportes, tornando a formação crítica reflexiva, baseando-se nas teorias críticas do currículo.
Período de 2003	A Lei nº 10.793/2003 legaliza o aluno que tem direito ao ponto facultativo nas aulas de Educação Física.
Período de 2004	Com o Decreto nº 5.154/2004, no 1º parágrafo do artigo 4, é colocado a existência da articulação entre educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio, trazendo a Educação Física para o currículo da EPT.
Período de 2017 - atual	A Educação Física fica ameaçada com a reforma do ensino médio, por meio da Lei nº 13.415/2017.

Fonte: Adaptado de Barbosa e Santos (2023).

Nota-se que a Educação Física se tornou um componente curricular obrigatório e estável nas escolas brasileiras a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, ficando conhecida como a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), incluindo como componente obrigatório no currículo do que seria o atual ensino fundamental e médio. Antes da lei, a Educação Física era vista como uma atividade extracurricular e foi inserida e retirada das escolas em diferentes oportunidades.

Segundo Darido (2001), esta Educação Física como disciplina escolar poderia facilitar modos em que os alunos integrem a cultura corporal e a formação cidadã, aproveitando os conteúdos de jogos, esportes, brincadeiras, dança, lutas e ginástica. Reforçando ainda a

importância da temática, Freire e outros (2014) afirmavam que a infância e adolescência são pontos-chave para se adquirir hábitos saudáveis, como a prática de atividade física regular e uma cultura física mais ampla.

A UNESCO (2013) sublinhava que os sistemas de educação como um todo deveriam considerar a importância da educação física e do esporte, sendo estimulados no processo da educação em geral (UNESCO, 2013):

A educação física e o esporte, ministrados por sistemas formais e não formais de ensino, proporcionam o aprendizado de regras mínimas de convivência, além do respeito ao próximo. A prática esportiva também leva a estilos de vida mais sustentáveis e saudáveis e, conseqüentemente, a uma redução na demanda e na sobrecarga por serviços públicos de saúde e de segurança pública. Portanto, o esporte é um instrumento que permite a autodescoberta, o aumento da autoconfiança e da autoestima, mas é também um meio poderoso de mobilização, ao reunir pessoas de diferentes crenças, culturas e origens étnico-raciais. As competições esportivas internacionais, além de oferecer entretenimento, reforçam a construção da identidade cultural e do sentimento de pertencimento dos povos (UNESCO, 2013, p.02).

No caso do Brasil, a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA “preconizam que a prática esportiva deve figurar entre os direitos a serem assegurados à população infante-juvenil, fazendo eco, assim, às recomendações da UNESCO” (UNESCO, 2013, p.04). A Educação Física, portanto, seria auxiliadora no desenvolvimento pessoal, cultural, social, além de se tornar essencial na formação cidadã e de uma sociedade mais justa, inclusiva e saudável.

1.2. Sobre a Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio brasileiro

Nesta seção apresenta-se um breve resgate sobre a atual condição da Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e a reforma do que foi chamado ‘Novo Ensino Médio’.

A BNCC é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que os estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem desenvolver ao longo de sua formação básica. A BNCC era idealizada desde a Constituição de 1988 e na Lei das Diretrizes e Bases [LDB] de 1996. Em 2014, o Plano Nacional da Educação [PNE] também abordava a BNCC (Brasil, 2014), que finalmente foi homologada pelo Ministério da Educação [MEC] em dezembro de 2017 e é obrigatória às escolas públicas e privadas do país.

Buscando compreender como se deu a formulação do documento, encontra-se nos estudos de Branco e Zanatta (2021) a perspectiva de que as políticas neoliberais influenciaram as políticas educacionais do Brasil, ao observarem a grande participação de organizações financeiras, empresas, institutos, fundações, dentre outros, na elaboração e implantação da Base Nacional Comum Curricular e da reforma do Novo Ensino Médio [NEM].

Segundo D'Ávila (2018) foi a partir de 1990 que houve o aumento da presença dos setores privados na política educacional brasileira:

Aliás, os sujeitos que financiaram a construção da BNCC hoje possuem o direito de contribuir no seu direcionamento pedagógico e político, como é o caso dos agentes privados que passaram a reorganizar o projeto hegemônico do capital desde a Base Nacional. Os agentes públicos como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais incorporam os interesses das empresas, fundações e institutos no processo de construção e efetivação de uma Base Nacional (D'Ávila, 2018, p. 68).

Ainda em uma breve análise na formulação da BNCC em todos os anos, desde 2015, a autora mostra que a primeira e a segunda versão do documento tiveram como base especialistas e coordenadores do Conselho Nacional de Secretários da Educação - CONSED - e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. Porém, na terceira versão de 2017, houve a participação de redatores e leitores críticos:

[...] esses leitores críticos na ficha técnica da terceira versão não possuem menção de relação com universidades, institutos ou fundações no documento da Base. Na lista dos leitores críticos da terceira versão encontramos Maria Alice Setubal, uma das donas e herdeiras do Banco Itaú no Brasil, sua presença leva a questionar seu interesse em participar da análise final do documento (D'Ávila, 2018, p. 71).

Isto posto, a nova diretriz para o currículo apresenta-se como uma área de disputa sem neutralidade, incorporando os interesses do mercado e do Estado e permitindo a entrada das reformas empresariais na educação pública:

[...] a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado (Peroni; Caetano, 2015, p.347).

Complementando a ideia de Peroni e Caetano (2015), Rocha (2016) ressaltava que na elaboração da BNCC, observa-se que além do caráter político e da influência das redes privadas na construção do documento, os canais de discussão e contribuição para o documento teriam sido tendenciosos, portanto, não compreendendo que a construção e elaboração do documento tenha sido realizada de forma democrática e participativa, apesar da existência de mecanismos como consultas públicas em larga escala e reuniões com organismos de classe e representações.

Estes autores reconhecem no currículo brasileiro um viés empresarial, excluindo conhecimentos e incorporando objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que normalmente são voltadas ao mercado de trabalho. Michael Young (2014), de modo assertivo, elaborou a crítica a este formato curricular:

[...] se o currículo for definido por resultados, competências ou, de forma mais abrangente, avaliações, ele será incapaz de prover acesso ao conhecimento. Entende-se conhecimento como a capacidade de vislumbrar alternativas, seja em literatura, seja em química; não pode nunca ser definido por resultados, habilidades ou avaliações (Young, 2014, p.195).

Críticas ainda mais contundentes foram postas por Frigotto (2016) em um artigo de opinião publicado na página da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, ao tratar da flexibilização do currículo do ensino médio e dos itinerários formativos, considerando-a:

[...] Uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo, vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Desttut de Tracy, estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais. (Frigotto, 2016, sn.)

Infere-se que a Lei nº 13.415 de 2017, que alterou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [DCNEM], propondo uma organização curricular (Brasil, 2017; Brasil, 2018b), ainda não teve suas implicações e efeitos claramente percebidos, ao ponto em que se cogitava, em 2023, sua revogação parcial ou total pelo governo Lula da Silva.

Ramos (2008) apontava críticas sobre organizações curriculares anteriores, que podem ser estendidas à estas em análise:

A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado. Por fim, a flexibilização dos currículos pode significar elidir o compromisso com uma sólida formação geral e profissional. Portanto, cabe dizer que a legislação hoje possui uma lacuna, um paradoxo interno grave que precisaria ser enfrentado no âmbito da política pública (Ramos, 2008, p. 23).

Além desta denúncia de uma BNCC voltada para o mercado, fica o questionamento sobre a autonomia das escolas e universidades para construir suas próprias propostas curriculares, uma vez que BNCC sempre deve permanecer como referência.

O entendimento de Ramos (2008) é muito próximo ao de pesquisadores como Stidder (2023) ou Harris e Cale (2023) que, num lapso temporal de quinze anos, denunciaram esta presença mercadológica¹ também na educação física escolar em outros países:

Um outro desafio é a posição vulnerável da EF num contexto neoliberal em que as reformas privatizantes, com o aumento da mercantilização e da performatividade, afetam negativamente as potencialidades da EF. Estas influências debilitantes parecem mais proeminentes na área da EF relacionada com a saúde. Por exemplo, a predominância dos testes de aptidão nacionais e os apelos regulares à realização de testes refletem a ênfase num clima político neoliberal mais amplo. Isto apesar dos contra-argumentos de que os testes de aptidão física em EF podem representar um esforço mal direcionado na promoção de estilos de vida ativos. A difusão das agendas neoliberais também levou a preocupações sobre os resultados da promoção da saúde serem inatingíveis para a profissão, o estreitamento da EF ao que pode ser medido e uma ênfase excessiva na forma corporal, no peso ou aptidão física de cada criança, de tal forma que, mais uma vez, a EF se torna uma experiência negativa [...]. Isto reforça ainda mais uma abordagem estreita e limitadora da saúde e implica que existem soluções simples e rápidas para problemas de saúde sociais complexos e de longa data (Harris; Cale, 2023, p.07)

Como se observa em Harris e Cale (2023), o debate permanece vivo e não circunscrito apenas ao contexto nacional. Há, portanto, uma literatura em desenvolvimento que não se pretende esgotar aqui, mas que vem sendo examinada por pesquisadores como Eugênio e Souza (2023) ou França e Constantino (2023), no segundo caso, em investigações do mesmo Programa de Pós-Graduação e Grupo de Pesquisa ao qual se filia este trabalho e compartilham-se os esforços de compreensão e ação:

¹ Mencionando o cenário do Reino Unido, Stidder (2023) afirma que “a mercantilização da educação física não é um fenômeno novo, particularmente no setor privado que paga taxas, mas sem dúvida trouxe este assunto à atenção de profissionais e acadêmicos nos últimos dez anos, à medida que a educação em si se tornou mais mercantilizada e impulsionada pelo valor para dinheiro” (Stidder, 2023, p.45).

Quadro 3: Revisão de literatura sobre o Novo Ensino Médio extraída de pesquisas recentes

Ordem	Autores	Título da publicação	Síntese
1	Santos, L. A., Cavalcante, M. S. A. O., Melo, V.	Novo ensino médio: entre a liberdade incondicional dos sujeitos na escolha do itinerário formativo e a necessidade sócio histórica de reprodução da força de trabalho	Análise do discurso da livre escolha no itinerário formativo técnico indiretamente transferindo a responsabilidade do sucesso profissional para o indivíduo que escolhe seu percurso.
2	Costa M. A., Coutinho E. H. L.	Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017	Análise documental mostrando histórico da educação profissional e o quanto a REM priorizou a formação de mão de obra precária para o mercado.
3	Santos, M. C. P.	“Empreender para alcançar o mundo”?! A reforma do ensino médio e o ensino	Estudo de caso a partir do olhar discente analisando a implementação do curso de empreendedorismo em uma escola de ensino médio técnico integral no RJ. Conclui na internalização do neoliberalismo por parte dos estudantes.
4	Pereira, A. D.	Novo ensino médio e a (des)integração entre educação-trabalho: uma análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados do IFTM - Campus Ituiutaba no contexto do neoliberalismo e das pedagogias das competências (2013 – 2022)	Análise documental nos institutos federais que mostra como a REM torna a educação uma fonte de formação de um trabalhador precarizado.
5	Silveira, S. M.	Estudo de caso sobre uma aproximação do novo ensino médio noturno com a educação profissional tecnológica	Analisa percepções de docentes e discentes com o NEM em uma escola técnica noturna de Goiás. Foi produzido um e-book para os docentes sobre educação omnilateral.
6	Melcka, Y. C. Ramos, D. R., Pereira, A. S. D.	Novo ensino médio na modalidade educação de jovens e adultos integrado a educação profissional: uma análise do Programa EjaTec/MA	Análise do NEM em uma turma da educação de jovens e adultos na modalidade técnica. Pesquisa documental e entrevista com gestores de três escolas indicando a importância da modalidade ao trazer a perspectiva de término da educação básica e possibilidade de inserção no mercado de trabalho para pessoas excluídas socialmente no passado.
7	Lima, J. R.	Demandas, desafios e limites do novo Ensino Médio: o que pensam profissionais da educação profissional	Desafios a partir da percepção de professores e gestores do NEM. Percebeu-se uma compreensão diferente entre docentes e gestores acerca da REM e a preocupação principal sendo a redução da carga horária.
8	Ribeiro, A. B.	Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal	Analisa a percepção de alunos e professores na disciplina “projeto de vida” no NEM em uma escola de Gama/DF. Discute a relevância de uma educação engajada e emancipadora.
9	Kuenzer, A. Z.	Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível	Analisa a lei 13.415/2017, estatísticas recentes e a nova proposta de organização curricular, tentando identificar argumentos que apontam para a flexibilização do ensino médio como expressão do projeto pedagógico do sistema de acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a desigual distribuição do conhecimento, mas de forma diferenciada. Aponta para precarização do trabalho.
10	Silva Fabis, C.	Novo Ensino Médio e seus efeitos sobre sujeitos e currículos	Analisa as mudanças curriculares do NEM a partir da ótica de Stephen Ball e Gilles Lipovetsky, mostrando a mudança curricular do NEM e a produção de um duplo efeito, primeiro, na flexibilização curricular e a concessão de responsabilidade ao jovem sobre seu percurso formativo, segundo, na configuração novos

			formatos curriculares que altera a geometria escolar.
11	Pelissari, L. B.	A reforma da educação profissional e tecnológica no Brasil: 2016 a 2021	Analisa o que chama de contrarreformas (conceito da teoria política poulantziana) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Parte da hipótese de que a contrarreforma do ensino médio tem produzido transformações em outros campos da política educacional, inclusive na EPT, não se restringindo ao currículo da formação geral.
12	Guimarães Filho, D. R.	A constituição de saberes docentes na formação de professores no Ensino Médio Técnico Integrado: diálogos possíveis	Analisa as concepções de professores sobre as diretrizes da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul para a prática pedagógica na educação profissional, a partir da metodologia da problematização com o Arco de Maguerez, nos anos de 2021 e 2022, no contexto da pandemia de Covid-19 e implantação do NEM.
13	Carneiro, I.	Reforma do ensino médio (lei nº 13.415/2017): retrocesso no ensino médio propedêutico e técnico-profissionalizante	Aborda a recente reforma do Ensino Médio iniciada através da Medida Provisória 746/2016 a partir da ótica do conflito entre interesses da classe trabalhadora e ações políticas. A partir de pesquisa documental e bibliográfica, compreende que a atual iniciativa apresenta um discurso oficial voltado à “modernização” do NEM objetivando a redução de disciplinas que foram consideradas desinteressantes ou inúteis. Resulta em uma proposta tecnicista voltada à flexibilização e precarização da nova formação.
14	Leme, R. B.	A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador	Aponta para interferências empresariais nas mudanças educacionais, apresentando indícios destas interferências desde a elaboração da Lei Capanema, passando pelo período ditatorial, em que a profissionalização compulsória foi colocada em prática por meio da Lei n. 5692/1971, pela LDBEN/1996, com ideário neoliberal preparando o sujeito para as exigências do mundo da produção e pela atuação do movimento empresarial “Todos Pela Educação” em parceria com o MEC e entidades como o CONSED, obtendo forte presença na elaboração das diretrizes para a reforma do ensino médio.
15	Belchior, I. S.	O processo de materialidade do núcleo politécnico comum no contexto do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Santa Catarina, Campus Chapecó	Discute o desenvolvimento do núcleo politécnico comum no Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Campus Chapecó, a partir das contribuições de dois grupos de trabalho que foram responsáveis pela reconstrução curricular do ensino médio integrado. Mostra a possibilidade de um núcleo politécnico comum, como conceito filosófico, ferramenta metodológica e práxis, no ensino médio Integrado.
16	Paz, R. J. R.	Educação no Brasil: a indústria como força motriz para a expansão da Educação Profissional e a reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017	Estudo bibliográfico sobre o ensino profissional no Brasil: manifestações históricas e reformas. Destaca-se a existência de um sistema educacional dual, com formas de ensino diferenciadas de acordo com a classe social, aumentando a desigualdade social e o destino do indivíduo menos favorecido que abastecerá a indústria nacional.
17	Heeren, M. V.	O princípio de autonomia dos institutos federais e sua política educacional em oposição à reforma do ensino médio	Analisa a lei 13.415/17, que regulamenta a reforma do ensino médio, caracterizando os aspectos conflitantes em relação ao princípio de autonomia e da produção dos atos normativos específicos dos Institutos Federais. Aponta para a diminuição da autonomia relativa condizente à sua natureza jurídica de “Autarquia Federal”.
18	Lima, M. A. M.	Avaliação da gestão no ensino técnico profissional: implicações da reforma do ensino médio	Avalia a gestão das escolas profissionais da rede pública estadual localizadas em Fortaleza, no estado do Ceará. Análise a partir do entendimento dos professores no contexto da implementação do NEM. A metodologia adotada centrou-se na estratégia metodológica quadripolar de Bruyne, Herman e Schoutheete.

19	Lima, C. M.	Entre o sistema e mundo da vida: Uma discussão sobre a percepção de professores do ensino profissional na implantação curricular do Novotec Integrado.	Analisa a matemática no currículo do NEM no Centro Paula Souza e nas discussões promovidas em um grupo de professores que atuam nos cursos implantados, segundo os pressupostos habermasianos do Ato Comunicativo, Sistema e Mundo da Vida. A pesquisa é realizada em uma Escola Técnica Estadual (Etec) que implantou, em 2020, o Novotec Integrado em dois cursos distintos: Ensino Médio com habilitação de Técnico em Administração e Ensino Médio com habilitação de Técnico de Marketing.
20	Pioli, E.	Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional	Analisa as implicações da reforma do Ensino Médio e suas consequências nas mudanças curriculares previstas pela introdução dos itinerários formativos, especialmente de formação técnico-profissional na rede estadual paulista. Aponta para o aprofundamento do dualismo estrutural, criando uma dualidade dentro dessa dualidade por meio da oferta predominante de cursos de qualificação relaxados.
21	Pessoa, M.	NOVOTEC: o caminho pedagógico da flexibilização	Analisa, no contexto do programa Novotec, oito cursos oferecidos nessa modalidade. De um total de 28 cursos disponibilizados pelo programa, para essa análise foram destacados oito cursos. A seleção dos cursos se deu em razão da disponibilidade dos documentos para livre acesso e pelo fato de serem cursos com maior oferecimento nas unidades. Promove uma reflexão acerca do Novotec Integrado e que, diante de sua recém-implantação aponta-nos para possibilidades de um novo modelo formativo.
22	Morais, B. L. S., Felix, F. A., Silveira, R. G. L.	O quinto itinerário profissionalizante: Uma análise da implementação Do Novo Ensino Médio	Analisa a implementação do NEM técnico na rede pública de MG. Situa o contexto histórico e as escolas públicas para criar mão de obra que irá atender as demandas do mercado.
23	Kuenzer, A. Z.	O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito	Caráter ideológico da REM, ampliando as desigualdades sociais a partir de uma única proposta que ao tratar igualmente os diferentes, ela é discriminatória e excludente.
24	Neves, E. B.	Traduções do novo ensino médio no Instituto Federal baiano	Pesquisa documental curricular partindo da teoria do Discurso de Laclau e Mouffe no IF BA. Disserta sobre a precarização da formação com a redução curricular do V itinerário formativo, abrindo espaço para a iniciativa privada.
25	Gomes, M. C. O., Sampaio, M. G.	O ensino médio no Brasil e na França: considerações sobre a lei 13.415/2017 a partir de uma análise comparativa	Análise comparativa entre itinerários formativos no NEM brasileiro e sistema educacional francês focando no itinerário técnico e na dificuldade que este traz para o acesso ao ensino superior.
26	Constantino, P. R. P., Poletine, M. R. O.	Implantação dos cursos 'M-TEC' na região de Marília/SP: perspectivas para o ensino técnico integrado ao ensino médio	Pesquisa com alunos de escola técnica estadual da região de Marília/SP através de questionário e análise documental a fim de subsidiar trabalho docente na implementação do NEM, itinerário formativo técnico.
27	Lima, C. M., Peralta, D. A.	Entre o Sistema e Mundo da Vida: uma discussão sobre a percepção de professores do ensino profissional na implantação curricular do "Novotec Integrado"	Análise do NEM a partir dos documentos e de entrevista com docentes, percebendo a falta de participação docente na REM e que esta foi elaborada a partir da racionalidade instrumental.
28	Pioli, E. Sala, M.	Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional	Análise das implicações curriculares na implantação do itinerário formativo técnico do NEM. Gera um dualismo estrutural ao destinar uns para prosseguirem os estudos e outros para o mundo do trabalho e dentro disto outro dualismo, dos cursos técnicos aligeirados.

29	Reis, E. D., Alencar, F.	Educação profissional paulista na antessala da reforma do ensino médio: Vence e Novotec no Centro Paula Souza, 2012-2021	Analisa os programas Vence e Novotec de SP como laboratórios para o itinerário formativo técnico no NEM. Indica precarização da formação e ensino integrado.
30	Instituto Federal da Bahia	Em defesa do Ensino Médio Integrado: o IFBA e as novas diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica	Versa sobre as discussões feitas no Instituto Federal da Bahia para a implementação do novo curso de ensino médio integrado ao ensino técnico a partir das novas diretrizes curriculares orientadas pela reforma do ensino médio.
31	Pessoa, M. R. S.	NOVOTEC: Ensino Médio Integrado no regime da acumulação flexível?	Análise documental da implementação do Novotec integrado no CPS se adequando à REM criando uma formação profissional precarizada. Analisa notícias, banco de dados do CPS, dados socioeconômicos e planos de curso.
32	Barbosa Júnior, A. C.	Reforma do ensino médio e os novos (velhos) caminhos para a educação profissional técnica de nível médio: contradições e desafios na expansão de cursos técnicos integrados na rede pública estadual do Espírito Santo.	Analisa implementação do nem integrado no ES nas escolas estaduais. Analisa a forma de aplicação, a concepção pedagógica, a organização curricular, as condições de infraestrutura, as condições de trabalho, a condição do jovem, e implicações para o universo escolar.

Fonte: (França; Constantino, 2023, p.655-659)

Estes trabalhos examinados problematizam diferentes aspectos da concepção e implantação do NEM, como os impactos da reforma e das contrarreformas, a retórica da ‘livre escolha’ de um percurso formativo pelos alunos, a precarização da formação geral e profissional, os conceitos ligados às competências ou ao empreendedorismo, as políticas educacionais e curriculares em nível estadual e federal, percepções dos gestores, discentes e docentes sobre o NEM, interesses de diversos atores e instituições. São elementos que serão retomados mais adiante, nas análises e inferências produzidas nesta investigação, associados àqueles coletados e dispostos no Quadro 1, que são mais estreitamente ligados à EPT.

1.3. A educação profissional técnica no Brasil

Os cursos técnicos possuem uma trajetória que remonta aos primeiros anos do século XX no Brasil. Esses cursos têm suas raízes em um proto-sistema anterior, identificado por alguns autores no Brasil Império ou mesmo no Brasil Colonial (MANFREDI, 2016), dependendo da abordagem temporal adotada. O quadro a seguir ilustra algumas destas principais ocorrências históricas:

Quadro 4: Percurso histórico da Educação Profissional Técnica no Brasil

1909	Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro criando 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices” (Brasil, 1909).
1927	Decreto 5.241, de 27 de agosto torna o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias que recebiam incentivo ou eram mantidas pela União.
1937	Por meio do Art. 129 da Constituição, o governo de Getúlio Vargas definiu que as indústrias e sindicatos deveriam criar escolas de aprendizes em suas especialidades.
1942	O Decreto-Lei nº 4.127 estabeleceu bases para a organização dos estabelecimentos de ensino industrial, constituídos de escolas técnicas. Neste mesmo período foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) por meio do Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro.
1946	O Decreto-Lei nº 9.613, que era conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou os estabelecimentos de ensino agrícola federais. O SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) foi criado por meio do Decreto-Lei nº 8.621 juntamente com a regulamentação da aprendizagem dos comerciários.
1959	As escolas técnicas federais mantidas pelo Governo Federal foram instituídas como autarquias.
1961	Promulgada a Lei nº 4.024/61, sendo considerada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) permitindo que os concluintes do ensino profissional, nos termos da Lei Orgânica, pudessem continuar seus estudos no Ensino Superior.
1967	As fazendas-modelo foram transferidas para o MEC, se tornando as escolas agrícolas.
1968	A Lei Federal nº 5.540 permite que os cursos superiores formem tecnólogos.
1971	A Lei nº 5.692 define que todo ensino médio deve conduzir o educando para uma formação profissional técnica.
1975	Lei Federal nº 6.297 cria incentivos fiscais para as empresas realizarem treinamentos profissionais.
1978	As escolas técnicas federais do Paraná, Rio de Janeiro e Minas Gerais, através da Lei nº 6.545 são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets).
1982	A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino médio.
1994	Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em Cefets.
1996	Houve a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Que depois foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que inclui a seção IV-A no Capítulo II, tratando especificamente da educação profissional técnica de nível médio.
1998-2002	Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99.
2004-2008	A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio. A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio. A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.

2008	Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
2012	Foram definidas as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pela Resolução CNE/CEB nº 6/2012 com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2012.
2014	Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional".
2017	Lei nº 13.415/2017, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar "a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional", bem como "a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação é estruturada e organizada em etapas com terminalidade".
2021	Novas diretrizes curriculares da EPT são implantadas no Brasil em 2021.

Fonte: (MEC, 2023). Adaptado do Portal MEC (<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>).

Sem a pretensão de realizar uma abordagem histórica abrangente, devido às limitações deste volume, apresentam-se alguns pressupostos históricos que contribuem para a compreensão do panorama mais amplo da presente pesquisa sobre educação profissional técnica de nível médio. Um exemplo desta modelação no século XX é a Lei n. 3552/1959, que tratava da reorganização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura (Cordão; Moraes, 2017). Nela, destacava-se a necessidade de os cursos profissionalizantes se adaptarem às demandas econômicas, das diversas profissões e avanços tecnológicos, articulando-se com a indústria e atendendo às exigências do mercado de trabalho regional (Brasil, 1959). O Art. 5º ainda especificava que os cursos técnicos deveriam ter quatro ou mais séries para garantir a formação imediata dos estudantes para profissões que demandam conhecimentos técnicos (Silva, 2021).

Em 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], equiparando o ensino profissional técnico ao ensino acadêmico, visando oferecer oportunidades de acesso à população. Após esse período, a Constituição Federal de 1988 estabeleceria dispositivos sobre o ensino profissional, garantindo o direito fundamental à educação e ao trabalho (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e o Decreto Federal de 1997 (Brasil, 1997) estabeleceram as bases para uma nova reforma na educação profissionalizante no Brasil (Manfredi, 2016), destacando a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho como objetivos centrais. A separação entre formação geral e formação profissional no ensino técnico, após a conclusão do ensino médio ou concomitante,

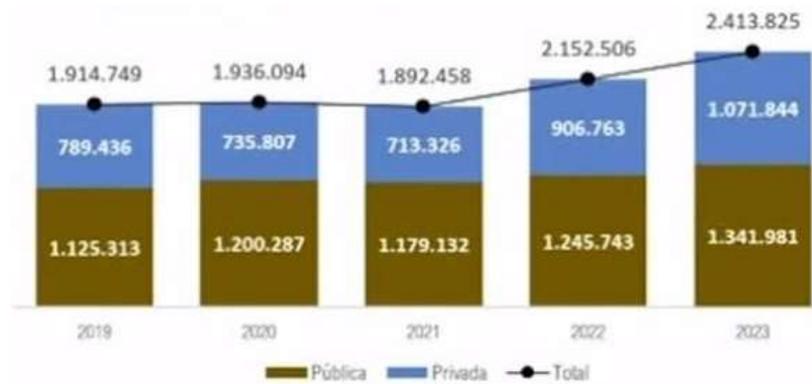
foi uma mudança significativa introduzida pelo Decreto nº 2.208/97 (Manfredi, 2016; Silva, 2021).

Novas regulamentações e interpretações levaram às Diretrizes e Referências Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 1999 (Brasil, 1999). A partir de 2004, a legislação que regulamentava a Educação Profissional e Tecnológica passou por alterações, principalmente no que diz respeito às críticas ao modelo iniciado em 1997 (Manfredi, 2016). O Decreto nº 5.154/2004 (Brasil, 2004) foi uma regulamentação importante, revogando o Decreto nº 2.208/97 e reintroduzindo o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, permitindo diferentes organizações curriculares e itinerários formativos. Seria o diploma legal propulsor da educação integrada nas duas décadas seguintes (Silva, 2021).

A Lei n. 11.741, de 2008 (Brasil, 2008), trouxe uma mudança significativa na LDB de 1996, ao inserir a educação profissional e técnica de nível médio no capítulo da educação básica. Em resposta a essas mudanças, o Ministério da Educação redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em 2012 (Brasil, 2012). Essa resolução determinou que a Educação Profissional e Tecnológica deveria abranger três modalidades: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; educação profissional técnica de nível médio; e a educação profissional tecnológica, em níveis de graduação e pós-graduação, formato que perdura até os dias atuais. Para o ensino técnico, as modalidades poderiam ser articuladas ou subsequentes ao Ensino Médio, permitindo diferentes arranjos curriculares (Brasil, 2012).

Em 2021, uma nova atualização das Diretrizes Curriculares da EPT (Brasil, 2021) reforçou a possibilidade da organização de itinerários formativos que incluam a educação profissional técnica e a perspectiva de verticalização rumo ao ensino superior tecnológico.

Neste sentido, o Censo Escolar é uma pesquisa estatística realizada anualmente pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Os dados coletados de 2019 - 2023 mostram que a procura pela EPT está em crescente nos últimos cinco anos – apesar do período de pandemia, conforme a figura abaixo:

Figura 1: Evolução das matrículas na Educação Profissional por rede de ensino no Brasil

Fonte: Inep/Censo Escolar 2019-2023

Pelo gráfico, é possível perceber que a busca pela EPT tem sido ampliada, tornando-a uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social do país. Neste contexto, o ensino técnico integrado ao médio tem renovada importância. Na perspectiva de Gaudêncio Frigotto (2010), esta reunião do ensino médio ao ensino técnico, como mecanismo de articulação “ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo” (Frigotto, 2010, p.76), o que justificaria a abordagem investigativa deste tomo.

Dentro da modalidade da EPT nacional, os cursos de ensino técnico integrados ao ensino médio combinam a formação geral do ensino médio com a formação técnica profissionalizante, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades específicas para ingressar no mercado de trabalho após a conclusão dos estudos. Por meio do Decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004) e dispositivos posteriores, foi regulamentada e teve suas formas definidas no quadro nacional e no Estado de São Paulo, como apontado por Hildebrando (2022) em estudos recentes:

Quadro 5: Quadro sinótico contendo o marco legal vigente sobre a educação profissional e tecnológica, por tópicos de interesse à pesquisa

Publicações/ Autores	Eixos temáticos identificados	Sínteses obtidas
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021)	Definição legal de Educação Profissional e Tecnológica	“Modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes” (Brasil, 2021, sn.).
Plano Estadual de Educação de São Paulo 2016-2026 (ALESP, 2016)	Expansão e regulação da oferta de ensino técnico integrado ao ensino médio	Meta 11 e suas respectivas estratégias, que apontam para a expansão do ensino técnico integrado ao ensino médio, nominando explicitamente o CEETEPS nessa incumbência. Estimular a diversificação curricular articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho.

<p>Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021)</p> <p>Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo (CEE, 2022)</p>	<p>Modalidades da EPT e formatos de oferta do ensino técnico</p>	<p>“Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange: I - habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico; II - qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso técnico; e III - especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada. § 1º Os cursos técnicos devem desenvolver competências profissionais de nível tático e específico relacionadas às áreas tecnológicas identificadas nos respectivos eixos tecnológicos. § 2º A qualificação profissional como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio será ofertada por meio de um ou mais cursos de qualificação profissional, nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), desde que articulados entre si, que compreendam saídas intermediárias reconhecidas pelo mercado de trabalho. Art. 16. Os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio, assim caracterizadas: I - integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica; II - concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino; III - concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado; e IV - subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. § 1º A habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional no Ensino Médio, pode ser desenvolvida nas formas previstas nos incisos, I, II e III deste artigo.” (Brasil, 2021, sn.)</p>
<p>Lei que reforma o ensino médio brasileiro (Brasil, 2017)</p>	<p>Educação profissional como itinerário formativo do ensino médio</p>	<p>Instituição dos ‘itinerários formativos’, que incluem a integração da educação profissional técnica como uma das opções curriculares possíveis na reforma do ensino médio nacional.</p>

Fonte: (Hildebrando, 2022, p.27-28)

Direcionando o olhar ao Estado de São Paulo, reconhece-se uma demanda legal: o CEETEPS é citado em diferentes metas do Plano Estadual de Educação [PEE] 2016-2026 (ALESP, 2016, p.126) e suas estratégias correlacionadas, como verificaram Constantino e Poletine (2019) em estudos anteriores. Por exemplo, a meta 11 do PEE visava “ampliar em 50% as matrículas da educação profissional técnica de nível médio” (ALESP, 2016, p.126), por meio de estratégias como “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, levando em consideração a ordenação territorial [...], bem como a interiorização da educação profissional” (ALESP, 2016, p.126); ou “expandir a oferta diurna do ensino técnico no CEETEPS, no modelo ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ALESP, 2016, p.126).

Destacam-se também a Deliberação CEE nº 207/2022 e a Indicação CEE nº 215/2022 (CEE, 2022), que emparelhou a legislação estadual com a Resolução CNE/CP 01/2021 (Brasil,

2021), ao repor o currículo do Ensino Médio em conformidade com a Lei Federal nº 13.415/2017, que alterou a LDB pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e pela introdução dos itinerários formativos, que seriam seguidos pelo CEETEPS e, mais recentemente em 2024, em escolas estaduais ligadas à Secretaria Estadual de Educação.

Ao final do ano de 2023, há que se considerar que o currículo do ensino médio no Brasil é constituído pela Base Nacional Comum Curricular e por cinco diferentes itinerários formativos:

Os itinerários formativos – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados (Brasil, 2018, p. 477).

Nas escolas estaduais paulistas ligadas à SEE, as matrizes curriculares de cursos técnicos integrados ao ensino médio são normalmente divididas em três blocos de componentes: a Formação Básica, que reúne as disciplinas abrangidas pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC], como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Física, dentre outras; o Itinerário Formativo, composto por concentrações interdisciplinares, como Projeto de Vida, Prática de Ciências, Preparação Acadêmica; e a Formação Técnica e Profissional, que congrega as disciplinas próprias da habilitação profissional em funcionamento.

Este conceito de integração da educação básica à profissional foi debatido por Marise Ramos (2008) em seu trabalho, ao abordar duas concepções de integração: no primeiro momento, a autora remete à forma filosófica de uma formação humana omnilateral. No segundo momento, traz o sentido da indissociabilidade entre a educação profissional e a educação básica, e acrescenta um outro ponto de destaque:

Enquanto o Brasil for um país com as marcas de uma história escrita com a exploração dos trabalhadores, no qual estes não têm a certeza do seu dia seguinte, o sistema sócio-político não pode afirmar que o ensino médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois. A classe trabalhadora brasileira e seus filhos não podem esperar por essas condições porque a preocupação com a inserção na vida produtiva é algo que acontece assim que os jovens tomam consciência dos limites que sua relação de classe impõe aos seus projetos de vida (Ramos, 2008, p. 11).

Por outro lado, a autora defende a experiência que o ensino técnico traz na formação dos alunos:

Ao mesmo tempo, o ensino técnico é uma experiência na qual os jovens, ao se relacionarem com a técnica e a tecnologia – ciência materializada em força produtiva – apreendem o significado formativo do trabalho, não no sentido moralizante que sustentou as políticas educacionais no início do século XX, mas sob o princípio ontológico de que a plena formação humana só pode ser alcançada à medida que o ser desenvolve suas capacidades de decisão e ação sustentadas pela unidade entre trabalho intelectual e manual.

Não defendemos, com isto, uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estructure sua inserção na vida produtiva dignamente. A negação disto é um projeto para outro país. Este foi um erro cometido no governo FHC, inclusive sob orientação dos organismos internacionais, de se implementar no Brasil uma reforma que se implantava pelo mundo afora. Cada realidade social, cada povo, tem a sua história e a sua necessidade. Portanto, o que vem como reforma em nome da tendência mundial requer muito cuidado (Ramos, 2008, p.12).

Diante da regulamentação da educação profissional técnica integrada ao ensino médio nos anos 2000, Ramos (2008) defendia a necessidade de desvincular o objetivo do ensino médio como finalidade apenas no mercado de trabalho e conscientizar a importância da profissionalização do jovem como uma necessidade ligada à busca de identidade, tornando-se um profissional de determinada área. Nesta esteira, o ensino médio integrado à educação profissional seria uma forma de promover a igualdade de oportunidades e oferecer aos jovens de todas as classes sociais uma formação que os prepara para o futuro, tanto no mercado de trabalho quanto na vida social, pois ocupa-se em promover cidadania e atenção integral aos indivíduos que o procuram.

Para compreender as decisões políticas e gestórias da EPT no Brasil, também se recorrerá à proposição de Benno Sander (2007) de um “Paradigma Multidimensional da Administração Educacional”, originalmente publicada em 1982, mas com persistente presença nos estudos nacionais.

Em seu modelo, o autor supõe uma “dimensão extrínseca”, que prioriza agentes e interesses externos à escola, como grupos sociais, políticos ou econômicos de influência na comunidade escolar (Sander, 2007), em que sua “dimensão instrumental” enfatiza os processos administrativos e o sucesso da instituição ou sistema, equiparando a gestão escolar à gestão de uma empresa de outra natureza e, assim, privilegiando uma “produtividade operacional” (Sander, 2007, p.77), cuja economicidade pode ser refletida sob o aspecto financeiro e da maximização dos recursos – o fazer ‘mais com menos’:

Quadro 6: O Paradigma Multidimensional e suas Dimensões e Critérios de Desempenho

Dimensões	Dimensões Substantivas	Dimensões Instrumentais
Dimensões Intrínsecas	Dimensão Cultural <i>Critério de Relevância</i>	Dimensão Pedagógica <i>Critério de Eficácia</i>
Dimensões Extrínsecas	Dimensão Política <i>Critério de Efetividade</i>	Dimensão Econômica <i>Critério de Eficiência</i>

Fonte: (Sander, 2007, p. 93)

O Quadro 6 apresenta os critérios de Eficiência Econômica, Eficácia Pedagógica, Efetividade Política e a Relevância Cultural como constructos das dimensões expostas. Uma aproximação das políticas curriculares na educação profissional técnica, no cenário que se pretende nesta pesquisa, poderia ser feita a partir destes elementos.

1.4. Presença da educação física no ensino técnico integrado ao médio: relações com a planificação e gestão curricular.

Antes de abordar a presença da educação física no ensino técnico integrado ao médio, vale uma abordagem sobre a planificação e gestão dos currículos na modalidade, bem como da percepção e avaliação da qualidade na educação.

O currículo prescrito ou formal (Sacristán, 2013) é o documento que congrega as expectativas de aprendizagem depositadas pelos sistemas educacionais, com pretensão de isonomia das oportunidades propiciadas aos indivíduos a partir dos mínimos curriculares estabelecidos. No apontamento de Sacristán (2013), esta distribuição do conhecimento nos currículos prescritos influiria não somente na cultura educacional, mas também em toda a ordenação social e econômica de uma sociedade (Sacristán, 2013).

Refletindo sobre o que se apresenta como o currículo formal disponível no ensino médio e técnico, Boscatto e Bagnara (2022) indicam que no currículo integrado, formação geral e profissional devem ser inseparáveis:

Com isso, o processo formativo necessita ser desenvolvido de forma que articule os saberes necessários à atuação profissional e tecnológica com a compreensão dos elementos histórico-sociais que se constituem no âmbito das ciências, da cultura, da tecnologia, das artes, da filosofia e do mundo do trabalho. Assim, não há a hierarquização dos conhecimentos de uma área em detrimento de outra, de forma que seja possível superar a dicotomia entre formação geral e formação profissional (Boscatto; Bagnara, 2022, p.04).

Os autores ainda complementam sobre como os conteúdos precisam ser tratados na modalidade:

Para tanto, os conteúdos de ensino necessitam ser tratados de forma a contribuir com a compreensão das relações sociais, econômicas, biológicas, científicas, tecnológicas, ético-estéticas que atravessam esses conteúdos e que compreendem o mundo do trabalho e, também, o tempo do não trabalho (tempo livre dos sujeitos). Esses aspectos têm o potencial de promover um ensino voltado à formação integral e integrada do ser humano, pressuposto central do EMI, que, mesmo tendo a necessidade de considerar fundamentalmente o mundo do trabalho, não se esgota nele (Boscatto; Bagnara, 2022, p.05).

No Brasil, a Educação Física é considerada parte integrante na formação educacional, incluindo-se o ensino técnico integrado, devido a sua importância na promoção da saúde, bem-estar e desenvolvimento integral do estudante.

Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, de 1996, a Educação Física é um componente obrigatório da educação básica, que inclui tanto o ensino fundamental como o ensino médio, inclusive o contexto dos cursos técnicos integrados e não deve ser negligenciada. A integração da Educação Física, neste contexto, busca proporcionar aos estudantes uma formação completa, que contempla não apenas a parte técnica, mas também o desenvolvimento físico, social e emocional.

Sabendo que a formação do aluno da EPT busca o mercado de trabalho, as aulas de Educação Física dentro do Ensino Médio Integral [EMI] visam o ensino para formar o futuro trabalhador e, muito além disso, de acordo com Boscatto e Bagnara (2022):

[...] pode ser pertinente considerar as possibilidades que ultrapassam o mundo do trabalho e a prerrogativa de continuidade nos estudos em nível superior, para se coadunar, também, ao exercício da cidadania e ao tempo do não trabalho (a uma espécie de bem-viver e para os momentos de lazer) [...] Esses pressupostos requerem uma abordagem para o ensino da EF que supere o contexto histórico atrelado à perspectiva técnico-instrumental, que tanto pode se relacionar com uma abordagem esportivista ou médico-higienista, que objetiva produzir corpos saudáveis e funcionais, aptos a desempenharem de forma eficiente as suas tarefas laborais (Boscatto; Bagnara, 2022, p.05).

As estratégias para um ensino integrado da EF na educação profissional seguem apontadas por Boscatto e Bagnara (2022):

Para isso, há necessidade de se pensar e organizar didaticamente os conhecimentos de maneira multidimensional, a qual trata de ações de ensino que abordem saberes de caráter conceituais e corporais, desenvolvidos numa relação orgânica entre teoria e prática. Assim, os elementos da cultura corporal de movimento necessitam ser mediados pedagogicamente de forma a possibilitar aos estudantes experimentar, vivenciar, praticar e, também, compreender criticamente as relações que os constituem. Nesse contexto, os conhecimentos provenientes da cultura corporal de movimento, a partir de seu trato pedagógico com base em evidências epistemológico-científicas (conceituais), articulados dialogicamente com experiências de movimento (corporais), com processos/ações crítico-reflexivas (criticidade), mediados didaticamente por ações comunicativas e fundamentados nos pressupostos de uma sociedade republicana e democrática, podem contribuir com um processo formativo emancipatório (Boscato; Bagnara, 2022, p.05).

O papel da Educação Física dentro do EMI e da EPT é o de formar o cidadão de forma integral para compor uma sociedade democrática. O aluno precisa saber articular e relacionar a cultura corporal com seu trabalho, lazer, política, sociedade, dentre outros temas e lugares da vida. Dessa forma, os conteúdos voltados para a cultura corporal de movimento necessitam se articular com os demais campos da educação física e com os demais componentes curriculares, tanto da formação geral, como da formação técnico-profissional (Boscato; Bagnara, 2022).

A perspectiva de uma integração entre educação e trabalho, expandida ao conjunto ciência, cultura e tecnologia, remodela assim o sentido dado para a educação física (Viana; Oliveira; Dias, 2020), como pressuposto à uma formação crítica e integral. Assim, reconhece-se a Educação Física como disciplina obrigatória no Ensino Médio e, entendendo sua fundamental importância na vida dos alunos, sugere-se um modelo de formulário para análise, tendo em vista o cenário dos docentes do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, o sistema de EPT público do Estado de São Paulo, Brasil.

1.5. Qualidade em Educação Física

Questões relacionadas à qualidade, principalmente na área da educação, têm atraído cada vez mais o interesse de estudiosos, a fim de medir a qualidade desse serviço, que se baseia em dimensões variadas de análise. Lara e outros (2018) apontam que reflexões voltadas para a qualidade em EF contrastam com uma visão mercantilista da educação, destacando a importância de uma abordagem mais holística, centrada na pessoa e na compreensão do corpo como dimensão essencial e integrada do ser humano.

Pensando na qualidade da educação e, por extensão, das aulas de Educação Física, Dourado, Oliveira e Santos (2007) entendiam que o conceito de qualidade envolve múltiplas dimensões, mas um fator importante para se ter qualidade é a organização curricular e a gestão educacional, de modo a valorizar os sujeitos envolvidos em todo processo pedagógico. Dessa forma se pode assumir que, assim como Gaspari e outros (2006) demonstraram, para colher indícios na elaboração de políticas públicas em educação, seria necessário ouvir os atores sociais, ou seja, os professores de Educação Física.

Dourado, Oliveira e Santos (2007) afirmavam que a busca pela qualidade envolve a gestão, política e a reflexão sobre estratégias, para que haja mudanças, e que não se pode entender a melhora da qualidade apenas pelo ingresso e permanência dos alunos, portanto, o rendimento escolar não pode ser a única referência para *ranking*. Ainda de acordo com os autores (2007, p.10):

[...] observam-se as múltiplas dimensões que envolvem o conceito de qualidade, o que nos remete à busca de compreensão dos elementos objetivos e subjetivos que se colocam no interior da vida escolar e na percepção dos diferentes sujeitos sobre a organização da escola. Estes elementos dizem respeito, em geral, aos aspectos envolvidos na compreensão e construção de uma escola de qualidade ou escola eficaz (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p.10).

Estas dimensões da qualidade da educação são classificadas como extraescolares ou intraescolares, podendo ser exemplificadas no quadro abaixo:

Quadro 7: Dimensões da qualidade segundo Dourado, Oliveira e Santos (2007)

Dimensão	Descrição
Extraescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condições socioeconômica ▪ Condições culturais
Intraescolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Condições de oferta de ensino – condições e custos da escola ▪ Gestão e organização do trabalho escolar – projetos oferecidos, clima e ambiente educativo ▪ Nível do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica ▪ Nível do aluno – acesso, permanência e desempenho escolar

Fonte: Elaborado pela autora (cf. Dourado; Oliveira; Santos, 2007)

De acordo com Poffo e Verdinelli (2017) existem diversos modelos da avaliação da qualidade do serviço que são aplicados nas instituições de ensino superior – IES². Dentre eles, podemos citar o SERVQUAL, que realiza sua avaliação por meio das lacunas entre a expectativa e percepção dos clientes (Parasuraman, 1988); o SERVPERF, que concentra-se apenas nas percepções (Cronin; Taylor, 1992); o HEDPERF, que realiza sua análise através de aspectos não acadêmicos e acadêmicos, reputação, acessibilidade e contexto do programa de ensino superior (Abdullah, 2006); HEDQUAL, que avalia a qualidade do serviço e busca melhorar a qualidade nas universidades (Anil; Icli, 2014); e o modelo PESPERF, base para este trabalho, que foi desenvolvido especificamente para avaliação da qualidade de uma instituição de ensino superior em Educação Física, contendo originalmente 30 itens em sua avaliação (Yildiz; Kara, 2009), subdivididos em ‘Aspectos Acadêmicos’ [AA], ‘Empatia’ [E] e ‘Acesso’ [AC].

Quando se analisa o Quadro 06 e o relaciona com as dimensões que compõem o PESPERF (Yildiz; Kara, 2009), que foi o mais útil para as primeiras aproximações nas escolas técnicas estaduais de São Paulo, nota-se a importância da infraestrutura da escola, materiais disponíveis, dos planos curriculares, do tratamento de alunos e funcionários, formação dos profissionais, metodologias de ensino. Pensando nesses apontamentos, buscou-se reelaborar um formulário visando a necessidade das Escolas Técnicas Estaduais nos cursos de nível médio integrado ao técnico na perspectiva do Centro Paula Souza.

Além disso, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996) e demais regulações, os sistemas educacionais têm autonomia para organizar seus planos curriculares e de avaliação. No caso da educação pública estadual de São Paulo, o ensino técnico de nível médio tem sido desenvolvido prioritariamente no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que é uma autarquia do governo do Estado de São Paulo atualmente ligada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, cujas atividades se iniciaram em 1969. No ano de 2023, contavam-se 228 Etecs. Nessas escolas, o atendimento em cursos que integravam de alguma maneira a educação profissional ao ensino médio cresceria nas últimas duas décadas: de 4.312 matriculados no segundo semestre de 1998 aos expressivos 116 mil no segundo semestre de 2023 (CETEC, 2023).

² Pela dificuldade em encontrar modelos de avaliação da qualidade na educação especificamente ligados ao ensino médio integrado ou à educação profissional técnica, procurou-se um modelo que pudesse ser mais facilmente adaptável ao cenário e foco desta pesquisa. Utilizamos o PESPERF como inspiração inicial. O questionário original pode ser consultado nas referências e também na tradução que produzimos no Apêndice D.

A experiência com a elaboração de um formulário baseado no modelo PESPERF permitiu, no quadro da presente investigação, a adaptação à realidade das Escolas Técnicas Estaduais que possuem cursos de ensino médio integrado ao técnico, pois são nestes que se encontra a educação física. O capítulo seguinte descreve estes procedimentos metodológicos e a caracterização do cenário.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

No presente capítulo, apresentam-se os procedimentos metodológicos e a caracterização do âmbito da pesquisa, no caso, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e suas Etecs.

O perfil da investigação é derivado de estudos em andamento ou concluídos (p.ex.: Graciano, 2022; Hildebrando, 2022; Hildebrando; Constantino, 2022) na esfera do Grupo de Pesquisa ‘Concepções e Políticas da Educação Profissional’, alinhado aos projetos da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS, desenvolvidos pelo grupo cadastrado no diretório CNPq "Gestão, Administração e Cultura da Educação Profissional e Tecnológica - GEACEP", que aborda aspectos educacionais, políticos e gestionários presentes em escolas técnicas e faculdades de tecnologia públicas ligadas ao Centro Paula Souza e de outras instituições da EPT.

As questões éticas relacionadas às normatizações internas da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa e a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais [LGPD] foram observadas no percurso da pesquisa, especialmente no momento da coleta e tratamento dos dados em campo, entre outubro e dezembro de 2023 (cf. Apêndice B e Apêndice C).

Na perspectiva mencionada anteriormente, em acordo com a Carta Internacional da Educação Física e do Esporte da UNESCO, de 21 de novembro de 1978, o tipo de estudo pretendido seria indispensável para o desenvolvimento da educação física e do esporte, além de beneficiar o sistema educacional com as inovações, resultados de investigações e estudos de avaliação dos programas, experiências e atividades (UNESCO, 2013).

Quanto aos objetivos, trata-se fundamentalmente de uma pesquisa de alcance exploratório. Segundo Sampieri (2013), os estudos exploratórios possibilitam análises em função de um contexto específico, nos tornando familiarizados com questões pouco conhecidas. Para isso, organizou-se em uma abordagem qualitativa de duas etapas:

a) Pesquisa documental: conforme apresentado por Gil (2008), fundamentou-se em fontes contidas nos dispositivos legais de âmbito nacional e estadual destacando-se, de maneira mais específica, os documentos curriculares e regulamentações institucionais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. Segundo Gil (2008), embora este tipo de pesquisa possa não apresentar respostas definitivas ao problema, ela permite sucessivas aproximações do cenário, o que seria útil aos passos seguintes. Neste ponto, foram empregadas abordagens qualitativas baseadas em análise textual simplificada.

b) *Survey*: por meio da aplicação de formulário baseado no existente PESPERF, reelaborado com base nos 30 itens originais, foi utilizada uma escala do tipo LIKERT de sete pontos [“Discordo totalmente” à “Concordo plenamente”]. Composto de 23 questões fechadas e 03 questões abertas, totalizando 26 questões, subdivididas para compreender aspectos como: o perfil do professor que está respondendo, o perfil da unidade de ensino em que trabalha, as características das suas aulas e sua opinião diante das mudanças com a reforma do ensino médio. O aplicativo JAMOVI³ foi usado de modo complementar aos dados gerados pelo Google Forms, a fim de proceder a análise descritiva e as leituras de escala Likert. O aplicativo IRAMUTEQ⁴.

2.1 Caracterização geral da instituição pesquisada e seleção da amostragem

Para localizar a pesquisa documental e de campo, vale ressaltar que o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza é uma autarquia de governo, ligada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Inovação, que possui 228 Escolas Técnicas Estaduais [Etecs], 77 Faculdades de Tecnologia [Fatecs], uma Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, além de 552 classes descentralizadas [turmas em *campi* avançados, ligados às escolas-sede]; que oferecem qualificação básica, ensino médio, técnico e integrado, ensino tecnológico e pós-graduação em todo o Estado de São Paulo, em 363 municípios, totalizando mais de 316 mil alunos (CEETEPS, 2023). Em 2021, a instituição foi elevada à condição de Instituto de Ciência e Tecnologia [ICT], uma organização sem fins lucrativos que tem como objetivo a criação e incentivo às pesquisas científicas e tecnológicas (CEETEPS, 2023).

Nas Etecs, foco da nossa pesquisa, contavam-se mais de 226 mil alunos em 2023, somente nos ensinos técnico, integrado e médio. Estas unidades mantinham 216 habilitações, sendo cursos técnicos presenciais, semipresenciais, *online* e abertos [MOOC *online*] (CEETEPS, 2023).

O cenário foi delimitado na totalidade de Escolas Técnicas Estaduais do CEETEPS, que possuem o mesmo Regimento Comum das Etecs (CEETEPS, 2022) e planificações curriculares unificadas e reguladas por uma Coordenadoria da Unidade do Ensino Médio e Técnico - CETEC, que se apresenta organizada em diferentes departamentos de natureza administrativa ou pedagógica.

³ JAMOVI é um *software* estatístico 100% gratuito e disponível *online*, em <https://www.jamovi.org/>.

⁴ *Software* gratuito disponível em: <http://www.iramuteq.org/>.

As 228 Etecs apresentavam diversidade quanto ao público acolhido, localização e a amplitude do atendimento, na capital e no interior do Estado. No primeiro semestre de 2023, o Ensino Médio propedêutico contava com 7.459 alunos matriculados, modalidade que tem sido reduzida nos últimos anos em função da ascensão dos cursos de ensino técnico integrados ao médio, que computavam 118.066 alunos (CEETEC, 2023) no mesmo período. Mais da metade dos alunos em Etecs foram, portanto, afetados de algum modo pelas modificações curriculares no ensino médio.

Em 2023 as Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia do CEETEPS estavam subdivididas entre 12 Núcleos de Administração Regional [NRA], responsáveis pela administração e supervisão escolar, cobrindo todo o território paulista: Bauru e Araçatuba, Campinas Norte, Campinas Sul, Grande São Paulo Leste, Grande São Paulo Noroeste, Grande São Paulo Sul e Baixada Santista, Itapeva e Registro, Marília e Presidente Prudente, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Sorocaba, Vale do Paraíba e Litoral (CEETEPS, 2023). O mapa a seguir demonstra esta distribuição do CEETEPS no Estado de São Paulo:

Figura 2: Mapa das unidades do Centro Paula Souza distribuídas pelo Estado de São Paulo



Fonte: (CEETEPS, 2023)

Como mencionado na introdução, a opção por investigar as Etecs relaciona-se à trajetória profissional da pesquisadora e na conveniência da localização e situação das escolas no mesmo Estado em que esta reside e atua, atendendo aos critérios de:

- a) Abrangência: ao pretender uma abordagem da totalidade das Etecs e seus professores de educação física no Estado de São Paulo;
- b) Contiguidade: as Etecs paulistas possuem planos de curso unificados, no caso de ofertas das mesmas habilitações;
- c) Coesão: todas as escolas pertencem ao mesmo sistema educacional estadual e público;
- d) Responsabilidade social: sendo esta pesquisa parte de um mestrado profissional desenvolvido em instituição pública, pretende-se que as escolas e os sistemas públicos de ensino sejam prestigiados na agenda de investigação.

Os professores das 228 Etecs foram consultados entre os meses de outubro e dezembro de 2023, por meio de formulários *online* desenvolvidos no *software Google Forms*. Atingiu-se o público-alvo de 143 professores, dos quais 2 optaram por não participar e outros 141 o fizeram, com sua aceitação livre e esclarecida confirmada digitalmente e por *e-mail*.

O formulário foi elaborado com 23 itens fechados, para conhecer o perfil dos participantes e abordar dados situacionais como gênero, faixa etária, tempo e experiência de atuação nas Etecs; e 3 abertos, que viabilizaram o discurso dos envolvidos. Nos itens voltados para a caracterização do grupo dos 141 professores responsivos, quanto à identificação por gênero, ocorreu forte predominância do público masculino [63%] sobre o feminino [37%]. Quanto à inserção por faixa etária, 71,6% dos professores têm mais de 40 anos, predominando a faixa acima dos 50 anos, com 38,3% dos pesquisados. A experiência profissional na educação física também foi um relevante dado obtido: 59,3% apresentaram mais de 15 anos de experiência profissional, com o destaque de 36,4% atuarem há mais de 20 anos. A participação dos professores foi balanceada e ocorreu em todo o Estado de São Paulo, abrangendo Etecs dos 12 NRA, seguindo a proporcionalidade do número de escolas e professores existentes em cada regional.

2.2 Opções metodológicas e desenho da pesquisa

No que concerne à opção metodológica para o levantamento de dados, procedeu-se em duas fases distintas, a saber: pesquisa documental e uma *survey*. A abordagem documental, conforme apresentada por Gil (2008), fundamentou-se em fontes contidas nos dispositivos legais de âmbito nacional e estadual, destacando-se, de maneira mais específica, os documentos curriculares e regulamentações institucionais do Centro Estadual de Educação Tecnológica

Paula Souza. Segundo Gil (2008), embora este tipo de pesquisa possa não apresentar respostas definitivas ao problema, ela permite sucessivas aproximações do cenário, o que seria útil aos passos seguintes. Neste ponto, foram empregadas abordagens qualitativas baseadas em análise textual simplificada.

Partindo de uma revisão prévia da literatura, utilizou-se igualmente como base para a extração de dados da pesquisa os sítios eletrônicos oficiais da instituição (CEETEPS, 2023) e o banco de dados referente à Unidade do Ensino Médio e Técnico do CEETEPS (CETEC, 2023), ambos de acesso irrestrito. As planificações curriculares consultadas possuem acesso restrito.

Quanto aos objetivos desta pesquisa, adotou-se uma abordagem descritiva, conforme preconizado por Gil (2008), visto que almejava "a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis" (Gil, 2008, p.28), e foi conduzida de maneira concomitante aos eventos que buscava examinar. No que tange à pesquisa documental e à subsequente *survey*, optou-se por uma abordagem qualitativa.

A *survey* é tratada como uma ferramenta adicional para explorar as experiências dos participantes e elaborar suas opiniões numa pesquisa em educação física (Gaudreault; Schulz; Kern, 2024). Segundo a indicação de Gaudreault, Schulz e Kern (2024), as perguntas deveriam ser elaboradas de maneira fácil de ler e se concentrar em um ponto específico de cada vez, com explicações detalhadas e que permitam que os participantes esclareçam suas respostas. Para os pesquisadores, experimentados no campo da EF:

Além de fornecer ao pesquisador uma visão sobre a experiência do participante, elas informam/direcionam o pesquisador na realização de entrevistas de acompanhamento. Usamos *survey* extensivamente em nosso trabalho e normalmente as usamos em combinação com entrevistas individuais semiestruturadas em uma abordagem de método misto [...] para obter uma compreensão mais profunda dos fatores que contribuíram para sua importância percebida e como os professores chegaram a construir essas percepções (Gaudreault; Schulz; Kern, 2024, p.219).

Ultrapassando as questões curriculares e estruturais nos cursos técnicos integrados, foi adaptado para a *survey* um formulário baseado no existente PESPERF, reelaborado com base nos 30 itens originais, onde foi utilizada uma escala do tipo LIKERT de sete pontos [“Discordo totalmente” à “Concordo plenamente”]. Dentro dos itens avaliados consideram-se três dimensões distintas, sendo elas:

Quadro 8: Dimensões do PESPERF consideradas no novo formulário elaborado

Dimensão	Quantidade de questões	Referência
Aspectos Acadêmicos (AA)	14 questões sobre instalações e equipamentos esportivos, conteúdo das aulas, materiais das aulas, conhecimentos e tecnologia da informação.	Yildiz; Kara, (2009)
Empatia (E)	12 questões sobre as promessas cumpridas, soluções oferecidas, comunicação e tratamento.	
Acesso (AC)	4 questões sobre acessibilidade e disponibilidade das instalações, equipamentos e materiais.	

Fonte: Elaborado pela autora, sobre Yildiz e Kara (2009)

É importante lembrar que o PESPERF foi elaborado pensando no nível da educação superior e neste trabalho buscamos adaptá-lo para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio. Neste caso, ele será composto de 23 questões fechadas e 03 questões abertas, totalizando 26 questões, subdivididas para compreender aspectos como: o perfil do professor que está respondendo, o perfil da unidade de ensino em que trabalha, as características das suas aulas e sua opinião diante das mudanças com a reforma do ensino médio, como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 9: Divisão dos aspectos abordados no formulário e as dimensões do PESPERF

Aspectos avaliados	Questões	Relação das dimensões do PESPERF
Perfil do professor	1, 2, 3, 4 e 5	AA
Perfil da unidade de ensino	6, 7, 8, 9 e 10	AA; E
Aulas do professor	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 e 20	AA; E; AC
Opinião do professor frente a reforma do Ensino Médio	21, 22, 23, 24, 25 e 26	AA; AC

Fonte: Elaborado pela autora

O formulário deve ajudar na compreensão das questões ligadas à qualidade da docência, o comportamento dos professores de educação física e sua opinião sobre as aulas após a reforma do ensino médio. Foi enviado eletronicamente para a direção das 228 unidades de Escolas Técnicas Estaduais, com o convite à participação dos professores de Educação Física da unidade.

O tratamento dos dados na pesquisa documental é baseado em análise textual simples, a partir da leitura dos documentos curriculares em sua integralidade, visando cotejá-los de modo

a identificar gradientes [desenvolvimentos desiguais], convergências, congruências, agrupamentos, diferenças ou antagonismos (Schriewer, 2018).

No caso da *survey*, as questões foram organizadas de acordo com as categorias de objetivos da pesquisa. O aplicativo JAMOVÍ foi usado de modo complementar aos dados gerados pelo *Google Forms*, a fim de proceder a análise descritiva e as leituras de escala Likert.

2.3. Produtos educacionais da dissertação

A pesquisa documental realizada para esta dissertação possibilitou a elaboração de produtos educacionais preliminares: artigos científicos, comunicações e subscrições em anais de eventos. Sendo o tipo de produto a ‘apresentação de trabalhos em eventos nacionais/internacionais com ISSN na área de Educação’, obtiveram-se:

a) 2 comunicações orais com publicação de artigo completo em anais de evento (Miranda; Constantino, 2022a; Miranda; Aragão; Constantino, 2023);

b) 2 comunicações orais e publicação de resumos expandidos em anais de evento (Miranda; Constantino, 2022b; Miranda; Constantino, 2023).

Após a conclusão e defesa desta dissertação, se propõe a divulgação à instituição CEETEPS por meio de relatório técnico posterior, com o objetivo de oferecer uma devolutiva sintética a respeito dos resultados, além da possibilidade adicional de publicações científicas em formato de novos artigos e comunicações.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISES E RESULTADOS

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa documental e de campo. Na elaboração do texto, optou-se pela triangulação imediata, ao abordar a literatura e os achados da pesquisa em conjunto.

3.1. Análise documental

Assume-se aqui que o currículo prescrito é a oficialização dos compromissos assumidos pelas políticas públicas educacionais (UNESCO, 2018) em nível nacional ou, no caso, estadual.

Nos anos finais de 2010 e início de 2020, o ensino médio em sua modalidade integrada – sendo também a etapa final da educação básica no Brasil – sofreu modificações, desde a aprovação da Medida Provisória nº746, consubstanciada na Lei nº13.415, de 16 fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996); e na nova Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), passando pelas regulações em âmbito estadual (CEE, 2022) e nacional (Brasil, 2021) que versavam especialmente sobre a integração do ensino técnico ao ensino médio.

Como apontado por Poletine e Constantino (2019) e destacado na introdução desta dissertação, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza [CEETEPS], autarquia que administra as Etecs, era citado em diferentes metas do Plano Estadual de Educação [PEE] 2016-2026 (ALESP, 2016, p.126) e suas estratégias correlacionadas. A meta 11 do PEE, por exemplo, mencionava “ampliar em 50% as matrículas da educação profissional técnica de nível médio” (ALESP, 2016, p.126), por meio de estratégias como “expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio no CEETEPS, levando em consideração a ordenação territorial [...], bem como a interiorização da educação profissional” (ALESP, 2016, p.126); e “expandir a oferta diurna do ensino técnico no CEETEPS, no modelo ETIM - Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ALESP, 2016, p.126), o que esteia a dedicação ao cenário do CEETEPS.

Desde 2016, o CEETEPS tem acompanhado as recentes mudanças legais no campo curricular do ensino médio e técnico, a fim de subsidiar as unidades de ensino e os docentes na

implantação do Novo Ensino Médio e do Programa Novotec, lançado na ocasião pelo governo João Dória [2019-2022].

As primeiras experiências nas Etecs com cursos de ensino técnico integrado em período único, não integral, foram chamados M-Tec. Reuniam a educação básica e profissional em um período letivo de seis aulas diárias, podendo ser realizado em regime matutino ou vespertino. Em 2018, estes cursos M-Tec foram implantados em 34 das 223 escolas técnicas existentes e espalhadas por 165 cidades do Estado (CETEC, 2023) e seguiriam em expansão entre 2019 a 2021, quando foram reunidos sob o programa estadual Novotec⁵, na modalidade Novotec Integrado.

O Novotec Integrado, como parte de um programa de EPT em São Paulo de 2019 denominado Novotec, foi concebido como uma modalidade de ensino médio integrado ao técnico a ser oferecida em instituições públicas de ensino: Etecs e Escolas Estaduais. A principal diferença, em relação ao atual Programa de Ensino Integral da SEE ou aos antigos cursos ‘ETIM’ do CEETEPS, era a formação se dar de modo concentrado, em um único período letivo, pela manhã, tarde ou noite.

De acordo com o Relatório de Atividades 2023 do GFAC – CEETEPS (GFAC, 2023), as seguintes modalidades de oferta em educação profissional técnica de nível médio e na educação básica estão em disponíveis atualmente nas Etecs:

Quadro 10: Tipos de oferta do ensino médio e técnico no CEETEPS em 2023

Tipo de Oferta	Descrição
Ensino Técnico Concomitante ou Subsequente ao Ensino Médio (Técnico C/S)	Cursos técnicos presenciais destinados a candidatos que concluíram ou que estejam cursando o segundo ano do Ensino Médio. Os cursos têm duração de dois, três ou quatro semestres, e são ofertados em período parcial (manhã, tarde ou noite). Podem ser totalmente presenciais ou com até 20% da carga horária por meio de atividades não presenciais, nos termos do Art. 26, § 5º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Coexistem também as ofertas <i>online</i> à distância, em formatos assíncronos, com encontros presenciais.
Ensino Médio Técnico e Profissional - períodos: diurno (MTec), integral (MTec-PI) e noturno (MTec-N)	Ensino Médio com itinerário formativo de formação técnica e profissional, destinado a concluintes do Ensino Fundamental. Ao completar as três séries, além de ter concluído o Ensino Médio, o aluno obterá o diploma de Técnico, que lhe dará o direito de exercer a habilitação profissional e de prosseguir os estudos no nível da educação superior. Os cursos são totalmente presenciais no período diurno - manhã ou tarde (MTec) - e integral (MTec-PI); já no período atividades não presenciais, noturno, o aluno terá até 20% da carga horária por

⁵ Programa estadual de 2019 destinado ao incremento da educação profissional pública no Estado de São Paulo. Para referências e informações sobre o Novotec em suas diversas modalidades [Novotec Integrado, Híbrido, Virtual, Expresso, Móvel], sugerimos o acesso em: <https://www.novotec.sp.gov.br/>. Em 2023, por ocasião do novo governo estadual de Tarcísio de Freitas [2023-], esses cursos e programas haviam recebido outros ‘nome-fantasia’, preservando a maioria de suas características no âmbito do CEETEPS. As maiores modificações em programas ligados ao ensino médio ocorreriam na rede da SEE – SP, mas não serão objeto de análise neste trabalho.

	meio de nos termos do Art. 26, § 5º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021.
Ensino Médio Técnico e Profissional - Programa de Articulação das Formações Profissionais Média e Superior (AMS)	Ensino Médio com itinerário formativo de formação técnica e profissional, destinado a concluintes do Ensino Fundamental. Curso totalmente presencial, no qual o aluno desenvolverá 200 horas de formação profissional em empresa parceira. Se desejar, sem Vestibular, é possível fazer um curso superior de tecnologia do mesmo eixo tecnológico, que será concluído em mais dois anos. Para passar para a segunda etapa, o estudante deve estar aprovado nas avaliações periódicas aplicadas às turmas. Ao completar os três anos iniciais, além de ter concluído o Ensino Médio, o aluno obterá o diploma de Técnico, que lhe dará o direito de exercer a habilitação profissional e de prosseguir os estudos no nível da educação superior. Caso prossiga na Fatec, o aluno receberá o certificado de conclusão do curso superior de tecnologia, ao terminar o quinto ano de estudos.
Ensino Médio Técnico e Profissional em intercomplementaridade - Parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (MTec/Seduc)	Ensino Médio com itinerário formativo de formação técnica e profissional, destinado a concluintes do Ensino Fundamental, no qual o aluno terá duas matrículas distintas: a Formação Geral e Básica será ministrada em escola da rede estadual de ensino orientada pela Seduc; o itinerário formativo de formação técnica e profissional será ministrado em uma unidade escolar do Ceeteps. Ao completar as três séries, além de ter concluído o Ensino Médio, o aluno obterá o diploma de Técnico, que lhe dará o direito de exercer a habilitação profissional e de prosseguir os estudos no nível da educação superior. Os cursos são totalmente presenciais nos períodos parcial/diurno ou no Programa de Ensino Integral, com dois turnos de 7 horas ou no modelo de turno único de 9 horas.
Especializações Profissionais	Cursos destinados a concluintes de habilitações profissionais ou graduações. Possuem duração de 1 semestre e possibilitam ao aluno a oportunidade de aprofundar os conhecimentos específicos na área de atuação a partir das demandas do mercado, a fim de obter o título de especialista técnico.
Qualificações Profissionais	Cursos presenciais destinados a concluintes do Ensino Fundamental. Possuem carga horária variada, e possuem o objetivo de inserção do cidadão no mercado de trabalho.
Ensino Médio	Ensino Médio com itinerários formativos segundo as áreas do conhecimento dispostas na Lei 13.415/17 e na Resolução CNE/CEB nº 3/18, destinado a concluintes do Ensino Fundamental. Ao completar as três séries, o aluno obterá certificado de conclusão do Ensino Médio, e poderá prosseguir os estudos no nível da educação superior. Os cursos são totalmente presenciais, com até 6 aulas diárias.

Fonte: Elaboração sobre o relatório GFAC (GFAC, 2023, p.01-12)

Retomando que mais de 118 mil alunos estudaram em 158 diferentes cursos de ensino técnico integrado e nos 4 itinerários de ensino médio das Etecs em 2023 (CETEC, 2023), vale destacar os dados gerais dos 325 cursos oferecidos pelo CEETEPS nas Etecs em 2023, aos seus mais de 226 mil alunos (CETEC, 2023), que poderiam ser exemplificados no quadro a seguir, em números por modalidade e eixo tecnológico:

Quadro 11: Oferta do ensino médio e técnico no CEETEPS em 2023, por eixo tecnológico

Eixo Tecnológico/ Ed. Básica	Especialização	Médio	MTec	MTec-AMS	MTec-N	MTec-PI	MTec-Seduc	Qualificação	Técnico C/S	Total Geral
Ambiente e Saúde	8	-	3	-	1	2	9	-	11	34
Controle e Processos Industriais	7	-	7	-	2	6	6	2	14	44
Desenvolvimento Educacional e Social	-	-	-	-	-	-	-	4	3	7
Gestão e Negócios	2	-	-	2	5	7	30	2	19	76
Informação e Comunicação	3	-	5	1	1	3	6	-	9	28
Infraestrutura	3	-	1	-	1	1	-	-	12	18
Produção Alimentícia	1	-	1	-	-	1	-	-	5	8
Produção Cultural e Design	3	-	5	-	2	2	6	-	15	33
Produção Industrial	1	-	2	-	2	2	3	-	9	19
Recursos Naturais	2	-	4	-	-	4	-	-	8	18
Segurança	1	-	1	-	1	1	-	-	2	6
Turismo, Hospitalidade e Lazer	6	-	4	-	-	3	6	1	10	30
Educação Básica	-	4	-	-	-	-	-	-	-	4
Total Geral	37	4	42	3	15	32	66	9	117	325

Fonte: (GFAC, 2023, p.13)

A dominância do Eixo Tecnológico “Gestão e Negócios”, com 76 cursos diversos nas escolas, é algo a ser sublinhado, pois 91.668 alunos cursavam uma destas habilitações no segundo semestre de 2023 (cf. CETEC, 2023). Por esta persistência nas Etecs, selecionou-se uma amostragem dos planos de curso do Técnico em Administração, em suas diferentes ofertas, para a análise documental. No entanto, os motivos e as condições para esta oferta ampliada não serão debatidos neste trabalho, em razão de seu foco e objetivos. Importa, aqui, para além da política pública paulista no ensino técnico integrado, o debate sobre o lugar da Educação Física nas escolas, que se relaciona ao valor intrínseco que autores como Suraya Darido (2001) lhe atribuía.

Historicamente no Brasil, o currículo do ensino médio foi distribuído em muitas disciplinas e a presença da educação física modificou-se nos últimos anos, de uma perspectiva excludente para inclusiva, propiciando aos alunos o exercício da cidadania por meio do conhecimento, reflexão e transformação da cultura corporal (DARIDO, 2012b). No entanto, o reconhecido excesso de componentes curriculares no ensino médio, a carga horária inflada, os recursos humanos e materiais deficitários no decorrer das últimas décadas, acabaram por descaracterizar esta formação geral esperada, mesmo após os esforços presentes na LDB de

1996 (BRASIL, 1996) e nas reformas legais posteriores, o que se tenta modificar com as reformulações e novos modelos curriculares, como a proposta do M-Tec adotada nas escolas públicas de São Paulo.

A fim de expor a arquitetura dos documentos examinados, apresenta-se na sequência uma descrição da estrutura relativamente comum aos currículos dos cursos de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (GFAC, 2022a) [integrado, em tempo integral até 2022, alterado e desde 2023 denominado M-Tec PI] e do atual Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração⁶ (GFAC, 2022b) [que começou em 2018 como M-Tec, chamou-se Novotec Integrado e também foi renomeado recentemente M-Tec/diurno ou M-Tec N/noturno], conforme a divisão estrutural de documentos curriculares proposta pela UNESCO, por seu *Bureau* de Educação: Introdução; Visão do Currículo; Finalidades e Objetivos; Valores e Princípios; Filosofia de Ensino Aprendizagem; Arquitetura do currículo; Importância da competência; Áreas de aprendizagem; Metodologia e estratégias de ensino; Avaliação; e Monitoramento (UNESCO-IBE, 2018).

a) Introdução

O currículo do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, na modalidade integrada (GFAC, 2022a), teve sua última atualização relevante em 2022. Sua parte inicial é composta por quadros com dados técnicos, como carga horária, formação dos responsáveis e elaboradores, sumários e legislação.

Compõem também esta seção inicial os capítulos ‘Justificativa’, ‘Objetivos’, ‘Organização do Curso’ e ‘Requisitos de Acesso’ (GFAC, 2022a), em que se apresentam as informações técnicas sobre o perfil, formação profissional e o mercado de trabalho ligados ao curso. Os ‘Objetivos’ mencionam a formação geral e profissional, que se pretende humanista e concomitante à profissionalizante:

O TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO tem como objetivo capacitar o aluno para:

- formar profissionais com competências e habilidades em Administração que lhes possibilite enfrentar os desafios relativos às transformações sociais e no mundo do trabalho;
- formar técnicos conscientes de suas responsabilidades ética e social, que se comprometam com a aplicação de tecnologias politicamente corretas,

⁶ Optou-se por apresentar somente estes dois planos de curso, em razão da correspondência entre as propostas dos M-Tec noturnos, AMS e outros, quanto à oferta da educação física nas Etecs, evitando a vã repetição.

prezando a qualidade de vida e promovendo o bem-estar da comunidade (GFAC, 2022a, p.07).

O capítulo ‘Organização do Curso’ resgata um breve histórico do trabalho de reelaboração curricular desenvolvido no Centro Paula Souza pelo Grupo de Formação e Análises Curriculares [GFAC]. Explicita a atuação do grupo por meio dos ‘laboratórios de currículos’ e de como as equipes atuaram nesta elaboração ou reelaboração curricular.

Os ‘Requisitos de Acesso’ informam a condição mínima para o discente pleitear uma vaga no curso técnico integrado: “dar-se-á por meio de processo classificatório para alunos que tenham concluído o ensino fundamental ou equivalente” (GFAC, 2022a, p.175), o vestibulinho nas Etecs. Também anotam as competências e habilidades exigidas para o ingresso, dentre as previstas “para a primeira série do Ensino Médio nas quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias” (GFAC, 2022a).

Seguindo o entendimento da UNESCO, nota-se que mesmo dispensada entre muitos capítulos, a ‘Introdução’ do plano de curso acompanhou o identificado no documento normativo da UNESCO-IBE (2018):

[Sobre a] Introdução – estabelece os fundamentos para todo o documento, fornecendo o panorama, legal e contextual, da estrutura e os benefícios da nova abordagem, como a governança do currículo para o país. Esta seção pode incluir: (I) uma mensagem do ministro da Educação e Formação; (II) o propósito e a função do quadro curricular; e (III) o objetivo do quadro curricular. É de grande importância concordar com a abrangência e com o escopo do documento, vertical (níveis de ensino) e horizontalmente (uma variedade de questões, como formação de docentes, materiais didáticos etc.), assim como tê-los claramente definidos (UNESCO-IBE, 2018, p.11).

Concorda-se aqui com Graciano (2022), que observou em seu estudo a influência e forte correspondência entre a estrutura estabelecida no documento da UNESCO-IBE (2018) e os documentos curriculares do CEETEPS.

b) Visão do Currículo

No que se refere ao item ‘visão do currículo’, a UNESCO-IBE (2018 p. 11) sugeria a uma redação que esclareça sua “finalidade unificada, comum e de longo prazo, orientando os processos de elaboração e de implementação do currículo”. O capítulo ‘Organização curricular’

(GFAC, 2022b) apresenta estes fundamentos legais para o plano de curso vigente, bem como um panorama contextual sobre o itinerário formativo do aluno e sua finalidade:

O ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO é composto por três séries anuais articuladas, com terminalidade correspondente à ocupação (ou conjunto de cargos/ocupações) identificada no mercado de trabalho.

O aluno que cursar a 1ª SÉRIE concluirá a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO.

O aluno que cursar a 2ª SÉRIE concluirá a Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO.

Ao completar as três séries, com aproveitamento em todos os componentes curriculares, o aluno receberá o Diploma de ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DE TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO que lhe dará o direito de exercer a profissão de Técnico (Habilitação Profissional) e o prosseguimento de estudos (Ensino Médio) em nível de Educação Superior (GFAC, 2022b, p. 31).

O capítulo ‘Proposta de Carga Horária’ (GFAC, 2022b) por componente curricular descreve como o curso se comportará de maneira cronológica, bem como os componentes curriculares e a carga horária de cada módulo. Como observado por Graciano (2022), o foco das informações se restringe à formação profissional que envolve o curso técnico, ligando-o ao modo descritivo e cronológico de como as atividades serão administradas, sem os tais destaques à longo prazo sugerido.

c) Finalidades e Objetivos

De acordo com a literatura consultada, o critério disposto das ‘finalidades e objetivos’ nos currículos procura estabelecer e definir:

as metas e as intenções educacionais, e os resultados de aprendizagem esperados para o currículo, de forma ampla para os quais o desenvolvimento dos materiais curriculares, bem como dos programas e práticas de ensino e aprendizagem, deve ser alinhado e construído. (UNESCO-IBE, 2018, p 12).

Nos currículos dos cursos Técnico em Administração examinados, o capítulo ‘Justificativa e Objetivos’ (GFAC, 2022a; 2022b) aborda estas metas, as intenções educacionais e os resultados de aprendizagem esperados para a habilitação técnica, como verificado por Graciano (2022). Percebe-se também que os programas e práticas de ensino sugeridos estão alinhados e construídos a partir destas finalidades e objetivos curriculares mais extensos.

O capítulo “Perfil Profissional de Conclusão” (GFAC, 2022b) delinea os itinerários formativos do aluno, dentro da estrutura seriada deste curso integrado ao ensino médio. Aponta possíveis resultados de aprendizagens relacionados às atividades profissionais que serão desempenhadas pelo Técnico em Administração, expectativas sobre a atuação posterior, as competências que deverá desenvolver, atribuições e responsabilidades que enfrentará no exercício de sua profissão. Todas as informações são trabalhadas em tópicos e divididas de acordo com o itinerário formativo do curso, por série.

d) Valores e Princípios

No que diz respeito aos valores e princípios de uma planificação curricular, a UNESCO-IBE (2018, p. 12) versa que:

Os valores do currículo, em torno dos quais um quadro curricular é criado, devem estar alinhados e refletir os valores da maioria da sociedade e os tipos de cidadãos a que ele aspira. Os princípios do currículo devem ser bem elaborados no quadro curricular, para orientar a concepção e o desenvolvimento do currículo e quaisquer outras práticas educacionais.

Nos planos curriculares do CEETEPS consultados, estes são apontados na seção ‘Valores e Atitudes’ (GFAC, 2022b), onde se descreve o significado das ‘atitudes’ na concepção institucional:

Conjunto de princípios que direcionam a conduta ética de um profissional técnico no mundo do trabalho e na vida social, para o alcance do qual estão envolvidos todos os atores, ambientes, relações e subprocessos do ensino e da aprendizagem [alunos, professores, grupo familiar dos alunos, funcionários administrativos, entorno na comunidade escolar, organizados em ambientes didáticos e também fora deles, com o estabelecimento de relações intra, extra e transescolares, para a mediação e o alcance do conhecimento aplicável na atuação profissional, fim e meta primordial da Educação Profissional e Tecnológica] (GFAC, 2022b, p.187).

Sendo assim, se pode considerar, com também observador por Graciano (2022), que os valores e princípios dos currículos são demonstrados no documento. Além do trecho supracitado, eventualmente são apontados e associados aos respectivos componentes curriculares [nas disciplinas dos cursos técnicos].

e) Filosofia de Ensino-Aprendizagem

A respeito do que a UNESCO-IBE (2018, p.12) menciona como a demonstração de uma ‘filosofia do ensino’, o plano de curso do Técnico em Administração apresenta os pressupostos no ensino, na aprendizagem e na avaliação (GFAC, 2022b), com ênfase no ensino por competências. Por competências, seguem o padrão disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando-as na interseção entre os conhecimentos [o saber], as habilidades [o fazer] e os valores e atitudes de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional” (Brasil, 2021). Como observado por Graciano (2022), se trata de uma definição muito assemelhada àquela apontada nos documentos da UNESCO-IBE (2018).

No capítulo “Perfil Profissional” (GFAC, 2022b) são contornadas as competências gerais e pessoais, as atribuições, responsabilidades e áreas de atividades, como desdobramentos do processo de ensino. Em “Formação profissional” (GFAC, 2022b) são descritos, para cada um dos componentes curriculares do curso, os modelos de ensino apoiados em competências, habilidades e bases tecnológicas e as possibilidades de realizações interdisciplinares.

f) Arquitetura do currículo

A 'arquitetura curricular' no curso Técnico em Administração é discutida no segmento intitulado "Formação profissional" (GFAC, 2022a; 2022b). Conforme preconizado pela UNESCO-IBE (2018), a estruturação dos currículos envolve "[...] uma enumeração dos elementos constituintes do currículo e das inter-relações entre eles, considerando a complexidade do desenvolvimento curricular na contemporaneidade " (UNESCO-IBE, 2018, p. 12). Importa ressaltar que essa perspectiva interdisciplinar está contemplada na Resolução CNE/CP nº 01, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Nos currículos dos cursos técnicos em Administração, a interdisciplinaridade é evidenciada através de uma legenda dos temas e sua relação com as funções no corpo curricular, relacionando um numeral em cada componente [cf. mais adiante, na Figura 04]. Ficariam assim em evidência os que teriam mais disposição ao desenvolvimento interdisciplinar, por exemplo, em que todos os componentes numerados com ‘1’ poderiam desenvolver atividades conjuntas (Graciano, 2022).

g) Importância da competência

Quanto à importância das competências pessoais e profissionais (UNESCO-IBE, 2018), o documento da Unesco define competência como a “capacidade de aplicar devidamente, em situações reais, os conhecimentos adquiridos e as habilidades e atitudes construídas sobre os apropriados e fundados valores da sociedade” (UNESCO-IBE, 2018, p. 12). Ainda como observado por Graciano (2022), ressalta que o protótipo curricular por competências:

[...] encoraja a promoção da relevância e da interconectividade da aprendizagem, afastando-se da tradicional e simples aquisição de conhecimento sobre determinado assunto, bem como a promoção de competências fundamentais, acordadas entre as autoridades educacionais do país. (UNESCO-IBE, 2018, p. 12)

O desenho curricular estabelecido para o curso Técnico em Administração fundamenta-se na construção de competências. No contexto do capítulo intitulado "Formação profissional" (GFAC, 2022a; 2022b), são descritas as múltiplas competências a serem adquiridas ao longo do curso, por intermédio dos diferentes componentes curriculares. O segmento denominado "Relações entre competências, habilidades e bases tecnológicas" expõe as interconexões entre essas habilidades e conhecimentos com as competências obtidas no processo de ensino e nos resultados de aprendizagem:

As competências, habilidades e bases tecnológicas são intrinsecamente relacionadas entre si, tendo em vista a macro competência de solucionar problemas do mundo do trabalho. [...] A competência é relacionada à capacidade de solucionar problemas, com a aplicação de competência imediata (habilidades), de modo racional e planejado, de acordo com os postulados técnicos e científicos (bases tecnológicas). (GFAC, 2022b, p. 191)

No trecho intitulado "Proposta de carga horária por componente curricular" (GFAC, 2022b), são reveladas a definição dos conteúdos, a distribuição de horas a serem alocadas em cada componente curricular, discriminando tanto as horas teóricas quanto práticas. Estabelece a estrutura seriada do curso, a distribuição do processo de ensino ao longo das séries e prevê competências relacionadas aos temas transversais, como empreendedorismo, línguas estrangeiras, tecnologias, ética e cidadania.

h) Áreas de aprendizagem

No que tange às 'áreas de aprendizagem', observam-se indícios da previsão e importância da flexibilidade curricular, conforme preconizado pela UNESCO, bem como da necessidade do ensino contextualizado.

i) Metodologia e estratégias de ensino

No capítulo "Formação profissional" (GFAC, 2022b), especificamente no campo 'observações', são disponibilizadas informações aos docentes acerca da variedade de abordagens de ensino e possíveis atividades em sala de aula, direcionando práticas de ensino mais alinhadas à estrutura curricular, conforme sublinhado por Graciano (2022). No tópico "Enfoque pedagógico" (GFAC, 2022b), destaca-se que "a problematização e a interdisciplinaridade, a contextualização e os ambientes de formação constituem ferramentas fundamentais para a construção das habilidades, atitudes e informações relacionadas às competências requeridas" (GFAC, 2022b, p. 85). O ensino baseado em projetos também é evidenciado no capítulo sobre o "Trabalho de Conclusão de Curso" (GFAC, 2022b).

j) Avaliação

Como destacado por Matheus Graciano (2022) em seu estudo, quanto ao aspecto da avaliação da aprendizagem, os documentos normativos da UNESCO-IBE apregoam que o "foco principal é a avaliação dos estudantes, alinhada com os resultados de aprendizagem estabelecidos. A finalidade da avaliação, da informal para a formal, deve ser claramente definida e praticada como um processo" (UNESCO-IBE, 2018, p. 12). No capítulo "critérios de avaliação de aprendizagem" (GFAC, 2022a; 2022b), detalha-se o sistema avaliativo da aprendizagem discente, com a atribuição de menções, sendo "considerado concluinte do curso ou classificado para o módulo seguinte o aluno que tenha obtido aproveitamento suficiente para promoção – MB, B ou R – e a frequência mínima estabelecida" (GFAC, 2022b, p. 195):

Quadro 12: Menções de avaliação para o ensino técnico, baseadas no Regimento Comum das Etecs

Menção	Conceito	Definição Operacional
MB	Muito Bom	O aluno obteve excelente desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
B	Bom	O aluno obteve bom desempenho no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
R	Regular	O aluno obteve desempenho regular no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.
I	Insatisfatório	O aluno obteve desempenho insatisfatório no desenvolvimento das competências do componente curricular no período.

Fonte: (GFAC, 2022b, p. 195)

Não há informação especialmente dedicada à educação física, no que diz respeito à recuperação da aprendizagem ou monitoramento dos alunos com baixo rendimento.

k) Monitoramento

No que concerne ao monitoramento e avaliação dos currículos prescritos, a UNESCO-IBE recomenda que:

essa prática contínua e bem desenvolvida de avaliação da qualidade e controle sistêmico informa como o currículo atende a seus padrões de referência, tendo em vista sua qualidade e sua implementação, o que permite identificar e descobrir as deficiências em tempo hábil e promover orientação para as alterações que precisam ser realizadas. (UNESCO-IBE, 2018, p. 12)

No capítulo “Metodologia de Elaboração e Reelaboração Curricular e Público-alvo da Educação Profissional” (GFAC, 2022a; 2022b) é destacado como o GFAC do Centro Paula Souza costuma monitorar e avaliar a necessidade de mudanças curriculares:

A cada novo paradigma legal da Educação Profissional e Tecnológica, o Centro Paula Souza executa as adequações cabíveis desde o paradigma imediatamente anterior, da organização de cursos por área profissional até a mais recente taxonomia de eixos tecnológicos do Ministério da Educação – MEC. (GFAC, 2022b, p. 171)

Reconhecida a arquitetura geral e compartilhada entre os documentos curriculares examinados, abaixo se apresenta a matriz curricular que antecedeu a implantação do novo

ensino médio nas Etecs. Corresponde ao curso de Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, mais conhecido como ‘ETIM’:

Figura 3: Matriz curricular – Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico – ETIM

MATRIZ CURRICULAR						
Eixo Tecnológico	GESTÃO E NEGÓCIOS				Plano de Curso	213
Curso	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO (Período Diurno)					
Lei Federal n.º 9394, de 20-12-1996; Lei Federal n.º 11741/2000; Resolução CNC/CEB n.º 1, de 5-12-2014; Resolução CNC/CCD n.º 5, de 20-3-2012; Resolução CNC/CCD n.º 2, de 20-1-2012; Resolução CNC/CCD n.º 4, de 13-7-2010; Resolução SE n.º 70, de 7-11-2006; Decreto Federal n.º 5154, de 23-7-2004. Plano de Curso aprovado pela Portaria Cetecc – 735 de 10-9-2015, publicada no Diário Oficial de 11-9-2015 – Poder Executivo – Seção I – página 53.						
Ensino Médio (Base Nacional Comum e Parte Diversificada) e Formação Profissional	Componentes Curriculares				Carga Horária em Horas-aula	
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	Total	Carga Horária em Horas
	Língua Portuguesa: Literatura e Comunicação Profissional	160	160	160	480	424
	Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	80	80	80	240	212
	Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	-	80	-	80	71
	Arte	120	-	-	120	106
	Educação Física	80	80	80	240	212
	Aplicativos Informatizados	80	-	-	80	71
	História	80	80	80	240	212
	Geografia	80	80	80	240	212
	Filosofia	40	40	40	120	106
	Sociologia	40	40	40	120	106
	Física	80	80	80	240	212
	Química	80	80	80	240	212
	Biologia	80	80	80	240	212
	Matemática	160	160	160	480	424
	Gestão Empresarial	80	-	-	80	71
	Administração de Marketing	120	-	-	120	106
	Física e Cidadania Organizacional	40	-	-	40	36
	Técnicas Organizacionais	80	-	-	80	71
	Uso de Processos I e II	-	120	120	240	212
	Cálculos Financeiros e Estatísticos	-	80	-	80	71
	Legislação Empresarial	-	80	-	80	71
	Contas, Planos e Operações Contábeis	-	120	-	120	106
	Gestão Empreendedora e Inovação	-	80	-	80	71
	Gestão Financeira e Econômica	-	-	80	80	71
Gestão de Produção e Materiais	-	-	80	80	71	
Logística Empresarial	-	-	80	80	71	
Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	-	-	80	80	71	
TOTAL GERAL DO CURSO		1480	1520	1400	4400	3890
Componentes curriculares da Formação Profissional com aulas integralmente práticas (100% da carga horária prática)	1ª Série	Aplicativos Informatizados.				
	2ª Série	Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração (divisão de classes em turmas).				
	1ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO				
	1ª + 2ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO				
Certificados e Diploma	1ª + 2ª + 3ª Série	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO				
Observações	A carga horária descrita como prática é aquela com possibilidade de divisão de classes em turmas, conforme o item 4.9 do Plano de Curso. Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas A distribuição de Componentes Curriculares da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e da Formação Profissional consta do Plano de Curso e atende à legislação. Carga Horária Semanal Máxima: 40 horas-aula semanais (horas-aula de 50 minutos)					

Fonte: (GFAC, 2022a, p.27)

Essa matriz relaciona-se à proposta curricular implantada no ano de 2011 no CEETEPS e multiplicada nos anos seguintes, a partir de experiências anteriores das Etecs em

outros cursos, como o Técnico em Agropecuária. Aqui, sublinha-se a presença da EF nas três séries, com 80 horas em cada, totalizando 240 horas-aula (GFAC, 2022a).

Abaixo, se apresenta a matriz curricular do Ensino Médio com Habilitação Profissional em Técnico em Administração (M-Tec diurno), que está vigente no Centro Paula Souza e foi estruturada após a Lei 13.415/2017:

Figura 4: Matriz curricular – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração [M-Tec diurno]

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL									
Eixo Tecnológico		GESTÃO E NEGÓCIOS							
Habilitação Profissional		TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (Diurno – Manhã/Tarde)				Plano de Curso	427		
Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 11, de 12-6-2008; Deliberação CEE 162/2018 e Indicação CEE 169/2018 (alteradas pela Deliberação CEE 168/2019 e Indicação CEE 177/2019). Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 2159, de 29-10-2021, publicada no Diário Oficial de 30-10-2021 – Poder Executivo – Seção I – página 76.									
Base Nacional Comum Curricular	Componentes Curriculares		Temas	Carga Horária em Horas-aula			Carga Horária em Horas		
				1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE		Total	
		Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional	5	120	120	160	400	333	
		Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Comunicação Profissional	5	80	80	80	240	200	
		Matemática	2	120	120	160	400	333	
		Arte	1	80	-	-	80	67	
		História	3	80	80	-	160	133	
		Geografia	3	80	80	-	160	133	
		Física	5	80	80	-	160	133	
		Química	5	80	80	-	160	133	
		Biologia	5	80	80	-	160	133	
		Educação Física	3	80	80	-	160	133	
		Filosofia	5	-	40	-	40	33	
		Sociologia	3	-	-	40	40	33	
		Total da Base Nacional Comum Curricular		880	840	440	2160	1800	
Formação Técnica e Profissional		Desenvolvimento das Ações de Marketing e dos Processos Comerciais	3	Prática	80	-	-	80	67
		Legislação Empresarial	3	Teoria	80	-	-	80	67
		Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas	3	Teoria	80	-	-	80	67
		Projeto Integrador I e II	6	Prática	80	80	-	160	133
		Aplicativos informatizados	5	Prática	-	80	-	80	67
		Custos, Processos e Operações contábeis	2	Teoria	-	120	-	120	100
		Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal	3	Prática	-	80	-	80	67
		Administração da Produção e Serviços	4	Teoria	-	-	80	80	67
		Administração de Recursos Humanos	3	Teoria	-	-	80	80	67
		Administração Financeira e Orçamentária	2	Teoria	-	-	80	80	67
		Desenvolvimento de Modelos de Negócios	1	Prática	-	-	80	80	67
		Estudos da Administração Pública	3	Teoria	-	-	80	80	67
		Estudos de Economia, Mercado e de Comércio Internacional	3	Teoria	-	-	80	80	67
		Ética e Cidadania organizacional	5	Teoria	-	-	40	40	33
		Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração	1	Prática	-	-	80	80	67
		Processos Logísticos Empresariais	4	Teoria	-	-	80	80	67
	Tecnologia da Informação em Administração	4	Prática	-	-	80	80	67	
	Total da Formação Técnica e Profissional			320	360	760	1440	1200	
TOTAL GERAL DO CURSO				1200	1200	1200	3600	3000	
Aulas semanais				30	30	30	-	-	
LEGENDA DOS TEMAS E SUA RELAÇÃO COM AS FUNÇÕES (DESCRIÇÃO NO VERSO)									
TEMA 1 – CONCEPÇÃO DE PROJETOS (Planejamento e Execução)			TEMA 4 – DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS E PROCEDIMENTOS OPERACIONAIS (Execução e Controle)						
TEMA 2 – CONTROLE E PLANEJAMENTO FINANCEIRO (Execução e Controle)			TEMA 5 – TEMAS TRANSVERSAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFISSIONAL E INSTRUMENTAL DA ÁREA (Planejamento)						
TEMA 3 – CONCEPÇÃO DE PROCESSOS GERENCIAIS (Planejamento e Execução)									
Certificados e Diploma	1ª Série	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO							
	1ª + 2ª Séries	Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO							
	1ª + 2ª + 3ª Séries	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO							
Observações	1. Todos os componentes curriculares preveem prática, expressa nas habilidades relacionadas às competências. Neste documento, para fins de organização da unidade escolar, os componentes curriculares com a carga horária descrita como "Prática", são aqueles a serem desenvolvidos em laboratórios (com previsão de divisão de classes em turmas).								
	2. Trabalho de Conclusão de Curso: 120 horas.								
	3. Horas-aula de 50 minutos (a carga horária não contempla o intervalo).								

Fonte: (GFAC, 2022b, p.286)

Na planificação, a presença da EF se apresenta somente nas duas primeiras séries, com 80 horas por ano, totalizando 160 horas-aula (GFAC, 2022b). Este se tornaria o modelo ‘básico’ para os M-Tec.

Na sequência, demonstra-se na Figura 5 a matriz curricular do Ensino Médio com Habilitação Profissional em Técnico em Administração no período integral [MTec – PI], que está vigente no Centro Paula Souza e foi estruturada após a Lei 13.415/2017, substituindo os anteriores ‘ETIM’.

Figura 5: Matriz Curricular – Ensino Médio com Habilitação Profissional em Técnico em Administração no período integral [MTec – PI]

MATRIZ CURRICULAR – ENSINO MÉDIO COM HABILITAÇÃO PROFISSIONAL								
Eixo Tecnológico		GESTÃO E NEGÓCIOS						
Habilitação Profissional		TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO (Período Integral)			Plano de Curso	605		
<small>Lei Federal 9394, de 20-12-1996; Lei 13415, de 16-2-2017; Resolução CNE/CEB 2, de 15-12-2020; Resolução CNE/CP 1, de 5-1-2021; Resolução CNE/CEB 3, de 21-11-2018; Resolução SE 78, de 7-11-2008; Decreto Federal 5154, de 23-7-2004, alterado pelo Decreto 8.268, de 18-6-2014; Parecer CNE/CEB 11, de 12-6-2005; Deliberação CEE 207/2022 e Indicação CEE 215/2022; Plano de Curso aprovado pela Portaria do Coordenador do Ensino Médio e Técnico – 3450, de 4-10-2022, publicada no Diário Oficial de 5-10-2022 – Poder Executivo – Seção I – página 43.</small>								
Área de Conhecimento	Componentes Curriculares	Carga Horária em Horas-aula			Total	Carga Horária em Horas		
		1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE				
Base Nacional Comum Curricular	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	120	120	120	360	300	
		Língua Inglesa	80	80	80	240	200	
		Língua Espanhola	-	-	80	80	67	
		Arte	80	-	-	80	67	
	Matemática e suas Tecnologias	Educação Física	80	80	-	160	133	
		Matemática	120	120	120	360	300	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	80	80	-	160	133	
		Química	80	80	-	160	133	
		Biologia	80	80	-	160	133	
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	80	80	-	160	133	
		Geografia	80	80	-	160	133	
		Filosofia	-	40	-	40	33	
		Sociologia	-	-	40	40	33	
Total da Base Nacional Comum Curricular		880	840	440	2160	1800		
Projetos de Aprofundamento	Estudos Avançados em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Prática	40	40	120	200	167	
	Estudos Avançados em Matemática e suas Tecnologias	Prática	40	40	120	200	167	
	Laboratório de Investigação Científica	Técnica	80	-	-	80	67	
	Práticas de Empreendedorismo	Técnica	80	-	-	80	67	
	Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural	Técnica	-	80	-	80	67	
	Laboratório de Projetos Criativos	Técnica	-	80	-	80	67	
	Total dos Projetos de Aprofundamento		240	240	240	720	600	
	Parte Diversificada	Formação Técnica e Profissional	Desenvolvimento das Ações de Marketing e dos Processos Comerciais	Prática	80	-	-	80
Legislação Empresarial			Técnica	80	-	-	80	67
Planejamento e Organização de Rotinas Administrativas			Técnica	80	-	-	80	67
Aplicativos informatizados			Prática	80	-	-	80	67
Contas, Processos e Operações contábeis			Técnica	-	120	-	120	100
Planejamento e Organização de Rotinas de Departamento Pessoal			Prática	-	80	-	80	67
Desenvolvimento de Modelos de Negócios			Prática	-	80	-	80	67
Estudos de Administração Pública			Técnica	-	80	-	80	67
Administração Financeira e Orçamentária			Técnica	-	-	120	120	100
Administração da Produção e Serviços			Técnica	-	-	120	120	100
Administração de Recursos Humanos			Técnica	-	-	120	120	100
Estudos de Economia, Mercado e de Comércio Internacional			Técnica	-	-	80	80	67
Ética e Cidadania Organizacional			Técnica	-	-	40	40	33
Planejamento e Desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Administração			Prática	-	-	120	120	100
Processos Logísticos Empresariais			Técnica	-	-	80	80	67
Tecnologia da Informação em Administração			Prática	-	-	80	80	67
Total da Formação Técnica e Profissional			320	360	760	1440	1200	
Total da Parte Diversificada		660	600	1000	2160	1800		
TOTAL GERAL DO CURSO		1440	1440	1440	4320	3600		
Aulas semanais		36	36	36	-	-		
Certificados e Diploma	1ª Série	Qualificação Profissional Teórica de Nível Médio de AUXILIAR ADMINISTRATIVO						
	1ª + 2ª Séries	Qualificação Profissional Teórica de Nível Médio de ASSISTENTE ADMINISTRATIVO						
	1ª + 2ª + 3ª Séries	Habilitação Profissional de TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO						

Fonte: (GFAC, 2022c, p.288)

Comparando as matrizes curriculares do curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio (GFAC, 2022a) e do Ensino Médio com Habilitação Profissional Técnica em Administração (GFAC, 2022b), nota-se a intensa redução da carga horária de diversas disciplinas, da primeira para a segunda proposta⁷. Dentre elas, a educação física, que passou de 240 horas, somadas nas três séries (GFAC, 2022a); para 160 horas, com sua retirada completa do terceiro ano do Ensino Médio (GFAC, 2022b)⁸. O padrão de 160 horas-aula para a EF, distribuídas em 2 anos, seria o adotado nas habilitações M-Tec oferecidas dentro do Centro Paula Souza de 2019 em diante.

Com base nessa evidência inicial, pode-se levantar o questionamento: como ficariam organizadas as habilidades e o desenvolvimento das competências em educação física. Estariam alinhadas à BNCC? Seriam suficientes aos alunos? Algumas destas indagações seriam levadas à campo, para avaliação entre os professores das Etecs.

A atual BNCC inseriu a disciplina de Educação Física no Itinerário Formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. De acordo com a BNCC, a corporeidade e a motricidade são entendidas como atos de linguagem, que o aluno vivencia na prática da educação física, por meio dos movimentos diversos e com diferentes intenções de autoconhecimento. Martineli e outros (2016) elucidam a inserção da Educação Física na área de linguagens na BNCC:

A educação física, entendida como “linguagem”, integrada aos outros componentes curriculares desse núcleo curricular, tem como propósito central contribuir para a constituição da subjetividade humana, conforme os próprios conteúdos dos objetivos da aprendizagem indicam. Desde a Educação Infantil até o Ensino Médio essa concepção de educação física como linguagem é evidenciada e norteia todo o documento da Base e, a partir desse entendimento, os objetivos do ensino da educação física visam: compreender a origem e dinâmica das práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, vivenciar e desfrutar das práticas corporais, bem como ser capaz de utilizar as práticas corporais no momento de lazer e cuidados com a saúde e reivindicar as condições necessárias para essas práticas (Martineli *et al.*, 2016, p.80).

E os autores seguem complementando:

⁷ No antigo ETIM, o curso Técnico em Administração possuía duração total de 4.400 horas-aula (GFAC, 2022a). Sua versão de oferta em tempo integral após as reformas, o M-Tec Integral, detém 4.320 horas-aula (GFAC, 2022c). O M-Tec diurno, ofertado em período parcial, reduziu essa carga às 3600 horas-aula (GFAC, 2022b).

⁸ Este é o padrão de carga horária em EF adotado nos cursos integrados do CEETEPS. A exceção fica com a parceria SEE-CEETEPS para a oferta do PEI com 9 horas diárias, em que 40 horas de EF foram acrescidas dentro do itinerário formativo, às 160 horas da BNC divididas no primeiro e terceiro ano.

A educação física faz parte da área de linguagem, pois visa a compreender o enraizamento sociocultural das linguagens e ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens, conhecer a organização interna dessas manifestações e como elas estruturam as relações humanas (Martineli *et al.*, 2016, p.80).

O documento oficial da BNCC trabalha na área de Linguagens com 7 competências específicas. Dentro dessas competências são relacionadas algumas habilidades que representam aprendizagens essenciais que os estudantes do Ensino Médio precisam desenvolver. A proposta do Currículo Paulista (São Paulo, 2022) foi forjada sobre esta estrutura. No quadro abaixo, relacionam-se as competências específicas, levando em consideração as expressões “cultura do movimento” e “linguagem corporal” nas seguintes competências relacionando as suas habilidades:

Quadro 13: Competências presentes na BNCC e na matriz curricular – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração

COMPETÊNCIAS DA MATRIZ	HABILIDADES DA BNCC
1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
	(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.
	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
	(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).
	(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.
3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
	(EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.

socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	(EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições, formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global.
	(EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.
5b - Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.
	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.
	(EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida.

Fonte: (Brasil, 2018; GFAC, 2022b)

Não existem indicações pormenorizadas para o ensino de educação física nos documentos curriculares do CEETEPS. No caso das competências destacadas e “unidades temáticas”, o plano de curso do M-Tec aconselha brevemente os educadores quanto aos aspectos metodológicos e na adaptação aos recursos e condições da Etec em que se situam:

As unidades temáticas previstas para o componente de Educação Física no Ensino Médio estão em consonância com o Currículo Paulista etapa Ensino Fundamental. São elas: “Brincadeiras e Jogos”, “Esporte”, “Dança”, “Ginástica”, “Luta”, “Práticas Corporais de Aventura” e “Corpo, Movimento e Saúde”. Há um rol de práticas corporais que se manifestam em diferentes elementos da cultura corporal do movimento, aqui estabelecidos como “unidades temáticas”. O educador deve procurar desenvolver essas práticas considerando as condições locais da Unidade de Ensino e os recursos dos quais dispõe (GFAC, 2022b, p.86).

Em direção assemelhada às críticas feitas por Michael Young (2014) aos currículos excessivamente centrados em competências [o que também aparenta ser a ênfase emprestada às planificações das Etecs, conforme apontado aqui], Harris e Cale (2023) ressaltam o risco de prejuízos na educação física dos estudantes:

[...] os currículos de EF excessivamente centrados em objetivos como o desenvolvimento de competências têm sido criticados por não oferecerem atividades consideradas mais eficazes na promoção da atividade física regular. Outras preocupações foram relatadas sobre a forma como a saúde é expressa e ensinada na EF, que foi considerada inconsistente e um tanto imprevisível. As investigações também sugerem que a aprendizagem associada à saúde pode ser mínima e estreita, e baseada num discurso limitado e limitante da saúde, que dá prioridade à saúde física em detrimento da saúde mental e social e tende a ser simplista e de natureza redutora. Paralelamente, existem preocupações sobre práticas potencialmente prejudiciais à saúde na educação física, como exercícios monótonos e a predominância de testes de aptidão física e regimes de treinamento (Harris; Cale, 2023, p.05).

Por fim, nestas aproximações feitas aos documentos do CEETEPS, nota-se que nas reformulações curriculares, especificamente dos cursos que reúnem o ensino técnico integrado ao médio, a Educação Física perdeu espaço no contexto da EPT, reduzindo de 240 para 160 horas sua carga, o que pode impactar diretamente na diminuição da jornada de trabalho dos professores e comprometer a formação geral dos alunos.

No momento, não se obteve acesso ao total de professores de EF no CEETEPS, nem à sua atribuição de aulas mais recentes, o que seria tarefa para novas pesquisas. No entanto, disciplinas são fontes de identidade tanto para os alunos como para os professores, como afirma Michael Young (2011). Ao deslustrar os saberes curriculares desenvolvidos por associações profissionais de especialistas, reduz-se para os alunos e professores a perspectiva de continuidade (Young, 2011) da educação física como um campo de saberes constituído.

As perdas aos alunos são mais evidentes na pesquisa documental. Enquanto nos cursos técnicos modulares em Administração [concomitantes ou subsequentes ao ensino] ofertados pelo CEETEPS, a carga horária era de 1.500 horas [em três semestres] para a formação profissional técnica, os cursos integrados recentes rebaixaram tal condição às 1.200 horas (GFAC, 2022b), mesmo quando desenvolvidos em tempo integral (cf. GFAC, 2022c). E a tentativa de equacionar competências ou conhecimentos limados da educação física e de outros componentes nas disciplinas restantes é uma tarefa sísifca⁹, não se justificando sob nenhum aspecto educacional que não o de uma racionalidade econômica aplicada à educação, com vistas à sua eficiência, conforme o entendimento obtido em Sander (2007).

Esta “Eficiência Econômica”, como dimensão extrínseca-instrumental na tomada de decisões sobre a gestão curricular, se manifesta quando os decisores coordenam “a captação de

⁹ Ao retirar de cena as competências e habilidades previstas para a educação física em determinada série, os planos de curso recentes do CEETEPS apresentam um breve informe, de que “as habilidades desta competência para este componente curricular estão organizadas em outra série” (p.ex.: GFAC, 2022b, p.37, 40,43, 82, 84).

recursos econômicos e financeiros e de elementos materiais e tecnológicos para o cumprimento de sua missão educativa” (Sander, 2007, p. 112), adotando aspectos extrínsecos ao privilegiar elementos burocráticos e financeiros “sob o império da lógica econômica” (Sander, 2007, p. 96); e de ordem instrumental, por priorizar a instituição sobre os indivíduos nela atuantes [professores, coordenadores, diretores] ou por ela impactados [p.ex.: alunos] (Sander, 2007).

O CEETEPS, ao acompanhar a reforma curricular nacional ‘enxugando’ seus currículos em EF, estaria também na contramão das expectativas depositadas nos estudos supranacionais mais recentes, que consideram:

[...] espera-se que as crianças em idade escolar secundária desenvolvam interesse e confiança numa série de atividades fora da escola e mais tarde na vida, e ao compreender e buscar os benefícios a longo prazo da atividade física, desenvolver a aptidão pessoal e levar uma vida ativa e saudável.

Existem expectativas semelhantes relacionadas com a saúde noutros países do Reino Unido. Além disso, as reformas nos currículos de educação física na Austrália e na Nova Zelândia resultaram num aumento das expectativas relacionadas com a saúde. [...]

O que foi dito acima demonstra que, embora os currículos nacionais de EF variem em todo o mundo, a saúde é um tema proeminente e o objetivo de promover estilos de vida saudáveis e ativos está bem estabelecido (Harris; Cale, 2023, p.04)

Rememora-se que as mudanças no ensino médio ainda não terminaram, uma vez que a reforma gerou muita repercussão, com movimentos pela sua revogação ou manutenção, sendo necessário que o ministro da educação realizasse consulta pública para uma revisão e reestruturação da política nacional do ensino médio em 2023 (Brasil, 2023). Após a consulta, no dia 22 de setembro de 2023 foi encaminhado pelo MEC à Casa Civil a minuta de um Projeto de Lei que sugere a alteração da Lei 13.415/2017, recompondo para 2.400 horas a carga da Formação Geral Básica, em que no ensino técnico integrado, essa alteração poderia ser para 2.100 horas na parte da formação geral.

Dourado (2007) alertava sobre as políticas educacionais no Brasil e sua falta de alinhamento com os sistemas de ensino. Acreditar que a implantação de uma ‘Base Comum’ e a reforma de um currículo irão trazer igualdade de oportunidades seria, portanto, uma grande ilusão, sabendo que dificilmente esse objetivo poderá ser atingido apenas com a reorganização curricular. Além disso, a reforma do ensino médio causou muita controvérsia e críticas.

Por princípio, o Centro Paula Souza não está cometendo um ato ilícito ou desajustado à legislação. Apresenta-se como um pioneiro nas modificações curriculares, inclusive. Vale destacar que, em conformidade com a LDB (BRASIL, 1996) e demais regulações (Brasil, 2021;

CEE, 2022), os sistemas educacionais têm autonomia para organizar seus critérios curriculares e de avaliação. O que se questiona aqui é: a formação geral dos alunos seria prejudicada com esta redução de carga horária no CEETEPS? Se sim, existiriam formas de compensação destas lacunas? A Educação Física estaria deixando de ocupar um lugar importante nos currículos de escolas públicas em São Paulo, tornando-se acessória ou mesmo dispensável?

3.2. Análise do formulário

Sobre o modelo de questionário PESPERF, a pesquisa em campo foi desenvolvida no formato *survey*, empregando formulário com escala Likert de sete pontos que variam de "Discordo totalmente" a "Concordo plenamente". Consistiu em 23 perguntas fechadas e 03 perguntas abertas, totalizando 26 perguntas. Estas questões foram projetadas para explorar diversos aspectos, incluindo o perfil dos professores respondentes, o contexto da unidade de ensino em que trabalham, as características de suas aulas e sua perspectiva em relação às mudanças decorrentes da reforma do ensino médio e a EF. O aplicativo JAMOVI foi utilizado em conjunto com os dados coletados pelo *Google Forms* para realizar análises descritivas das respostas na escala Likert.

Em um total de 143 professores que acessaram o formulário, apenas 2 não quiseram participar. Os demais aceitaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, portanto, 141 professores participaram efetivamente da pesquisa. Vale ressaltar que as perguntas não eram obrigatórias, caso o participante não se sentisse confortável em responder, ele simplesmente poderia pular a questão. Em uma primeira parte, procurando entender o perfil dos professores de EF do CEETEPS, obtivemos 36,9% [n = 52] feminino e 63,1% [n = 89] masculino na participação da pesquisa. Abaixo, apresenta-se na Tabela 1 a relação entre gênero e idade dos participantes:

Tabela 1: Gênero x faixa etária dos pesquisados

1- Sua identificação quanto ao gênero:	2- Aponte sua faixa etária:					Total
	A	B	C	D	E	
F	0	3	12	17	20	52
M	3	5	17	30	34	89
Total	3	8	29	47	54	141

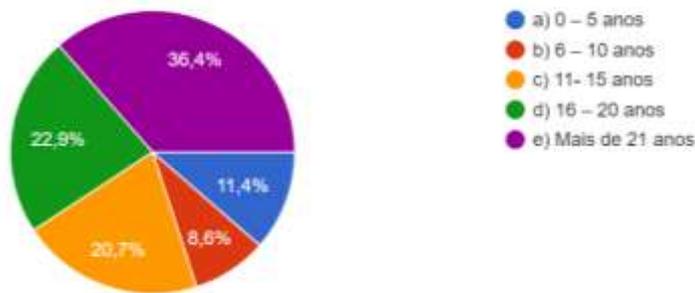
Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

É possível verificar a relação entre gênero e faixa etária representada por: A (de 18 – 25 anos); B (26 – 30 anos); C (31 – 40 anos); D (41 – 50 anos); E (51 anos ou mais). A maioria dos respondentes está acima dos 51 anos, correspondendo a 38,3% dos participantes. Obteve-se um público experiente colaborando com a pesquisa. O baixo número de professores na faixa A pode ser explicado, especialmente, pela escassez de concursos públicos recentes para a admissão de novos professores de EF, que se apresentariam recém-formados portando tal idade.

Quanto à localização dos professores participantes, as seguintes regionais apresentaram participação mais equilibrada: 15,6% do NRA Grande São Paulo Leste, 14,2% de Grande São Paulo Sul / Baixada Santista, 12,1% Grande São Paulo Noroeste e 12,1% do NRA Campinas Norte. No entanto, ocorreram respostas de escolas em todas as regionais do Estado [Bauru/Araçatuba, Campinas Sul, Itapeva / Registro, Marília / Presidente Prudente, Ribeirão Preto / Franca, São José do Rio Preto / Barretos / Central, Sorocaba e Vale do Paraíba / Litoral Norte].

Ao examinar o tempo de atuação na docência em EF, nota-se que são professores experientados: 36,4% atua há mais de 21 anos na EF, chegando aos 80% com mais de 11 anos de docência:

Figura 6: Tempo de atuação na docência



Fonte: Dados de pesquisa

Se trata aqui de um dado relevante à pesquisa. Os respondentes estão fortemente envolvidos com sua área de atuação, tendo ministrado aulas em um longo período e, portanto, acompanhado as mudanças curriculares ocorridas nas últimas duas décadas, o que reforça a relevância de sua opinião sobre as questões ligadas à EF, como foram abordadas adiante. Fazendo uma correlação entre o gênero dos docentes e o tempo de exercício, obteve-se a seguinte tabela:

Tabela 2: Gênero x tempo de atuação como professor de EF

1- Sua identificação quanto ao gênero:	4- Há quanto tempo você é professor (a) de educação física?					Total
	A	B	C	D	E	
F	5	7	9	11	20	52
M	10	6	20	21	31	88
Total	15	13	29	32	51	140

Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

Na tabela 2, temos a relação de classificação de gênero e tempo de atuação como docente de EF representadas da seguinte maneira: A (0 - 5 anos); B (6 – 10 anos); C (11 – 15 anos); D (16 – 20 anos); E (mais de 21 anos). Com exceção da faixa B, em que se apresenta uma variação muito pequena em favor do gênero feminino, o masculino é predominante em todas as faixas.

Outra questão colocada foi o nível de escolaridade, em que se delineou a seguinte relação:

Tabela 3: Gênero x nível de escolaridade

1- Sua identificação quanto ao gênero:	5- Qual é o seu maior nível de escolaridade?					Total
	A	B	C	D	E	
F	10	36	5	0	1	52
M	14	59	14	2	0	89
Total	24	95	19	2	1	141

Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

De acordo com a tabela 3, “A” são graduados, “B” especialistas, “C” mestres, “D” doutores e “E” são pós-doutorados. A maioria dos professores possui como maior nível de escolaridade a especialização, em que se apresentam 95 dos respondentes, com possibilidades de ampliação da formação deste público. Em relação à busca por atualização dentro da área da EF, expressivos 74,5% sempre buscam atualização na área, 24,1% muitas vezes e apenas 1,4% às vezes buscam atualização, de acordo com os dados coletados. Bungenstab e Filho (2017) indicavam em seus estudos a importância deste debate sobre a formação de professores para atuar na educação física, o que mereceria aprofundamento ulterior, que foge ao escopo deste trabalho.

No entanto, o que mais se destaca é a disparidade entre gêneros, o que se deixa em aberto como uma sugestão para pesquisas futuras: Quais os impedimentos que as mulheres

possuem ao continuar sua formação em EF? Existe oferta suficiente de vagas em instituições públicas para a formação continuada? Temos uma política pública no CEETEPS que incentive a continuação dos estudos e o aperfeiçoamento docente? Por que os professores, de ambos os gêneros, não continuam sua formação pós-graduada, interrompendo-a na especialização?

Em relação ao incentivo da gestão local para os professores participarem de capacitações/formações que são oferecidas pelo CEETEPS, obteve-se um percentual de 70,2% entre os que concordam totalmente que a sua escola os incentiva.

Na segunda parte do formulário, buscou-se entender sobre a docência no contexto da unidade de ensino e a gestão escolar. 37,6% [n = 53] dos professores não trabalham próximo à sua residência e 62,4% [n = 88] afirmam atuar em escolas próximas, o que parece ser um traço atenuante das condições de trabalho encaradas. Em relação à estrutura da unidade de ensino onde atua, 16,3% professores [n = 23] não encontram quadra poliesportiva em sua Etec, já 83,7% [n = 118] possuem. Não se especificou aqui o número de quadras cobertas ou descobertas. Ao olhar para a organização das aulas, pensando nos materiais disponíveis na Etec, a maioria [46,1%] concorda em parte com a afirmação de que possuem os materiais necessários ao bom desenvolvimento da EF escolar.

Quando inquiridos sobre o apoio da Etec às aulas de EF, 66% concordaram totalmente com a afirmação, revelando o respaldo das equipes locais ao trabalho desenvolvido pelos docentes. Porém, quando perguntados sobre a unidade de ensino adquirir os materiais/recursos quando solicitado pelos professores, 44% concordam totalmente, 39% concordam parcialmente, 6,4% ficam imparciais, 6,4% discordam parcialmente e 4,3% discordam totalmente. Pensando nestes apontamentos, seria interessante verificar, em outras investigações, a relação de materiais disponíveis nas Etecs para as aulas de EF, além das verbas que as unidades de ensino recebem para compra de material e seu investimento na disciplina.

Em outra etapa do formulário, buscou-se compreender o formato das aulas e a condição para a docência da EF nas Etecs. Os respondentes ministravam, em média, 22,5 aulas de EF por semana, sendo o professor com maior número de aulas correspondendo a 55. Estes professores estão atuando em média em 1,6 Etecs simultâneas, com professores que chegam até 4 Etecs. Quando verificou-se em quantas instituições de ensino, extrapolando as Etecs [escolas municipais, estaduais, particulares] os professores trabalham simultaneamente, a média é de 2,2 escolas, com alguns deles ensinando em até 5 instituições.

Há um número significativo [51,1%] de professores que concordam parcialmente que seus alunos são participativos em aula. Quando questionados se modificam as metodologias de suas aulas para motivar os alunos nas atividades, 89,4% concordam totalmente com essa

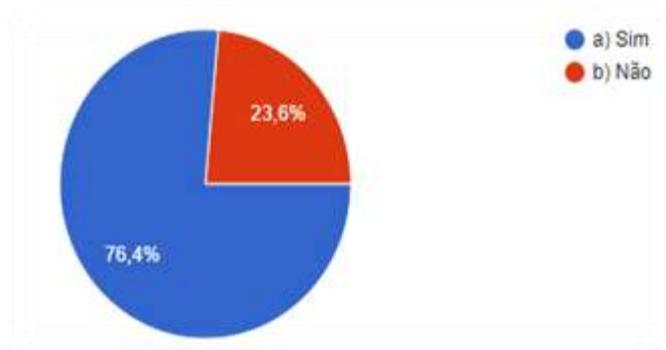
afirmação e apenas 10,6% concordam parcialmente. Se a variedade didática não seria problema para a participação discente, estaria depositada na estrutura curricular esta diferenciação de participação?

Neste ponto, as preocupações colocadas por Hernandes Neto e Constantino (2019) e por Neves (2018), quanto às estruturas físicas e os recursos materiais que a comunidade escolar terá disponibilidade precisam ser repostas, bem como as condições dos professores de EF que precisam assumir várias escolas para preencher sua carga horária.

Avançando sobre as questões didáticas, os docentes ofereciam *feedback* aos alunos sobre seu desempenho e progresso acadêmico? Os respondentes, em maioria, mencionaram que [70,2%] sempre forneciam feedback, 27% muitas vezes e apenas 2,8% forneciam ocasionalmente, denotando atenção às necessidades de aprendizagem dos alunos. Indagados se buscam parcerias e colaborações com parceiros para enriquecer as aulas, encontramos as respostas de que: 39% o faziam sempre, 33,3% muitas vezes, 20,6% às vezes, 5,7% raramente e 1,4% nunca.

Diante disso, também foi questionado se o professor lida com situações sérias de conflito ou indisciplina durante as aulas de EF: 48,9% sempre ou muitas vezes lidam com indisciplinas ou conflitos nas aulas, o que é um número significativo. Outros 21,3% lidam às vezes, 25,5% raramente e 4,3% nunca lidam com esse tipo de ocorrência. Se por um lado, isto demonstra o clima escolar das aulas de EF nestas Etecs, reforça também o papel da área, conforme apontado por Areias (2021), como promotora de saúde física e mental das mais diversas faixas etárias e de sua função no desenvolvimento socioemocional por meio das práticas corporais.

Contribuindo para a discussão da Reforma do Ensino Médio, Oliveira e Ribeiro (2022) afirmavam que ela teria trazido a possibilidade da supressão da EF nas escolas públicas, com os desafios na aplicação e desenvolvimento do novo currículo e, mesmo, com a redução da carga horária de trabalho docente. A última etapa do formulário abordava o problema. Os professores foram questionados, de modo direto, se haviam sofrido redução de carga horária devido a Reforma do EM a partir de 2019 nas Etecs:

Figura 7: Redução na carga horária dos professores de Etec consultados

Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

O percentual de 76,4% de professores que sofreram redução da carga horária é expressivo. E ainda pode aumentar, conforme verificado nas respostas posteriores oferecidas pelos participantes, como o identificado [por ordem de respostas] com o número 75: “Este ano 2023 não senti a redução de aulas, mas no ano 2024 perderei 10 aulas” (P75). O outro efeito deletério é que os professores com idade mais avançada, que supostamente estariam mais qualificados em atribuições de aulas e na composição de carga horária de trabalho anual, são os que mais sofreram reduções em sua jornada de trabalho¹⁰:

Tabela 4: Faixa etária x redução da carga horária

2- Aponte sua faixa etária:	21- Sofri redução em sua carga horária, em razão da reforma do		Total
	A	B	
A	2	1	3
B	4	4	8
C	25	4	29
D	36	10	46
E	40	14	54
Total	107	33	140

Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

Na tabela 4, aponta-se a correlação entre a faixa etária, na linha vertical A (18 – 25 anos); B (26 – 30 anos); C (31 – 40 anos); D (41 – 50 anos); E (51 anos ou mais); e a redução da carga horária docente na linha horizontal A (sim) e B (não). Na mesma direção, os

¹⁰ Ao mencionar uma “jornada de trabalho”, vale ressaltar que os professores de Etec são horistas, podendo compor carga horária semanal completa de até 34 aulas, desde que ocorra a disponibilidade destas aulas em uma ou mais escolas.

professores mais experientes da EF são os que mais sofreram com a redução da carga horária na disciplina, o que é comprovado pela Tabela 5:

Tabela 5: Tempo de atuação x redução da carga horária

4- Há quanto tempo você é professor (a) de educação física?	21- Sofri redução em sua carga horária, em razão da reforma do		Total
	A	B	
A	10	5	15
B	8	5	13
C	24	4	28
D	25	7	32
E	39	12	51
Total	106	33	139

Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

Lembrando que, em relação ao tempo de atuação dos professores na linha vertical A (0 - 5 anos); B (6 – 10 anos); C (11 – 15 anos); D (16 – 20 anos); E (mais de 21 anos), se tem uma quantidade significativa de [n = 64] professores que atuam há mais de 16 anos e que tiveram sua carga horária reduzida, mostrando a grande instabilidade à que professores experientes, certamente bem colocados nos momentos de atribuição de aulas nas Etecs, foram submetidos após as mudanças curriculares no ensino integrado e a progressiva extinção do ensino médio propedêutico¹¹ no CEETEPS.

Confirmou-se, portanto, o tipo de corte identificado no contexto do Estado da Bahia por Oliveira e Ribeiro (2022). Abaixo coloca-se uma nova correlação dessa redução, buscando entender as regiões do Estado em que os respondentes foram mais atingidos:

Tabela 6: Regional x redução da carga horária

3- A Etec em que atua pertence a qual regional de supervisão ed	21- Sofri redução em sua carga horária, em razão da reforma do		Total
	A	B	
BA	5	0	5
CN	14	2	16
CS	7	2	9
IR	2	1	3
MPP	11	2	13
RPF	12	0	12
SJB	11	1	12
SO	4	1	5
VP	6	2	8
ZL	14	7	21
ZN	13	4	17
ZS	8	11	19
Total	107	33	140

Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

¹¹ No caso, não por força da Educação Física, mas de uma política institucional de extinção do ensino médio propedêutico em favor da ampliação do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Na tabela 6, as siglas na vertical correspondem aos NRA - BA (Bauru / Araçatuba), CN (Campinas Norte), CS (Campinas Sul), IR (Itapeva / Registro), MPP (Marília / Presidente Prudente), RPF (Ribeirão Preto / Franca), SJB (São José do Rio Preto / Barretos / Central), SO (Sorocaba), VP (Vale do Paraíba / Litoral Norte), ZL (Grande São Paulo Leste), ZN (Grande São Paulo Noroeste) e ZS (Grande São Paulo Sul / Baixada Santista); já nas linhas horizontais A (sim) e B (não) para a redução de carga horária devido a reforma do EM. Portanto, verifica-se que professores consultados das regionais de BA (Bauru / Araçatuba) e RPF (Ribeirão Preto / Franca) tiveram 100% dos participantes da pesquisa que sofreram redução em sua carga horária, já o NRA ZS (Grande São Paulo Sul / Baixada Santista) foi o que apresentou uma menor proporção de afetados. Infere-se que as alterações nos currículos afetaram de modo homogêneo as duas centenas de escolas técnicas do estado, sem ocorrências distintas, pois os dados das regionais também são diversos, quanto ao número de escolas ou a amplitude de seu atendimento.

Uma vez constatada a redução na carga horária de EF, se pretendeu investigar se estes professores assumiram algum outro componente curricular/disciplina nas Etecs¹², além da EF. De acordo com os requisitos de titulação, estes docentes licenciados em Educação Física podem atuar em disciplinas como “Laboratório de Investigação Científica (MTec-PI)”; “Laboratório de Mediação e Intervenção Sociocultural (MTec-PI)”; “Laboratório de Processos Criativos (MTec-PI)”; “Práticas de Empreendedorismo (MTec-PI)”; “Agenciamento de Viagem”; “Organização de Atividades Recreativas”; “Primeiros Socorros” ou “Primeiros Socorros; Agenciamento de Viagem Integrado ao Ensino Médio (ETIM)”, por exemplo. Eis o que se apresentou, de acordo com a Tabela 7:

Tabela 7: Redução da carga x assumir outro componente

21- Sofri redução em sua carga horária, em razão da reforma do	22- Assumi algum outro componente curricular, além da Educação		Total
	A	B	
A	47	60	107
B	9	24	33
Total	56	84	140

Fonte: JAMOVI (2023), sobre dados da pesquisa

¹² A consulta ao catálogo de requisitos de titulação para ministrar aulas nas Etecs pode ser feita no *website*: <https://crt.cps.sp.gov.br/>.

Na Tabela 7, as linhas verticais representam A (sim) e B (não), relacionando se o professor sofreu redução na carga horária; e as linhas horizontais A (sim) e B (não), se os professores assumiram outro componente curricular além da EF. Com isso, entre os 76,4% de respondentes que tiveram sua carga horária reduzida após as reformas curriculares, 44% assumiram outro componente curricular diverso à educação física. Aqui, para além do trabalho adicional ao qual foram impelidos, outros questionamentos são impostos: estes professores estavam prontos para assumir novos componentes? Comprometeram-se apenas por questões financeiras, para compor a carga horária perdida? Como lidariam, sob o ponto de vista pedagógico, com esse cenário de novos componentes curriculares? Novamente, não se pretende aqui aprofundar esta discussão, mas provocá-la, exibindo a dimensão e repercussão das reformas curriculares na educação física em um quadro mais amplo das escolas por todo o Estado.

Diante desta preocupação em relação à formação do professor para os novos currículos do ensino médio e integrado, foi perguntado se o CEETEPS oferece formação continuada que prepare o professor para os desafios enfrentados: 35,5% concordaram totalmente, 44% parcialmente, 12,8% ficaram neutros na resposta, 5,7% discordaram parcialmente e apenas 2,1% discordaram totalmente.

As últimas três questões do formulário [24, 25 e 26] foram abertas, de modo a compreender a posição dos professores sobre a EF na EPT e como seus alunos têm reagido às mudanças. Avançando sobre a questão 24, de resposta aberta e que procurava examinar o impacto dos novos arranjos curriculares da educação física na vida escolar dos alunos das Etecs, a partir da visão dos professores atuantes, realizou-se uma análise textual, categorizando as respostas recorrentes dentre as 141 oferecidas. Foi possível a identificação de quatro grandes categorias emergentes, agrupadas a seguir no Quadro 14:

Quadro 14: Categorização das respostas dos professores à Questão 24

Como você percebe o impacto deste arranjo curricular [com redução da carga horária de EF nas séries] na vida dos alunos?		
Categorias emergentes	Principais ocorrências relatadas pelos professores	Percentual de ocorrências na categoria
<p>1. Impacto na saúde física e mental e dos alunos</p> <p>Respostas que destacam os efeitos negativos da redução das aulas de Educação Física na saúde, bem-estar e desenvolvimento físico, mental e social dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A ausência das aulas de Educação Física aumenta o nível de sedentarismo entre os alunos, levando à falta de concentração e apatia. • Os estudantes ficam mais estressados e com menor oportunidade de convivência social na escola. • Aumento da ociosidade na escola. 	32,5%

<p>2. Insatisfação e descontentamento dos alunos</p> <p>Respostas que expressam a insatisfação dos alunos com a redução das aulas de Educação Física, incluindo reclamações, seu descontentamento e as cobranças pela ausência da disciplina.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos ficam descontentes quando sabem das atuais condições da EF [reduzida nas séries], além dos conteúdos reduzidos. • Professores percebem as insatisfações e as reclamações que os alunos apresentam. • Alunos consideram o formato prejudicial, pois muitas vezes a escola é o único local onde eles têm oportunidade de participarem de atividades esportivas e recreativas. 	22,5%
<p>3. Impactos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento integral</p> <p>Respostas que apontam o prejuízo no processo educacional, na formação integral dos alunos e no desenvolvimento de habilidades e competências, decorrentes da diminuição das aulas de Educação Física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Existe a necessidade de reduzir muitos conteúdos e atividades, com a aprendizagem sendo conseqüentemente reduzida, trazendo prejuízo aos estudantes e limitando seu protagonismo. • Percebem que os alunos ficarão com uma defasagem em sua formação integral, pois as aulas de educação física trabalham o corpo, a mente e a saúde decorrente deste equilíbrio. • Identificam um impacto negativo, pois muitos alunos quase não realizavam atividades físicas, exceto nas aulas, o que ampliou ainda mais o nível de sedentarismo entre os alunos, a falta de concentração e a apatia. 	22,5%
<p>4. Outras opiniões e considerações dos professores</p> <p>Engloba respostas que apresentam outros pontos de vista, considerações sobre a importância da Educação Física, reflexões sobre as mudanças no currículo escolar e críticas ao sistema educacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Consideram a reforma um retrocesso para o ensino médio em geral e também para o ensino integrado. • Identificam a necessidade de mobilização e ação coletiva entre professores, para reversão do cenário. • Acreditam que essa redução [da EF] tenha prejudicado o rendimento dos alunos nos outros componentes curriculares. • Relacionam o contexto brasileiro aos países desenvolvidos, em que administradores sérios valorizam e incentivam a prática de atividades físicas e voltadas ao lazer, realizadas dentro e fora das unidades escolares, pois sabem a importância que elas têm na vida das pessoas. 	22,5%

Fonte: Dados de pesquisa, tratados no IRAMUTEQ

O quadro demonstra parte das conseqüências percebidas a partir da redução do currículo de Educação Física nas escolas técnicas estaduais. Os estudantes e professores expressam preocupações sobre os efeitos negativos na saúde e no bem-estar, no desempenho acadêmico e na formação geral dos alunos. A falta de prática de atividades físicas, o aumento do sedentarismo, o descontentamento geral com a quantidade de aulas e a perda de oportunidades de aprendizagem são temas recorrentes no discurso. Os professores ainda notam um possível impacto, tomado por duradouro, nas vidas dos alunos. Outro detalhe a ser destacado é que todos os 141 respondentes, de modo mais longo ou curto, se expressaram nesta questão aberta.

Além disso, há uma forte preocupação com o impacto negativo e duradouro dessa redução da EF nas vidas dos alunos e na sociedade como um todo, destacando a importância de abordar essas preocupações coletivamente. Aproximam-se, deste modo, de Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), que expressaram estas mesmas inquietações com relação ao desenvolvimento dos jovens, assim como Filho (2019), que denunciava o retrocesso nas políticas curriculares nacionais em questão.

Nas questões 25 e 26, questionou-se se o trabalho pedagógico em EF, realizado nos anos anteriores à reforma do Ensino Médio estaria igual ou diferente, em relação ao período após a implantação da Reforma do Ensino Médio [Questão 25], além de oferecer espaço para livre manifestação [Questão 26]. 63% mencionaram em suas respostas que as condições de trabalho docente pioraram. Nenhum dos respondentes constatou melhorias, como nos depoimentos a seguir:

Perder aulas, desanima, estou há mais de 33 anos na escola, sem quadra coberta, sempre com diminuição de aulas e me esforço muito. Muitos professores ministrando aulas de disciplinas para as quais não foram formados, todo ano indecisão quanto às aulas? Qual disciplina? Em que lugar? Jornada ou aulas? Até o momento, nem disto tivemos resposta (R 103).

O trabalho pedagógico está diferente. A grande mudança está relacionada as diversas adaptações que precisaram ser feitas ao longo dos anos para se discutir todo o conteúdo previsto no plano de curso, uma vez que ocorreu a redução de aulas de educação física. O que antes era trabalhado em 3 anos, agora é discutido em 2. Assim, é preciso selecionar e dar ênfase nos conteúdos de maior relevância e impacto para os alunos (R 11).

Está diferente. As nomenclaturas nos Planos de Curso foram modificadas, mas no final, os conteúdos são os mesmos, sendo que teremos agora um ano a menos (R 97).

A resposta oferecida pelo Respondente 119 pode ser empregada como uma síntese do que a presente pesquisa perseguiu, como finalidade, mas também como retrato do que se apontou na trajetória:

A escola possui uma dificuldade crônica quando pensa na Educação Física. A busca constante por valorização da Educação Física escolar precisa ser construída diariamente pelo professor de Educação Física, e como se sabe, talvez não sejam todos que estão dispostos às lutas diárias em busca de espaço e valorização. Por isso, a importância de aulas bem planejadas, conectadas aos temas emergentes da sociedade, para que no dia a dia a Educação Física se posicione ante os demais componentes.

Além da necessidade de luta diária do docente, a cultura escolar (quando pensamos em coordenação, direção, gestão) também precisa ser transformada com o tempo. É necessário que a valorização das aulas e das propostas

pedagógicas seja a todo momento sinalizada para essa comunidade a fim de construir uma nova visão sobre o componente curricular, alocando-o ao seu devido valor e importância. (R 119)

Com esta declaração, a seção seguinte passará à síntese dos principais resultados da pesquisa.

3.3. Síntese dos resultados

- As matrizes curriculares analisadas remetem à proposta curricular implementada em 2018 no CEETEPS para o ensino integrado. Até 2011, destacava-se a presença da Educação Física em todas as séries do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico [ETIM], com 80 horas em cada série, totalizando 240 horas-aula;

- As novas propostas curriculares integradas, especialmente o Ensino Médio com Habilitação Profissional em Técnico em Administração, apresentam uma redução significativa na carga horária da Educação Física. De 240 horas do ETIM, a carga horária foi reduzida para 160 horas, concentradas nas duas primeiras séries, e em alguns casos, eliminando completamente a disciplina do terceiro ano;

- Os professores pesquisados na *survey* são majoritariamente do gênero masculino. A maioria dos participantes tem mais de 51 anos de idade, indicando experiência docente. 80% dos consultados atua há mais de 11 anos na EF. A especialização é o nível de escolaridade predominante e 74,5% se declaram ativos na busca por atualização na área de EF;

- Por todo o Estado, os professores enfrentam alta carga horária de trabalho e atuam em múltiplas instituições escolares;

- 76,4% dos professores consultados sofreram redução na carga horária devido à reforma do EM;

- Professores mais experientes são os mais afetados pela redução de carga horária;

- 44% dos consultados têm sido levados a assumir outras disciplinas diversas à EF;

- Professores expressam fortes preocupações sobre os impactos negativos da redução da EF na vida dos alunos, incluindo o sedentarismo, distúrbios emocionais e prejuízos em seu desenvolvimento integral.

- Os inquiridos têm uma visão crítica e negativa sobre as reformas curriculares. Ressaltam a importância de políticas educacionais alinhadas com os sistemas de ensino público estaduais e que promovam a igualdade de oportunidades. Questionam se a redução da carga horária de Educação Física não prejudicaria a formação geral dos alunos e se haveria formas de compensar essas lacunas.
- 63% mencionam que suas condições de trabalho docente na EF pioraram após as reformas curriculares. Nenhum consultado destacou melhorias.

Essas mudanças levantam questões sobre a adequação das habilidades e competências em Educação Física, especialmente em relação à Base Nacional Comum Curricular. A BNCC posiciona a Educação Física como parte do Itinerário Formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias, reconhecendo-a como uma linguagem que contribui para a formação da subjetividade humana. Martineli e outros (2016) reforçavam que a Educação Física, inserida na área de linguagens, visa compreender a cultura corporal de movimento e ampliar as possibilidades de uso das práticas corporais.

A BNCC define sete competências específicas na área de Linguagens, relacionando expressões como "cultura do movimento" e "linguagem corporal", que são abordadas no Currículo Paulista (São Paulo, 2022). Este currículo é fundamentado nessas competências, destacando a importância da Educação Física como parte integrante do desenvolvimento integral dos estudantes do Ensino Médio. Porém, para Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) a linguagem corporal dentro da BNCC – e como se apresenta nas Etecs atualmente – recebe pouca atenção.

Em se tratando dos documentos curriculares do CEETEPS, eles não fornecem orientações detalhadas para o ensino de Educação Física. As unidades temáticas propostas para Educação Física no Ensino Médio seguem o Currículo Paulista, incluindo atividades como "Brincadeiras e Jogos", "Esporte", "Dança", entre outras.

A redução da carga horária de Educação Física no CEETEPS pode afetar a formação geral dos alunos, comprometer a continuidade da disciplina como parte integrante do currículo e o trabalho pedagógico assim como colocam Scapin e Ferreira (2023) ou Oliveira (2022), além de estar em desacordo com expectativas internacionais relacionadas à promoção da saúde e estilos de vida ativos. Embora os sistemas educacionais tenham autonomia para organizar seus currículos, levanta-se a preocupação sobre o papel da Educação Física no currículo das escolas públicas em São Paulo.

Para finalizar, foi elaborada uma nuvem de palavras referente às falas dos professores em relação às reformas curriculares:

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição Federal do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA tratam a prática esportiva como um direito a ser assegurado à população em idade escolar, como promotora de desenvolvimento pessoal e de uma cultura geral entre crianças e jovens.

A investigação buscou reconhecer como se tem desenvolvido a EF nos cursos técnicos integrados ao ensino médio do CEETEPS, sob o impacto das reformas empreendidas nas Etecs após 2018. Esta pesquisa de caráter exploratório, realizada em duas etapas: documental e *survey*, possibilitou o acesso e exploração das informações e dados extraídos de documentos oficiais, como o plano de curso, legislações, dentre outros do CEETEPS; e de seus órgãos regulamentadores, além da elaboração e aplicação do formulário aos professores de EF do CEETEPS.

Em outros momentos e investigações futuras, caberia esquadrihar a perspectiva dos alunos em relação ao impacto das reformas, realizando uma comparação até mesmo dos alunos egressos, que passaram pelas escolas antes e após as mudanças, bem com o acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos alunos, em pesquisas longitudinais; ou o exame das condições de recursos materiais e infraestrutura disponíveis nas unidades escolares.

A análise sobre as mudanças curriculares da EF ocorridas no ensino integrado, com a recente reforma e as novas diretrizes da EPT nacionais e estadual de São Paulo foi atingida, sob o ponto de vista do exame da nova reformulação curricular resultante da Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017; Brasil, 2018b; Brasil, 2023), uma vez que cotejou-se as planificações curriculares da EF nas diferentes modalidades integradas oferecidas pelas Etecs [Novotec, M-Tec, AMS etc.] e se encontrou a redução da carga horária de diversos componentes curriculares, dentre eles a EF, e a implantação de outros novos.

A avaliação final é de que o impacto dos novos desenhos curriculares no desenvolvimento das aulas de educação física nas Etecs do Estado de São Paulo, sob a perspectiva dos docentes em exercício e dos documentos consultados, foi bem esclarecido no momento. No entanto, o Congresso Nacional está votando, no momento em que se redigem estas considerações, por novas alterações na reforma curricular do ensino médio. A conferir os resultados e efeitos produzidos ainda em 2024 e adiante.

REFERÊNCIAS

- ABDULLAH, F. The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. **International Journal of Consumer Studies**, v. 30, n. 6, p. 569–581, 2006.
- ALESP. **Lei nº 16.279**, de 8 de julho de 2016. Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado. São Paulo, 09 de julho de 2016, p. 126-127. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- ANIL, N. K.; ICLI, G. E. The HEDQUAL scale: A new measurement scale of service quality for MBA programs in higher education. **Journal Bussiness Management**, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287429878_The_HEDQUAL_scale_A_new_measurement_scale_of_service_quality_for_MBA_programs_in_higher_education. Acesso em: 09 jul. 2022.
- ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. (Org). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. Disponível em: https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_no_Brasil_-_Fundamentos_Pr%C3%A1ticas_e_Desafios.pdf. Acesso em: 14 de ago 2023.
- AREIAS, H.S. Educação física no novo ensino médio: revisão literária sistemática sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Scientia Generalis**, v. 2, n. 1, 2021. Disponível em: <https://scienciageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/139>. Acesso em: 15 out. 2023.
- BARBOSA, S.F.; SANTOS, M. A educação física no ensino médio integrado: análise da concepção de currículo presente nos projetos pedagógicos de curso da IFPB/Campus de Itaituba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 01-16, 2023.
- BELTRÃO, J. A., TAFFAREL, C. N. Z., TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, v. 16. p. 656-680, 2020.
- BRANCO, E. P.; ZANATTA, S. C. BNCC e a Reforma do Ensino Médio: implicações no ensino de Ciências e na formação do professor. **Revista Insignare Scientia**. Chapecó, SC, vol. 4, n. 3. p. 58 - 77, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uffrs.edu.br/index.php/RIS/article/view/12114/7804>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- BRASIL. **Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/reestruturacao-dapolitica-nacional-de-ensino-medio>. Acesso em: 01 mai. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Diário Oficial. Brasília, 26 de set, de 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 3.552, de 16 de fevereiro de 1959**. Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3552-16-fevereiro-1959-354292-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União. 28 set. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 30 ago. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Diário Oficial da União. Brasília, 24 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação profissional. Diário Oficial da União. Brasília, 18 de abril de 1997.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999**, Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE nº 06, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 09 mar. 2022.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB nº03**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº 01/2021**, de 05 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 02 mar. 2022.

BUNGENSTAB, G. C., FILHO, A. L. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. 52, 2017.

CASTRO, V. G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Revista Motrivivência**. v. 29 n. 52, 2017.

CEE. [CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO]. **Resolução SEDUC, de 19 de abril de 2022**. Homologando, com fundamento no artigo 9º da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE nº 207/2022, que "Fixa Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo". Diário Oficial do Estado. Publicado em 21 de abril de 2022. São Paulo, SP, 2022.

CEETEPS. **Sobre o Centro Paula Souza**. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. 2023. Acesso em: 08 jun. 2023.

CETEC. **Banco de dados do ensino técnico no Centro Paula Souza - BDCETEC**. 2023. [Website]. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/bdcetec>. Acesso em: 09 set. 2023.

CONSTANTINO, P.R.P; POLETINE, M.R.O. Ensino técnico na modalidade a distância: um retrato do atendimento e das políticas públicas para a educação profissional paulista. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v.12, p.1234 - 1242, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10292/6683>. Acesso em: 05 dez. 2023.

CORDÃO, F.A.; MORAES, F. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2017.

CRONIN, J.J.; TAYLOR, S.A. Measuring service quality: reexamination and extension. **Journal of Marketing**, 56, 55–68, 1992.

DARIDO, S.C. Educação Física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos**. v. 6. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p.51-75.

DARIDO, S. C. Aspectos didáticos da educação física. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL

PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos**. v. 6. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012b. p.112-126.

DARIDO, S. C. Diferentes concepções sobre o papel da Educação Física na Escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores – didática dos conteúdos**. v. 6. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012c. p.34-50.

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

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-25, 2001.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Série Documental: Textos para Discussão, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

D'AVILA, J.B. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da base nacional comum curricular**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

EUGENIO, B.; SOUZA, L. N. Reforma do ensino médio e a Educação Física: revisão sistemática das produções acadêmicas no período de 2017 a 2020. **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/9885>. Acesso em: 15 out. 2023.

FILHO, A. A. G. Análise do novo ensino médio e os desdobramentos para a educação física escola. **Attena**, repositório digital da UFPE. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42566>. Acesso em: 15 out 2023.

FRANÇA, C.; CONSTANTINO, P.R.P. O itinerário formativo 'Formação Técnica e Profissional' na implementação do Novo Ensino Médio no Brasil: uma aproximação inicial à literatura. In: XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional - Simprofi, 2023, São Paulo. **Anais do XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional - Simprofi**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2023. v. 1. p. 650-663. Disponível em: <http://www.pos.cps.sp.gov.br/files/artigo/file/1277/6f879695f32d436f3d8c66e0aaf05216.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FREIRE, R.S. *et al.* Prática regular de atividade física: estudo de base populacional no norte de Minas Gerais, Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.20, n. 5, set./out., 2014.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p.57-82.

FRIGOTTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Portal ANPEd, 22 de set. 2016. Disponível em:

<https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>. Acesso em: 13 set. 2023.

GASPARI, T. C. *et al.* A realidade dos professores de Educação Física na escola: suas dificuldades e sugestões. **Revista Mineira de Educação Física**. v. 14, p. 109-137, 2006.

GAUDREAU, K.; SCHULZ, D.; KERN, B. Applying qualitative research: design principles in Physical Education and Sport Pedagogy. In: RICHARDS, K.A.; HEMPHILL, M.A.; WRIGHT, P.M. **Qualitative research and evaluation in Physical Education and Sport Pedagogy**. Burlington: Society of Health and Physical Education (SHAPE), 2024. p. 200-239.

GFAC [Grupo de Formulação e Análises Curriculares - CEETEPS]. **Relatório de atividades do GFAC 2023**. Disponível em: <https://cetec.cps.sp.gov.br/curriculos/publicacoes-gfac/>. Acesso em: 02 nov. 2023.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso** – Administração Integrado ao Ensino Médio – ETIM, nº 213. Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2022a.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso** – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração– M-Tec, nº 427. Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2022b.

GFAC. Centro Paula Souza. **Plano de curso** – Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração – M-Tec N, nº 603. Circulação restrita. São Paulo: CPS, 2022c.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRACIANO, M.P. **Territorialidade nos currículos do ensino técnico**: uma abordagem comparativa sobre os documentos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. 105f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

HARRIS, J.; CALE, L. The role of Physical Education in Health: expectations, challenges and opportunities. In: HARRIS, J.; CALE, L. (Eds.) **Physical education pedagogies for health**. New York; London: Routledge, 2023. p.01-14.

HERNANDES NETO, P; CONSTANTINO, P.R.P. As condições para a Educação Física em escolas técnicas estaduais paulistas: um estudo sobre os recursos e a infraestrutura escolar. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v.31, n.57, e55274, jan. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422019000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jun. 2023.

HILDEBRANDO, V. **Competências socioemocionais presentes no currículo do ensino técnico em Administração integrado ao ensino médio** – Novotec Integrado. 87 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2022.

HILDEBRANDO, V.; CONSTANTINO, P.R.P. Presença das competências socioemocionais no curso Técnico em Administração Novotec Integrado: questões curriculares sobre a educação profissional. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, p. 6807-6817, 2022.

LARA, L. M.; STAREPRAVO, F. A.; MIRANDA, A. C. M.; SOUZA, V. de F. M. Qualidade na educação/educação física escolar latino-americana: encontro de vozes nada dissonantes. **Journal of Physical Education**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/7WFKznrJPyFKmGtpm8H45px/?lang=pt#>. Acesso em: 17 mar. 2024.

MALINA, R.M. Physical Activity and Fitness: Pathways from Childhood to Adulthood. **American Journal of Biology**. n.13, p. 162–172, 2001. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/1520-6300%28200102/03%2913%3A2%3C162%3A%3AAID-AJHB1025%3E3.0.CO%3B2-T>. Acesso em: 12 set. 2023.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINELI, T. A. P.; MAGALHÃES, C. H.; MILESKI, K. G.; ALMEIDA, E. M. A Educação Física na BNCC: Concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência** - Revista de Educação Física, Esporte e Lazer, n. 8, v.48, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 30 ago. 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC]. **Painéis Estatísticos Censo Escolar**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 13 mar. 2024

MIRANDA, T.M.R.; CONSTANTINO, P.R.P. A Educação Física nos novos currículos do ensino integrado das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo. In: XVII Simpósio dos Programas de Educação Profissional - Simprofi, 2022, São Paulo. **Anais do XVII Simpósio dos Programas de Educação Profissional** - Simprofi. São Paulo: Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa, 2022a. v. 1. p. 618-630.

MIRANDA, T.M.R.; CONSTANTINO, P.R.P. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular e nos planos de curso do ensino integrado no Centro Paula Souza. In: II Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste SIMEPT, 2022, Sertãozinho. **Anais do II Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste - SIMEPT**. Sertãozinho: IFSP, 2022b. v. 1. p. 01-05.

MIRANDA, T.M.R.; CONSTANTINO, P.R.P. PESPERF na avaliação da qualidade em Educação Física: uma proposta no contexto do Ensino Médio e Técnico. In: III Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste, 2023, Rio de Janeiro. **Anais do III Simpósio de Educação Profissional e Tecnológica do Sudeste**. Rio de Janeiro: IFSP, 2023. v. 1. p. 22-26.

MIRANDA, T.M.R.; ARAGAO, P. M. S. CONSTANTINO, P.R.P. Uso do PESPERF na avaliação da qualidade em Educação Física: proposta e adaptações ao contexto do ensino médio e técnico. In: XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional - Simprofi,

2023, São Paulo. **Anais do XVIII Simpósio dos Programas de Mestrado Profissional - Simprofi**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2023. v. 1. p. 766-776.

NEVES, E.F. Um olhar sob a Educação Física no novo formato do ensino médio no vale do Jurema. **Revista Saberes Docentes**, Juína-MT, Brasil, v.3, n.6, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/312/247>. Acesso em: 20 jul. 2023.

OLIVEIRA, C. S., RIBEIRO, A. R. N. A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, n. 11, v. 2, 2022.

OLIVEIRA, T. H. C. **Reforma do ensino médio nas aulas de Educação Física: percepção de dois professores do Distrito Federal**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) — Brasília: Universidade de Brasília, 2022.

PARASURAMAN, A.; ZHEITMAL, V.A.; BERRY; L.L. SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. **Journal of Retailing**. v.64, n. 1, p. 12-40, 1988.

PERONI, V. M. V; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação projetos em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

POFFO, G. D.; VERDINELLI, M. A. Sistema de avaliação da qualidade dos serviços das IES: revisão dos modelos existentes. 2017. In: **Anais do Colóquio de Gestão Universitária**. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/180232>. Acesso em: 02 mai. 2023.

POLETINE, M. R. O.; CONSTANTINO, P.R.P. Implantação dos Cursos 'M-TEC' na Região de Marília/SP: perspectivas para o ensino técnico integrado ao ensino médio *In: VII Congresso Brasileiro de Educação - CBE Unesp, 2019, Bauru. Anais do VII Congresso Brasileiro de Educação, CBE, Unesp.* Disponível em: <https://hospeda.fc.unesp.br/cbeunesp/anais/index.php?t=TC2019032518960>. Acesso em: 21 jul .2023.

RAMOS, M. N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. Dissertação (Mestrado em Educação). 181 fl. Universidade Federal da Paraíba, PPGE, João Pessoa: UFPB, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE-SP/UNDIME-SP, 2020.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Edição ampliada. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SCAPIN, G. J.; FERREIRA, L. I. O abandono do trabalho pedagógico na Educação Física do Novo Ensino Médio. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v.52, e09413, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sSVTvqnMqZXWw37d6KM47sC/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SCHRIEWER, J. **Pesquisa em educação comparada sob condições de interconectividade global**. São Leopoldo: Oikos, 2018.

SILVA, B. C. R. A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. In: **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45701>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVA, C.P. **Coordenadores de curso no ensino médio e técnico: a formação dos profissionais nas Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo**. 107 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). São Paulo: Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2021.

SOUSA, E. M. de. **Existe um lugar para a Educação Física no novo Ensino Médio?** Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física, Campus Universitário de Miracema, UFT, 2021.

STIDDER, G. **Teaching Physical Education: contemporary issues for teachers, educators and students**. New York; London: Routledge, 2023.

UNESCO. **A UNESCO e o esporte**. 2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221313>. Acesso em: 02 mai. 2023.

UNESCO. IBE. **Reflexões em curso sobre questões atuais e críticas no currículo, aprendizagem e avaliação nº 18: análise comparativa dos quadros curriculares nacionais de cinco países: Brasil, Camboja, Finlândia, Quênia e Peru**. n. 18. Paris: UNESCO, 2018.

VIANA, V.N; OLIVEIRA, E.; DIAS, C.A.G.M. O papel da educação física na EPT: de Nilo Peçanha ao Instituto Federal. In: VIANA, V. N.; DIAS, C. A. G. M. (Orgs). **Educação Física e EPT: temáticas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. 1ª edição. Macapá: Centro de Pesquisa, 2020. p.07-14.

YILDIZ, S. M.; KARA, A. The PESPERF scale: an instrument for measuring service quality in the School of Physical Education and Sports Sciences (PESS). **Quality Assurance in Education**, v. 17, n. 4, p. 393-415, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/241639783_The_PESPERF_scale_An_instrument_for_measuring_service_quality_in_the_School_of_Physical_Education_and_Sports_Sciences_PESS. Acesso em: 07 mai. 2023.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WRv76FZpdGXpkVYMNm5Bych/?lang=pt>. Acesso em: 13 jul. 2022.

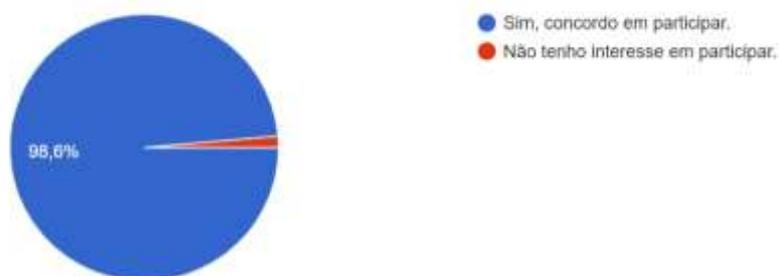
YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa** [online], n. 151, v. 44, 2014, p. 190-202. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em: 13 jul. 2022.

APÊNDICE A – MODELO DE FORMULÁRIO E RESPOSTAS COM TRATAMENTO PARCIAL

O formulário foi implantado de forma online via Google Forms, de onde se extraíram os gráficos.

Ao subscrever este termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em colaborar. Registro também que concordo com o tratamento de dados para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD):

143 respostas



1. Sua identificação quanto ao gênero:

Masculino

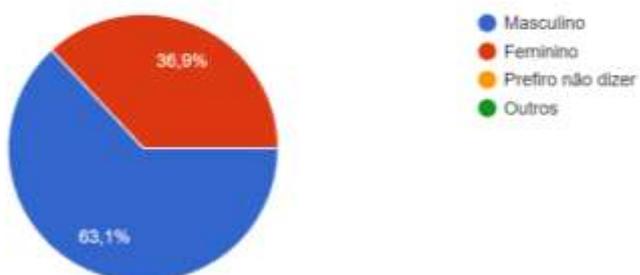
Feminino

Prefiro não dizer

Outros

1- Sua identificação quanto ao gênero:

141 respostas



2. Aponte sua faixa etária: *

18 - 25 anos

26 - 30 anos

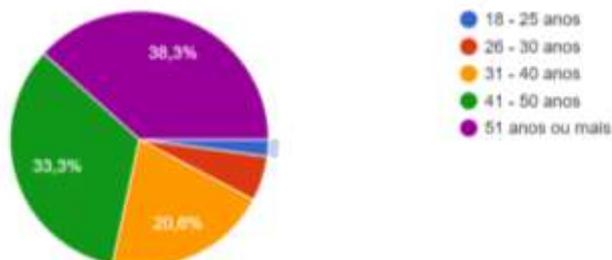
31 - 40 anos

41 - 50 anos

51 anos ou mais

2- Aponte sua faixa etária:

141 respostas



3. A Etec em que atua pertence a qual regional de supervisão educacional do Centro Paula Souza? *

Bauru/Araçatuba

Campinas Norte

Campinas Sul

Grande São Paulo Leste

Grande São Paulo Noroeste

Grande São Paulo Sul / Baixada Santista

Itapeva / Registro

Marília / Presidente Prudente

Ribeirão Preto / Franca

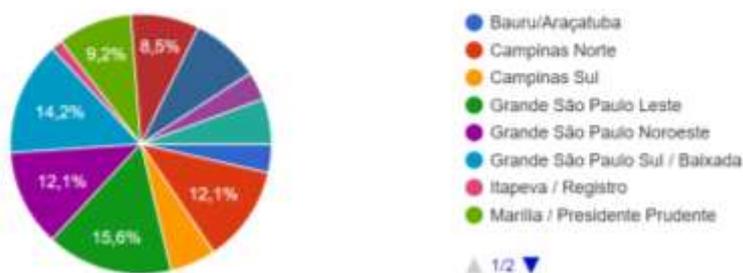
São José do Rio Preto / Barretos / Central

Sorocaba

Vale do Paraíba / Litoral Norte

3- A Etec em que atua pertence a qual regional de supervisão educacional do Centro Paula Souza?

141 respostas



4. Há quanto tempo você é professor (a) de educação física?

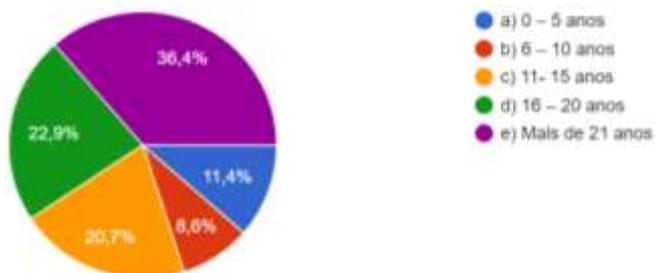
a) 0 – 5 anos

b) 6 – 10 anos

- c) 11- 15 anos
- d) 16 – 20 anos
- e) Mais de 21 anos

4- Há quanto tempo você é professor (a) de educação física?

140 respostas

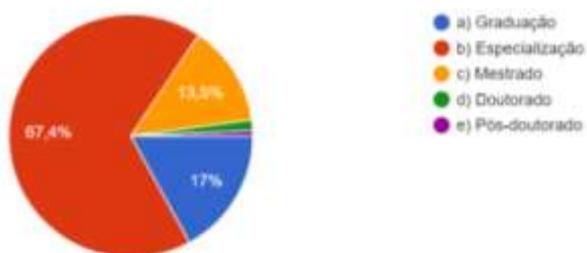


5. Qual é o seu maior nível de escolaridade?

- a) Graduação
- b) Especialização
- c) Mestrado
- d) Doutorado
- e) Pós-doutorado

5- Qual é o seu maior nível de escolaridade?

141 respostas



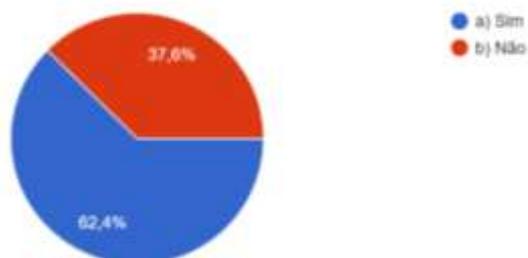
6. A sua Unidade de Ensino é próxima da sua residência?

- a) Sim
- b) Não

Sobre a Unidade de Ensino e a Gestão Escolar

6- A sua Unidade de Ensino é próxima da sua residência?

141 respostas



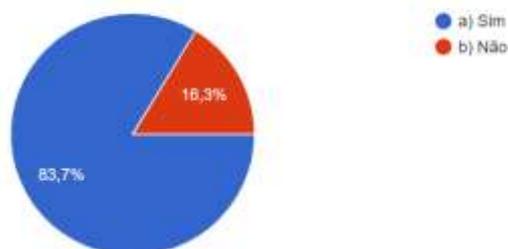
7. A sua Unidade de Ensino possui quadra poliesportiva?

a) Sim

b) Não

7- A sua Unidade de Ensino possui quadra poliesportiva?

141 respostas



8. A gestão da Unidade de Ensino apoia as aulas de Educação Física.

a) Concordo totalmente

b) Concordo parcialmente

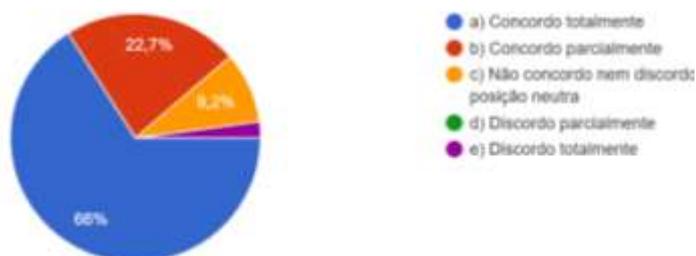
c) Não concordo nem discordo – posição neutra

d) Discordo parcialmente

e) Discordo totalmente

8- A gestão da sua Unidade de Ensino apoia as aulas de Educação Física.

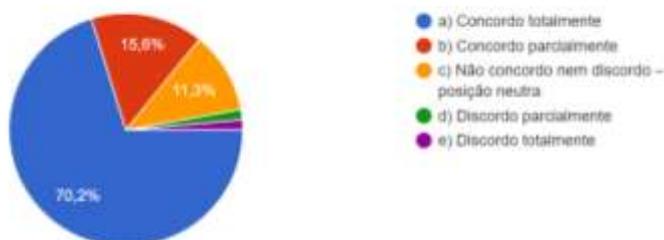
141 respostas



9. A gestão da Unidade incentiva a participação dos professores em capacitações/formações continuadas.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

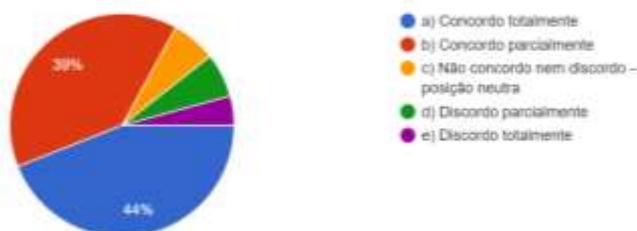
141 respostas



10. Quando solicitado, a Unidade de Ensino adquire materiais para as aulas de Educação Física.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

141 respostas



11. Em média, quantas aulas de educação física você ministra por semana (soma de todas as aulas semanais)?

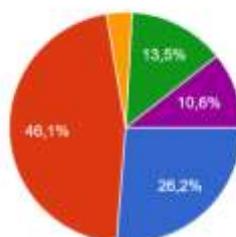
12. Em quantas Etecs você ministra aulas?

13. Em quantas escolas você ministra aulas (incluindo ETECS, escolas estaduais, municipais, particulares)?

14. Os materiais disponíveis na sua escola atendem aos requisitos para planejamento das aulas.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

141 respostas

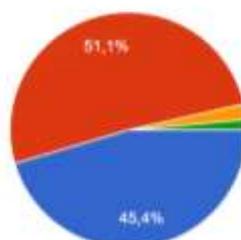


- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

15. Meus alunos são participativos durante as aulas na Etec.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

141 respostas

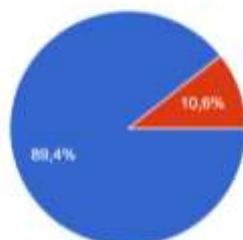


- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

16. Quando necessário modifico a metodologia das aulas para motivar os alunos nas atividades.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

141 respostas

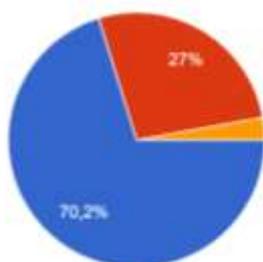


- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

17. Forneço feedback aos alunos sobre seu desempenho e progresso.

- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

141 respostas

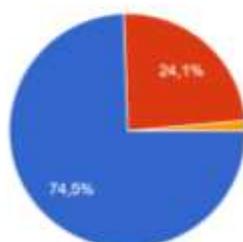


- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

18. Busco atualizar meus conhecimentos e me manter atualizado (a) em relação às novas tendências e práticas na área de Educação Física.

- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

141 respostas

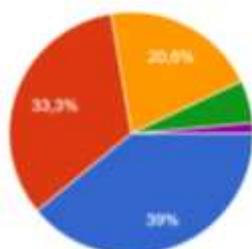


- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

19. Estabeleço parcerias / colaborações com outros profissionais ou instituições para enriquecer as aulas.

- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

141 respostas

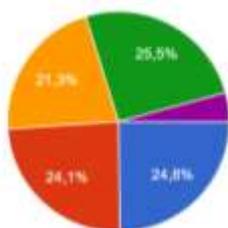


- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

20. Lido com situações de conflito ou indisciplina durante as aulas de Educação Física

- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

141 respostas



- a) Sempre
- b) Muitas vezes
- c) Às vezes
- d) Raramente
- e) Nunca

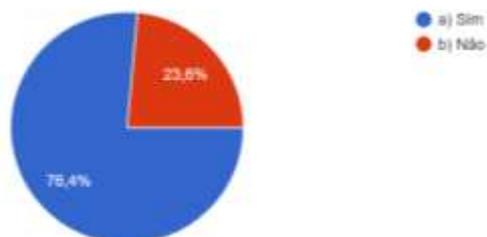
21. Sofreu redução em sua carga horária, em razão da reforma do Ensino Médio a partir do ano de 2019?

- a) Sim
- b) Não

Reforma do Ensino Médio

21- Sofri redução em sua carga horária, em razão da reforma do Ensino Médio a partir do ano de 2019.

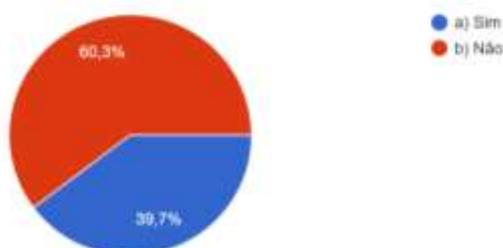
140 respostas



22. Assumi algum outro componente curricular, além da Educação Física, nas Etecs?

- a) Sim
- b) Não

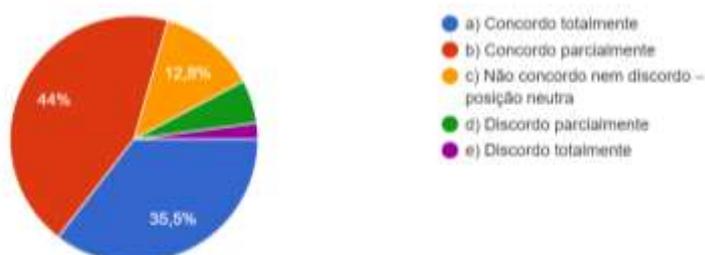
141 respostas



23. O Centro Paula Souza oferece formação continuada/capacitações que realmente prepara para os novos desafios do Ensino Médio e Integrado.

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Não concordo nem discordo – posição neutra
- d) Discordo parcialmente
- e) Discordo totalmente

141 respostas



- 24. Com a reforma do Ensino Médio, houve a redução das aulas de Educação Física, não encontrando-a mais em todos os anos do Ensino Médio, normalmente no 1º e 2º anos. Como você percebe o impacto deste arranjo curricular na vida dos alunos?**
- 25. Você entende que o trabalho pedagógico realizado nos anos anteriores à reforma do Ensino Médio está igual ou diferente, em relação ao período após a implantação da Reforma do Ensino Médio?**
- 26. Se desejar, faça outros comentários e considerações sobre a temática e a pesquisa.**

APÊNDICE B – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Leia o termo de consentimento livre e demais esclarecimentos:

Você está sendo convidado[a] a participar da pesquisa “Educação Física nos Currículos do Ensino Médio Integrado ao Técnico: cenários e impactos das reformas educacionais no CEETEPS”, relacionada ao Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do CEETEPS. Sua seleção foi feita por uma amostragem geral das diversas Etecs, entre docentes de educação física.

A pesquisa pretende analisar o formato atual de planificação e desenvolvimento dos currículos de Educação Física no ensino técnico integrado ao ensino médio das Escolas Técnicas Estaduais, a partir das mudanças ocorridas com a Reforma do Ensino Médio, na perspectiva dos professores atuantes nas Etecs do CEETEPS.

Sua contribuição engrandecerá nosso trabalho pois, participando desta pesquisa, você nos oferecerá uma visão específica sobre a temática, pautada em suas experiências escolares sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória, sendo totalmente livre e espontânea por meio deste formulário. Não serão requisitados ou repassados quaisquer dados de identificação individual dos participantes ou de suas escolas. O tempo de resposta pode variar entre 4 e 11 minutos.

Participar desta pesquisa é uma opção e, no caso de não aceitar ou desistir, fica assegurado que não haverá prejuízo de qualquer natureza, pessoal ou institucional, nem qualquer tipo de retenção dos seus dados. Também é possível não responder qualquer questão, conforme sua vontade.

As informações obtidas por meio deste formulário serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão consolidados em grupos e divulgados de forma a não

possibilitar sua identificação individual ou institucional, protegendo e assegurando sua privacidade.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Certos de poder contar com sua contribuição, agradecemos e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais, através do e-mail da pesquisadora Talita M.R. Miranda, talita.miranda@cps.sp.gov.br; ou sob os cuidados do Prof. Dr. Paulo Roberto Prado Constantino, professor/pesquisador orientador da investigação, no e-mail: paulo.constantino@cps.sp.gov.br.

Ao subscrever este termo de consentimento livre e esclarecido, declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em colaborar. Registro também que concordo com o tratamento de dados para finalidade específica, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD):

- Sim, concordo em participar.
- Não tenho interesse em participar.

APÊNDICE C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. N° 012/2023

1. PROTOCOLO N° 031/2023	06/10/2023 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM 10/10/2023
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Educação Física nos Currículos do Ensino Médio Integrado ao Técnico: cenários e impactos das reformas educacionais no CEETEPS		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Talita Monegatto Rodrigues Miranda Paulo Roberto Prado Constantino		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p> <p>Aprovar a pesquisa.</p>		
<div style="text-align: center;">  <hr/> <p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha</p> </div> <div style="text-align: center;">  <hr/> <p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo</p> </div>		

APÊNDICE D – MODELO PESPERF

Modelo do questionário PESPERF (traduzido Yildiz; Kara, 2009) que utilizamos como inspiração na elaboração do questionário aplicado.

1. Esta instituição tem uma localização ideal com excelente layout e aparência do campus
2. As instalações esportivas são adequadas e têm aparência profissional
3. Os funcionários acadêmicos e administrativos têm aparência profissional
4. Os equipamentos e ferramentas esportivas, juntamente com os materiais do curso, são atualizados e tecnologicamente superiores
5. O site da escola é excelente e eficaz
6. Prédios e instalações são suficientes
7. As instalações esportivas atendem aos padrões internacionais
8. Prédios e instalações esportivas possuem dispositivos de segurança obrigatórios
9. Esta instituição oferece conteúdo acadêmico e base de conhecimento de alta qualidade
10. Os funcionários acadêmicos e administrativos são altamente qualificados e exigem experiência de conhecimento em seus campos
11. Equipamentos e ferramentas esportivas atendem aos requisitos do curso
12. Esta instituição oferece uma ampla gama de programas e os conteúdos dos cursos são atuais e atendem aos alunos expectativas
13. Esta instituição oferece atividades extracurriculares muito ricas
14. Esta instituição oferece oportunidades significativas, fora da sala de aula, para que seus alunos melhorem suas habilidades, conhecimento e experiência em campos de interesse relevantes
15. O site desta instituição é muito atualizado e útil
16. Os alunos têm fácil acesso ao prédio do campus e às instalações esportivas quando necessário
17. A equipe acadêmica e administrativa está prontamente disponível ou acessível quando necessário
18. Esta instituição oferece fácil acesso aos materiais acadêmicos e conteúdo do curso
19. Os alunos podem acessar e usar facilmente equipamentos e ferramentas esportivas
20. Os alunos podem melhorar suas habilidades e conhecimentos em suas áreas relacionadas usando as oportunidades disponíveis fora da sala de aula
21. Nessas instituições, as coisas são feitas no prazo e na primeira vez
22. As promessas são mantidas nesta instituição
23. Esta instituição trata todos de forma igual e justa
24. Nesta instituição, as soluções de problemas são oferecidas na hora
25. Os funcionários acadêmicos e administrativos se comunicam bem com os alunos e os tratam educadamente
26. As informações pessoais nesta instituição são mantidas estritamente confidenciais
27. Os interesses dos alunos são sempre protegidos nesta instituição
28. Os alunos recebem atenção individualizada nesta instituição
29. Esta instituição é muito sensível aos problemas e reclamações dos alunos
30. Esta instituição realmente se preocupa com o bem-estar dos alunos