

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENEM: TENSÕES, CONTRADIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Gustavo José Silva de Lira, Marcilio Souza Junior, Marcelo Soares Tavares de Melo

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.16031>

Submetido em: 2026-05-04

Postado em: 2026-05-12 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

A moderação deste preprint recebeu o(s) endosso(s) de:

- Marcos Garcia Neira (ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1054-8224>)

ARTIGO

A EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENEM: TENSÕES, CONTRADIÇÕES E EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

GUSTAVO JOSÉ SILVA DE LIRA¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2106-4009>

gustavo.jslira@ufpe.br

MARCÍLIO BARBOSA SOUZA JÚNIOR²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4138-4330>

marcilio.souza@upe.br

MARCELO SOARES TAVARES DE MELO³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3819-0343>

mmelo19@hotmail.com

¹ Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil.

² Universidade de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil.

³ Universidade de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil.

RESUMO: Este artigo analisa a relação entre Educação Física (EF), o currículo escolar e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), investigando tensões, contradições e possibilidades dessa disciplina dentro de políticas de avaliação em larga escala. O estudo, de abordagem qualitativa e natureza interpretativa, foi conduzido como um estudo de caso em uma escola particular do Recife, Brasil, combinando análise documental, observações em sala de aula, entrevistas e questionários. Os resultados indicam que, embora formalmente legitimada em documentos oficiais, a EF permanece marginalizada nas práticas escolares voltadas para a preparação para o ENEM. Essa condição paradoxal reflete a lógica da performatividade, na qual o valor curricular das disciplinas é definido por sua relevância para avaliações padronizadas. Contudo, foram identificadas experiências que destacam o potencial para uma articulação crítica da EF com o ENEM, sugerindo possíveis caminhos para o fortalecimento de seu papel no currículo, particularmente à luz da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: educação física, currículo, enem, avaliação em larga escala.

PHYSICAL EDUCATION AND ENEM: TENSIONS, CONTRADICTIONS AND EXPERIENCES OF PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: This article analyzes the relationship between Physical Education (PE), the school curriculum, and the National High School Exam (ENEM), investigating tensions, contradictions, and possibilities of this subject within large-scale assessment policies. The study, qualitative in approach and interpretative in nature, was conducted as a case study in a private school in Recife, Brazil, combining document analysis, classroom observations, interviews, and questionnaires. Results indicate that, although formally legitimized in official documents, PE remains marginalized in school practices oriented towards ENEM preparation. This paradoxical condition reflects the logic of performativity, in which the curricular value of subjects is defined by their relevance to standardized assessments. Nonetheless, experiences were identified that highlight the potential for a critical articulation of PE with ENEM,

suggesting possible pathways for strengthening its role in the curriculum, particularly in light of the BNCC and the High School Reform.

KeyWords: physical education; curriculum; enem; large-scale assessment.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL ENEM: TENSIONES, CONTRADICCIONES Y EXPERIENCIAS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RESUMEN: Este artículo analiza la relación entre la Educación Física (EF), el currículo escolar y el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), investigando tensiones, contradicciones y posibilidades de esta asignatura en el contexto de las políticas de evaluación a gran escala. La investigación, de carácter cualitativo y enfoque interpretativo, se desarrolló como un estudio de caso en una escuela privada de Recife, Brasil, articulando análisis documental, observaciones, entrevistas y cuestionarios. Los resultados muestran que, aunque formalmente legitimada en los documentos oficiales, la EF sigue marginada en las prácticas escolares orientadas a la preparación para el ENEM. Esta condición paradójica refleja la lógica de la performatividad, en la cual el valor curricular de las disciplinas se define por su relevancia en las evaluaciones estandarizadas. Sin embargo, se identificaron experiencias que apuntan al potencial de una articulación crítica de la EF con el ENEM, sugiriendo caminos para su fortalecimiento en el currículo escolar, especialmente frente a la BNCC y la Reforma de la Enseñanza Media.

Palabras clave: educación física; currículo; enem; evaluación a gran escala.

INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) no Ensino Médio brasileiro tem sido historicamente atravessada por disputas em torno de sua legitimidade curricular, oscilando entre perspectivas que a compreendem como componente formativo essencial e outras que a relegam a um lugar secundário na organização escolar. Embora documentos oficiais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reafirmem sua importância na formação integral dos estudantes, sua presença efetiva no cotidiano escolar ainda é marcada por ambiguidades, especialmente em contextos fortemente orientados por resultados acadêmicos mensuráveis.

Nesse cenário, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assume papel central na reconfiguração do currículo, atuando como um dispositivo que, para além de avaliar, passa a induzir práticas pedagógicas, conteúdos e prioridades escolares. Ao estabelecer critérios de desempenho que impactam diretamente o acesso ao ensino superior, o exame tende a produzir hierarquias entre as disciplinas, valorizando aquelas com maior incidência em suas matrizes e, conseqüentemente, maior peso nos resultados.

A inserção de conteúdos de Educação Física nesse contexto revela um quadro paradoxal. Embora estejam presentes de forma transversal no ENEM, especialmente no âmbito da área de Linguagens, essa presença não se traduz necessariamente em reconhecimento pedagógico ou em centralidade curricular. Ao contrário, observa-se, em muitos casos, uma dissociação entre o que é formalmente previsto nos documentos e o que efetivamente orienta as práticas escolares, evidenciando tensões entre diferentes dimensões do currículo.

Essa dissociação pode ser compreendida a partir da crescente centralidade das avaliações em larga escala na regulação dos sistemas educacionais. Tais avaliações, ao definirem parâmetros de qualidade e desempenho, acabam por orientar decisões pedagógicas, influenciando tanto a seleção de conteúdos quanto as estratégias de ensino. Nesse processo, disciplinas cujos conteúdos aparecem de forma mais recorrente e explícita nas matrizes avaliativas tendem a ocupar posições privilegiadas, enquanto outras, como a Educação Física, permanecem em zonas de menor visibilidade curricular.

Além disso, a própria natureza dos conhecimentos historicamente vinculados à Educação Física — relacionados à cultura corporal e às práticas corporais — desafia modelos avaliativos baseados predominantemente em instrumentos padronizados e de natureza cognitiva. Tal descompasso pode contribuir para a redução da complexidade da área ou para sua sub-representação nos processos avaliativos, reforçando percepções de menor relevância no contexto escolar.

Diante disso, torna-se pertinente questionar em que medida a presença de conteúdos de EF em avaliações em larga escala contribui para sua valorização ou, ao contrário, reforça processos de marginalização já historicamente constituídos. Mais do que identificar avanços ou limites, trata-se de compreender como essas relações se configuram no interior das práticas escolares, revelando contradições, disputas e possibilidades que atravessam o lugar da Educação Física no Ensino Médio.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar a inserção da Educação Física no ENEM e suas implicações para o currículo escolar, buscando compreender as tensões, contradições e possibilidades que emergem dessa relação no contexto das políticas de avaliação em larga escala. Para tanto, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, ancorada em um estudo de caso realizado em uma escola privada de alto desempenho no ENEM, tomando como foco as percepções de gestores e estudantes, bem como as práticas pedagógicas observadas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a análise proposta dialoga com o campo das políticas curriculares e das avaliações educacionais, ao mesmo tempo em que se ancora nas produções críticas da Educação Física, permitindo problematizar o lugar da disciplina em contextos marcados pela lógica da performatividade e pelas disputas em torno da formação escolar.

AValiação em Larga Escala e o ENEM como Exame Standardizado

As avaliações em larga escala consolidaram-se, nas últimas décadas, como um dos principais dispositivos de regulação dos sistemas educacionais, expressando uma racionalidade técnico-instrumental que orienta políticas públicas em diferentes contextos. Mais do que instrumentos de aferição, esses mecanismos assumem funções políticas de controle, indução curricular e responsabilização, influenciando diretamente a organização do trabalho pedagógico e as práticas escolares (FREITAS, 2004; VIANNA, 2010; RAVITCH, 2011). Estudos recentes reforçam essa compreensão ao evidenciar que tais avaliações operam como dispositivos de regulação que articulam políticas, currículo e gestão escolar, redefinindo prioridades educativas e padrões de qualidade (BONAMINO; SOUSA, 2012; SILVA et al., 2025).

No contexto brasileiro, o ENEM ocupa posição central nesse arranjo, configurando-se como um dos principais instrumentos dessa lógica. Para além de sua função seletiva, o exame atua como indutor de práticas pedagógicas e referenciais curriculares no Ensino Médio. Pesquisas recentes indicam que o

ENEM exerce influência significativa na definição de conteúdos, na organização do tempo escolar e nas expectativas de aprendizagem, operando como um eixo estruturante das políticas educacionais contemporâneas (SILVA et al., 2025; MARQUES et al., 2021).

Esse processo, entretanto, não ocorre de forma neutra. A padronização dos processos avaliativos está vinculada a projetos de racionalização da escola em sintonia com demandas produtivistas, reforçando hierarquias de saberes e subordinando a educação a critérios de desempenho mensurável, como aponta Apple (2024). Essa crítica é aprofundada ao demonstrar que a centralidade das avaliações em larga escala fortalece uma cultura de performatividade, na qual os resultados passam a orientar práticas pedagógicas e decisões curriculares, muitas vezes em detrimento de processos formativos mais amplos (SILVA et al., 2025).

Ponce e Araújo (2021) argumentam que houve uma mudança no entendimento do direito à educação, que passa a ser tratado pela BNCC como direito à aprendizagem. Segundo os autores, essa concepção está alinhada a uma lógica de responsabilização individual e de meritocracia, na qual o sucesso e o fracasso são atribuídos aos próprios sujeitos. Nesse contexto, típico de uma sociedade baseada na competição, aqueles que alcançam bons resultados têm seus direitos assegurados, enquanto os que não conseguem são, muitas vezes, relegados a posições marginalizadas.

No Brasil, essa dinâmica tem sido associada à intensificação de desigualdades educacionais. Patto (2022) denuncia que as avaliações externas operam sob uma aparência de neutralidade técnica que contribui para a naturalização do fracasso escolar. A ênfase em indicadores padronizados tende a desconsiderar as condições concretas de ensino e aprendizagem, reforçando discursos meritocráticos e ampliando processos de exclusão (BONAMINO; SOUSA, 2012). Nesse contexto, a difusão de práticas voltadas ao “ensinar para o teste” emerge como um dos principais efeitos da centralidade dessas avaliações, contribuindo para o estreitamento curricular e para a redução da autonomia docente.

É o que na literatura será nominado como *accountability*. *Accountability* na educação refere-se a um modelo de responsabilização que envolve acompanhar, avaliar e controlar os resultados das escolas. Esse acompanhamento é feito, principalmente, por meio de avaliações externas e indicadores de desempenho, que permitem comparar escolas, sistemas de ensino e até países, estimulando uma lógica de competição por melhores resultados. (RIBEIRO, 2024)

A reformulação do ENEM e sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) intensificam esse movimento ao consolidarem parâmetros nacionais de referência para o Ensino Médio. Embora tal processo possa ser compreendido como estratégia de democratização do acesso ao ensino superior, também implica formas de homogeneização curricular. O ENEM, portanto, passa a funcionar como um “currículo de referência”, orientando tanto as práticas pedagógicas quanto a percepção dos estudantes sobre o valor das diferentes áreas do conhecimento (SILVA et al., 2025).

Desse modo, compreender o ENEM como exame estandardizado¹ implica reconhecer seu caráter contraditório: ao mesmo tempo em que amplia oportunidades de acesso e estabelece parâmetros comuns, também atua como mecanismo de regulação e controle, contribuindo para a hierarquização dos saberes e para a subordinação do currículo à lógica da mensuração. É nesse cenário que se insere a

¹ Dizer que o ENEM é um exame estandardizado significa que ele segue um mesmo padrão para todos os participantes. As provas, critérios de correção e formas de avaliação são definidos previamente e aplicados de maneira uniforme em todo o país. Isso permite comparar os resultados entre estudantes de diferentes regiões de forma mais objetiva.

Educação Física, cuja presença no exame e no currículo se constitui como um campo tensionado, marcado por disputas em torno de sua legitimidade e função formativa.

A Educação Física no currículo escolar e seus desafios frente ao ENEM

A Educação Física escolar, ao longo de sua trajetória histórica, foi marcada por processos recorrentes de marginalização curricular, frequentemente associada a práticas esportivas e recreativas desprovidas de reconhecimento epistemológico equivalente ao de outras áreas do conhecimento (BETTI, 1999; BRACHT, 1999). A partir das décadas de 1980 e 1990, entretanto, a área passou a reivindicar sua condição de componente curricular, fundamentando-se na ideia de que os saberes relacionados ao corpo e ao movimento humano constituem produções culturais historicamente elaboradas e, portanto, passíveis de sistematização pedagógica (CASTELLANI FILHO, 1991). Esse movimento representou uma inflexão importante, ao deslocar a EF de uma perspectiva biologicista e instrumental para uma compreensão ancorada na cultura corporal.

Contudo, como apontam González e Fensterseifer (2009, 2010), a área ainda ocupa um lugar ambivalente no currículo escolar, situado entre o abandono progressivo de modelos esportivizantes tradicionais e a dificuldade de consolidação de um estatuto científico-pedagógico plenamente reconhecido. Em contextos marcados pela centralidade das avaliações em larga escala, como o ENEM, essa condição tende a se intensificar, reforçando a percepção da EF como componente secundário (NEIRA; NUNES, 2022). Isso ocorre, em grande medida, porque a especificidade dos conhecimentos da área — vinculados à experiência corporal, às múltiplas linguagens e às dimensões simbólicas do movimento — apresenta limites de tradução em instrumentos avaliativos padronizados.

A inclusão da Educação Física no ENEM, a partir de sua reformulação em 2009, pode ser compreendida como um marco relevante no processo de legitimação da área no âmbito das políticas educacionais. Inserida na área de Linguagens, a EF passa a compor, ao menos formalmente, o conjunto de saberes considerados fundamentais à formação dos estudantes. No entanto, análises mais recentes indicam que essa presença ocorre de maneira difusa e pouco sistematizada, frequentemente diluída em abordagens interdisciplinares que não evidenciam a especificidade da área (NEIRA; NUNES, 2022; MARQUES et al., 2021). Tal configuração reforça uma tensão epistemológica: enquanto outras disciplinas são cobradas por meio de conteúdos estruturados, a EF aparece de forma fragmentada, o que contribui para sua baixa visibilidade no currículo efetivamente praticado.

Esse cenário se agrava no contexto das transformações recentes do Ensino Médio brasileiro. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os desdobramentos da Reforma do Ensino Médio intensificaram a centralidade das competências e habilidades alinhadas às matrizes avaliativas, ao mesmo tempo em que ampliaram a flexibilização curricular. Embora a EF permaneça como componente obrigatório, estudos recentes indicam que sua presença tende a ser tensionada por dinâmicas institucionais que priorizam disciplinas com maior incidência no ENEM, especialmente em escolas orientadas por metas de desempenho (BONAMINO; SOUSA, 2012; JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023).

Ao propor o trabalho com práticas corporais como fenômenos culturais, a BNCC abre espaço para abordagens pedagógicas que problematizam questões relacionadas à saúde, ao lazer, à mídia e às desigualdades sociais. Quando apropriada de forma crítica, essa orientação pode fortalecer a presença

da EF no currículo, ampliando sua contribuição para a formação integral dos estudantes (JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023; MALDONADO; NEIRA, 2021).

Nesse sentido, o ENEM configura-se como um espaço profundamente contraditório para a Educação Física. Ao mesmo tempo em que sua inclusão no exame representa um avanço simbólico no reconhecimento da área, sua forma de inserção tende a reforçar processos de marginalização curricular, ao não contemplar plenamente sua especificidade epistemológica. Essa tensão dialoga com a crítica clássica ao tecnicismo presente na área. Como argumenta Bracht (1999), a Educação Física não pode se reduzir à reprodução de gestos técnicos, devendo tematizar a cultura corporal como produção histórica e social. Em consonância, Casagrande e Pereira (2024) defendem a superação da lógica do rendimento e da performance, enquanto Castellani Filho (1991) enfatiza a necessidade de compreender as práticas corporais como expressões da realidade social, passíveis de análise crítica.

Dessa forma, analisar a relação entre Educação Física e ENEM implica reconhecer as contradições que atravessam a prática pedagógica contemporânea. De um lado, observa-se a busca por legitimação curricular por meio da inserção em avaliações externas; de outro, impõe-se o desafio de preservar a especificidade crítica da área, garantindo que a tematização da cultura corporal não seja reduzida a conteúdos fragmentados ou instrumentalizados. É nesse tensionamento que se situam as possibilidades de ressignificação da Educação Física no Ensino Médio, especialmente em contextos marcados pela centralidade das políticas de avaliação e pelas disputas em torno do currículo.

METODOLOGIA

Este estudo constitui-se como um recorte de uma pesquisa² mais ampla, desenvolvida em um programa de pós-graduação em Educação Física, sendo aqui preservado o anonimato institucional por razões éticas. A investigação foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada no referencial hermenêutico-dialético, por compreender que a realidade educacional é atravessada por múltiplos sentidos, disputas e contradições que não podem ser apreendidos por meio de procedimentos exclusivamente descritivos ou quantitativos. Tal perspectiva permite interpretar as práticas sociais em sua historicidade e complexidade, articulando compreensão e crítica, conforme já indica Minayo (2025), e em estudos que defendem a centralidade da interpretação na pesquisa educacional contemporânea (GATTI; ANDRÉ, 2013; NÓVOA; ALVIM, 2022).

O delineamento da pesquisa configurou-se como estudo de caso, compreendido não apenas como uma estratégia descritiva localizada, mas como uma possibilidade analítica de apreensão aprofundada de fenômenos complexos em seus contextos reais. Conforme Yin (2014), essa abordagem é especialmente pertinente quando os limites entre o fenômeno investigado e o contexto em que se insere não são claramente definidos, condição que se verifica na relação entre Educação Física, currículo e ENEM. A escolha por uma escola privada situada em Recife/PE, reconhecida por seu alto desempenho no exame, justifica-se pelo entendimento de que instituições fortemente orientadas por resultados em avaliações externas tendem a explicitar, de maneira mais evidente, as tensões e reconfigurações curriculares induzidas por tais políticas. Essa potência do estudo de caso permite compreender dinâmicas

² A pesquisa obedeceu aos critérios de uma pesquisa com seres humanos em conformidade com a Resolução 466/12 do CNS pelo comitê de ética em pesquisa com registro do CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 51418315.1.0000.5192.

escolares em contextos de performatividade e regulação educacional (LIMA; PACHECO, 2006; MAINARDES; TELLO, 2016).

Com o objetivo de apreender a complexidade do fenômeno investigado, adotou-se a estratégia de triangulação metodológica, articulando diferentes fontes e técnicas de produção de dados. Tal escolha fundamenta-se na compreensão de que a combinação de procedimentos possibilita ampliar a validade interpretativa, ao permitir o confronto entre distintas perspectivas e reduzir os limites inerentes ao uso isolado de uma única técnica, como já indicavam Denzin e Lincoln (2006) e Flick (2009). Nesse sentido, a pesquisa integrou análise documental, observação participante, aplicação de questionários a estudantes e realização de entrevistas semiestruturadas com membros da gestão escolar.

A análise documental assumiu o papel de compreender as relações entre o currículo prescrito e o currículo avaliado, especialmente no que se refere à presença da Educação Física no ENEM. Foram examinados documentos institucionais da escola — como proposta pedagógica, regimento e planos de ensino — bem como documentos normativos nacionais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Matriz de Referência do ENEM. Cellard (2008) argumenta que a análise documental permite acessar a dimensão histórica e normativa das práticas sociais, sendo fundamental para identificar continuidades, rupturas e intencionalidades presentes nos discursos institucionais. Pesquisas recentes reforçam essa abordagem ao destacar que documentos curriculares e avaliativos operam como dispositivos de regulação que orientam práticas pedagógicas e produzem sentidos sobre o que deve ser ensinado (MARQUES et al., 2021; BONAMINO; SOUSA, 2012).

Os questionários foram aplicados a 90 estudantes do Ensino Médio, distribuídos entre diferentes séries, combinando questões abertas e fechadas permitindo a apreensão simultânea de padrões de percepção e de significados atribuídos pelos sujeitos, articulando dados quantitativos e qualitativos em uma perspectiva interpretativa. Como argumenta Gil (2019), os questionários constituem instrumento eficaz para coleta de informações em larga escala, ao passo que estudos recentes têm enfatizado seu potencial em pesquisas educacionais quando integrados a outras técnicas qualitativas (CRESWELL; CRESWELL, 2023). A inclusão dos estudantes como participantes da pesquisa fundamenta-se na compreensão de que o currículo se concretiza na experiência vivida, sendo constantemente reinterpretado, negociado e, por vezes, tensionado pelos próprios sujeitos (SACRISTÁN, 2017; PACHECO, 2018).

As entrevistas semiestruturadas, realizadas com o diretor e coordenadores pedagógicos da instituição, possibilitaram compreender as lógicas institucionais que orientam a organização curricular e a posição atribuída à Educação Física no contexto do ENEM. Essa técnica mostrou-se adequada por articular direcionamento temático e abertura à emergência de novas questões, permitindo acessar dimensões subjetivas e discursivas dos sujeitos investigados. A entrevista semiestruturada favorece a exploração aprofundada dos significados atribuídos pelos participantes, sendo amplamente utilizada em pesquisas qualitativas (TRIVIÑOS, 1987). Ainda que a ênfase tenha recaído sobre a gestão, reconhece-se como limitação do estudo a ausência de maior participação de professores de Educação Física, o que aponta para possibilidades de aprofundamento em investigações futuras.

A observação participante foi realizada ao longo de uma unidade didática em turmas do Ensino Médio, permitindo acompanhar diretamente o desenvolvimento das aulas de Educação Física e as interações entre professor e estudantes. Tal procedimento possibilitou apreender não apenas os

conteúdos trabalhados, mas também as formas de mediação pedagógica, os sentidos atribuídos às práticas corporais e suas possíveis articulações com as demandas do ENEM. Como destacam Lüdke e André (2013), a observação permite acessar a perspectiva dos sujeitos em ação, enquanto outros autores ressaltam sua relevância para identificar discrepâncias entre discurso e prática no cotidiano escolar (FLICK, 2009; ANGROSINO, 2009).

O tratamento dos dados foi realizado por meio da análise de conteúdo, na modalidade categorial temática, conforme proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos que visam à interpretação dos sentidos produzidos nos materiais empíricos. Essa escolha metodológica permitiu organizar e interpretar os dados à luz dos objetivos da pesquisa, considerando tanto a frequência quanto a significação dos elementos presentes nos discursos e documentos analisados. Dialogando com essa perspectiva, Souza Júnior, Melo e Santiago (2010) têm destacado a análise de conteúdo como estratégia potente para pesquisas em Educação Física, especialmente quando articulada à compreensão das práticas pedagógicas e das mediações curriculares, permitindo evidenciar contradições, regularidades e sentidos produzidos no contexto escolar.

A análise foi organizada a partir de três eixos temáticos: (I) percepções sobre a Educação Física; (II) relação entre EF e ENEM; e (III) tensões entre currículo prescrito, currículo em ação e currículo avaliado. Esses eixos deram origem a categorias empíricas que orientaram a interpretação dos dados, possibilitando evidenciar tanto processos de legitimação quanto dinâmicas de marginalização da Educação Física no contexto investigado. Ao longo do texto serão apresentados os quadros empíricos e as categorias elencadas a partir dos questionários aplicados com os estudantes e as entrevistas com a gestão escolar e as coordenações pedagógicas, além de quadros com as aulas observadas e os elementos adjacentes às observações.

A EDUCAÇÃO FÍSICA, O ENEM E AS PRÁTICAS NA REALIDADE ESTUDADA

A análise da matriz de referência do ENEM revela que o exame se estrutura a partir de um conjunto de competências e habilidades que privilegiam a mobilização de conhecimentos em situações-problema, em detrimento da simples memorização de conteúdos. Organizada em torno de eixos cognitivos como “compreender fenômenos”, “construir argumentação” e “elaborar propostas”, a matriz evidencia uma concepção de conhecimento pautada na interdisciplinaridade e na aplicação contextualizada dos saberes. Estudos recentes têm destacado que essa configuração desloca o foco da avaliação para a articulação entre diferentes áreas, exigindo dos estudantes não apenas domínio conceitual, mas também capacidade de leitura crítica da realidade (SILVA et al., 2025). Tal orientação, em princípio, poderia abrir espaço para a inserção da Educação Física, especialmente considerando sua relação com práticas culturais, linguagem e interpretação social do corpo.

Entretanto, ao se examinar mais detidamente a forma como os conhecimentos são operacionalizados na matriz e nas provas, observa-se que a interdisciplinaridade, embora amplamente defendida, não se distribui de maneira equânime entre as áreas. Pesquisas recentes que analisam a incidência de conteúdos no ENEM indicam que determinadas disciplinas, como Matemática e Ciências da Natureza, apresentam maior densidade e visibilidade na estrutura avaliativa, com recorrência mais explícita de conteúdos específicos ao longo das edições do exame (SILVA et al., 2025).

Em contrapartida, áreas cujos saberes se organizam de forma menos disciplinarizada, como a Educação Física, tendem a aparecer de maneira difusa, diluídas em questões interdisciplinares que nem

sempre evidenciam sua especificidade epistemológica. Esse movimento levanta questões sobre quais conhecimentos são efetivamente legitimados pela avaliação e quais permanecem em zonas de menor reconhecimento.

Nesse contexto, a presença da Educação Física na matriz do ENEM se configura como um elemento ao mesmo tempo promissor e problemático. Se, por um lado, a ênfase em competências relacionadas à linguagem, à cultura e à interpretação de fenômenos sociais parece dialogar com a perspectiva da cultura corporal, por outro, a ausência de delimitações mais explícitas de conteúdos da área pode contribuir para sua invisibilização no currículo avaliado. Estudos recentes apontam que a matriz do ENEM, ao priorizar habilidades amplas e transversais, tende a favorecer uma abordagem mais generalista do conhecimento, o que pode dificultar o reconhecimento de áreas que não se organizam a partir de conteúdos tradicionalmente sistematizados (MARQUES et al., 2021).

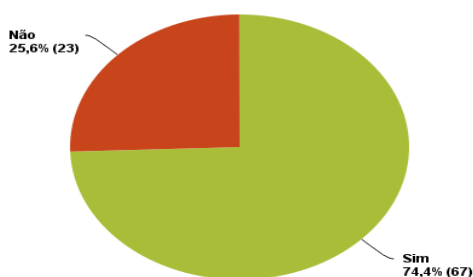
Diante disso, coloca-se uma questão central para a análise que se segue: em que medida a presença da Educação Física no ENEM representa, de fato, um processo de legitimação curricular ou, ao contrário, reforça formas mais sutis de marginalização?

Educação Física entre legitimação e marginalidade curricular

A análise dos documentos institucionais da escola — incluindo o projeto pedagógico, o regimento e os planos de ensino — evidencia que a Educação Física é formalmente reconhecida como componente curricular integrante da formação integral dos estudantes, em consonância com as diretrizes da BNCC. Essa presença documental reafirma o avanço normativo da área no campo das políticas curriculares, sobretudo ao assumir a cultura corporal como objeto de conhecimento. No entanto, como indicam estudos recentes, a legitimação formal de um componente curricular não implica, necessariamente, sua centralidade nas práticas pedagógicas, sobretudo em contextos fortemente orientados por avaliações externas (JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023). Nesse sentido, os dados sugerem a existência de uma dissociação entre o currículo prescrito e o currículo em ação, evidenciando que o reconhecimento institucional da EF não se traduz automaticamente em valorização no cotidiano escolar.

Essa tensão torna-se ainda mais evidente quando se analisam as percepções dos estudantes. Os questionários revelaram que uma parcela significativa dos participantes (25%), conforme o gráfico 1, não identifica relações entre os conteúdos da Educação Física e o ENEM, o que aponta para um distanciamento entre o currículo avaliado e o currículo vivido.

Gráfico 1 – ENEM e os conteúdos tratados na realidade escolar



Pergunta: Você identifica um anúncio/relação entre o ENEM e os conteúdos tratados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio da sua escola?

Tal dado dialoga com análises recentes que destacam como as avaliações em larga escala contribuem para a construção de hierarquias curriculares, nas quais disciplinas com maior incidência nas provas tendem a ser percebidas como mais relevantes (SILVA et al., 2025). Essa percepção discente não apenas reflete a organização objetiva do currículo escolar, mas também contribui para reforçar processos de marginalização simbólica da EF, reiterando uma lógica na qual o valor das disciplinas é definido por sua utilidade imediata para o desempenho em exames.

Com a finalidade de sistematizar e aprofundar a análise dos dados oriundos das questões abertas do questionário, procedeu-se à construção de quadros analíticos organizados a partir de categorias empíricas, unidades de contexto e unidades de registro emergentes das respostas dos estudantes. Essa estratégia metodológica se alinha a abordagens de análise qualitativa, que enfatizam a importância da organização sistemática dos dados como condição para a produção de inferências interpretativas consistentes (FLICK, 2009; SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010). Nesse processo, foram definidas duas categorias centrais — Educação Física e ENEM — que, por sua centralidade no objeto de estudo, também operam como categorias analíticas, evidenciando a articulação entre percepções discentes e as tensões curriculares investigadas.

No que se refere à categoria **Educação Física**, as duas primeiras questões abertas buscaram apreender, respectivamente, o entendimento dos estudantes sobre a importância da disciplina no Ensino Médio e os conteúdos que consideram pertinentes às aulas. As respostas foram organizadas no quadro a seguir, permitindo identificar regularidades e padrões de sentido.

Quadro 1 – Quadro empírico acerca da categoria “Educação Física” nos questionários

Categoria Empírica	Unidade de Contexto	de	Unidade de Registro
Educação Física	Importância no Ensino Médio		Estímulo ao Exercício Físico
			Discussão sobre Esportes e outros temas da Cultura Corporal
			Discussão sobre saúde e qualidade de vida
			Momento de ludicidade e relaxamento
			Espaço de aprendizagem de conhecimentos para a vida
			Espaço de interação e cooperação entre os estudantes
			Espaço de aprendizagem de conhecimentos sobre o corpo.
			Outros
	Conteúdos serem tratados		Esportes
			Outros temas da Cultura Corporal
			Benefícios e Fisiologia do Exercício Físico
			Temas transversais
			Saúde
			Conhecimentos sobre o corpo
	Outros		

De modo geral, observa-se uma predominância da compreensão da Educação Física associada ao exercício físico e à prática de atividades corporais, frequentemente vinculadas à promoção da saúde e ao combate ao sedentarismo. Tal percepção tem sido reiterada por estudos recentes, que

apontam a persistência de uma visão funcionalista da área entre estudantes, mesmo após os avanços teóricos que consolidaram a noção de cultura corporal como objeto de ensino (JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023).

Essa leitura, embora não deva ser desconsiderada, revela limites importantes. As falas dos estudantes sugerem uma compreensão da aula de Educação Física como espaço privilegiado — e, por vezes, exclusivo — para a realização de atividade física, atribuindo à disciplina uma função quase instrumental de promoção da saúde. Entretanto, considerando as condições concretas do tempo pedagógico — frequentemente reduzido e atravessado por demandas organizacionais —, torna-se evidente que a simples vivência prática, isoladamente, não é suficiente para produzir impactos significativos em termos fisiológicos ou de enfrentamento do sedentarismo. Estudos recentes têm destacado que a contribuição da Educação Física para a saúde deve ser compreendida em uma perspectiva ampliada, que envolve não apenas a prática corporal, mas também a problematização crítica dos modos de vida contemporâneos, das desigualdades de acesso ao lazer e das representações sociais do corpo (BETTI; ZULIANI, 2002; MALDONADO; NEIRA, 2021; OLIVEIRA; SOUZA JUNIOR, 2021).

Nesse sentido, o que emerge dos dados é uma tensão entre a concepção ampliada de Educação Física, defendida no campo acadêmico, e as representações ainda fortemente ancoradas em perspectivas biologicistas e utilitaristas. Como já indicavam Betti e Zuliani (2002), é possível identificar, no Ensino Médio, diferentes formas de apropriação da disciplina, ora associadas ao esforço físico e à prática esportiva sistematizada, ora vinculadas ao lazer e ao bem-estar. Pesquisas mais recentes têm reafirmado essa dualidade, destacando que a experiência dos estudantes com a Educação Física é atravessada por múltiplos sentidos, nem sempre articulados a uma compreensão crítica da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2022).

Dessa forma, ainda que a valorização da prática corporal apareça como elemento central nas respostas, evidencia-se a necessidade de ampliar o horizonte formativo da disciplina, de modo que os conteúdos trabalhados não se restrinjam à vivência em si, mas se articulem a processos de reflexão, contextualização e problematização. Isso implica compreender a Educação Física não apenas como espaço de prática, mas como componente curricular responsável pelo trato com os conteúdos da cultura corporal em suas dimensões culturais, sociais e políticas. Tal desafio torna-se ainda mais relevante quando se considera o contexto das avaliações em larga escala, como o ENEM, que tende a valorizar dimensões conceituais e interpretativas do conhecimento, tensionando as formas tradicionais de organização das aulas de Educação Física.

Na continuidade da organização dos dados, a categoria **ENEM** emergiu de forma significativa nas respostas dos estudantes, permitindo analisar não apenas a percepção sobre o exame, mas também suas implicações na legitimação da Educação Física e nas dinâmicas curriculares do Ensino Médio. De modo geral, observa-se que o ENEM é predominantemente compreendido como mecanismo de acesso ao ensino superior, percepção fortemente consolidada desde sua reformulação em 2009.

Ainda que alguns estudantes expressem críticas ao modelo avaliativo, há um reconhecimento de sua centralidade nas trajetórias escolares, o que dialoga com estudos recentes que apontam a consolidação do exame como principal dispositivo de regulação do currículo e das expectativas educacionais no país (SILVA et al., 2025). Ao mesmo tempo, emergem elementos que valorizam sua proposta avaliativa, especialmente no que se refere à contextualização e à mobilização de competências

e habilidades, indicando certa adesão à lógica de superação da memorização e aproximação com situações do cotidiano.

Quadro 2 – Quadro empírico acerca da categoria “ENEM” nos questionários

Categoria Empírica	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
ENEM	Percepção sobre o exame	Acesso ao ensino superior
		Avaliação da qualidade do Ensino Médio
		Avaliação da aprendizagem contextualizada
		Juízos de valor
		Prova que define o futuro
		Avaliação de competências e habilidades dos estudantes
		Avaliação conteudista
		Avaliação para o mercado de trabalho
	Legitimação da Educação Física	Conhecimentos importantes na Educação Física
		Disciplina como qualquer outra
		Importância para a vida
		Ausência de importância
		Valorização da disciplina
	Relação com os conteúdos trabalhados	Importância para carreiras futuras
		Conteúdos trabalhados tanto teoricamente como na prática
		Práticas que se relacionam com o cotidiano
		Aulas teóricas
		Desconhecimento sobre Educação Física no ENEM
		Análise de textos e debates
	Modificação da prática pedagógica	Outros
		Escolha de aulas para tratar do ENEM e/ou aulas teóricas
		Aumento do nº de aulas/ mais importância à EF na escola
		Teoria sem perder de vista a prática
		Imperativo do ENEM se adaptar aos conhecimentos necessários à vida, não o inverso.
		Estímulo aos debates / reflexões
	Outros	

A leitura das respostas evidencia uma relação ambivalente entre os estudantes e o exame, marcada tanto por reconhecimento quanto por tensionamentos. No que concerne à Educação Física, a maioria dos participantes associa sua presença no ENEM a um possível aumento de legitimidade curricular, compreendendo que a inclusão no exame confere maior status à disciplina. Tal percepção reforça a hipótese de que, em contextos orientados por avaliações externas, o valor das áreas do

conhecimento tende a ser definido por sua incidência nos instrumentos avaliativos (BONAMINO; SOUSA, 2012; JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023).

Por outro lado, também emergem posicionamentos que relativizam ou rejeitam essa inserção, seja por considerarem a disciplina pouco relevante para o ingresso no ensino superior, seja por discordarem do próprio modelo de avaliação. Esses dados evidenciam a coexistência de diferentes racionalidades entre os estudantes, oscilando entre uma lógica utilitarista — que vincula o conhecimento à sua funcionalidade no exame — e uma perspectiva mais ampliada, que valoriza a formação para a vida.

No que se refere à relação entre os conteúdos da Educação Física e o ENEM, as respostas indicam uma percepção recorrente de complementaridade entre dimensões práticas e teóricas, ainda que essa distinção apareça, muitas vezes, de forma dicotômica. Enquanto as aulas em sala são associadas ao tratamento conceitual, os espaços como quadra e demais ambientes corporais são vinculados à prática, o que revela a permanência de uma compreensão fragmentada do conhecimento na área. Essa dicotomia constitui um dos desafios centrais para a consolidação da Educação Física como componente curricular, especialmente em contextos atravessados por avaliações que privilegiam dimensões conceituais e interpretativas (NEIRA; NUNES, 2022). Ainda assim, parte significativa dos estudantes reconhece que os conteúdos trabalhados — sobretudo aqueles relacionados ao cotidiano, à saúde e às questões sociais — estabelecem conexões, diretas ou indiretas, com as exigências do ENEM, mesmo sem configurar uma preparação explícita para o exame.

Por fim, os dados sugerem que a influência do ENEM sobre a dinâmica curricular se manifesta de forma difusa, mas significativa. No caso da Educação Física, isso se expressa tanto na expectativa de maior valorização quanto na pressão por adequação de conteúdos, ainda que sua especificidade nem sempre seja plenamente contemplada pelo modelo de avaliação. Como indicam alguns estudos, essa tensão evidencia os limites da inserção da área em exames standardizados, uma vez que seus conhecimentos “não cabem por inteiro” nesse tipo de instrumento, ao mesmo tempo em que sua dimensão conceitual pode — e vem sendo — progressivamente incorporada (MARQUES et al., 2021). É nesse movimento contraditório que se colocam os desafios para a consolidação da Educação Física no currículo do Ensino Médio, tensionada entre a busca por legitimação e o risco de subordinação à lógica da mensuração.

No que se refere às categorias ENEM e EDUCAÇÃO FÍSICA nas entrevistas com a gestão escolar e coordenações pedagógicas, os dados revelam uma compreensão do exame que extrapola sua função estritamente avaliativa, sendo reconhecido como um dispositivo que orienta, ainda que indiretamente, a organização curricular e as práticas pedagógicas no Ensino Médio.

Quadro 3 - Quadro empírico acerca das categorias “ENEM” e “EDUCAÇÃO FÍSICA” nas entrevistas

Categoria Empírica	Unidade de Contexto	Unidade de Registro
ENEM	Relação com o ensino	Trabalho com as competências e habilidades
		Conhecimento para intervenção na sociedade
		Situações-problema

		Significação do conhecimento
		O exame não deve pautar o ensino
	Conhecimento sobre avaliação	Lacuna na formação inicial
		A atuação profissional como formação
		Competência pedagógica
	Caracterização do exame	Constituição de áreas de conhecimento
		Matriz de competências e habilidades
		Acesso ao ensino superior
		Instrumento de mudança das práticas pedagógicas
	Planejamento na escola	Avaliação do conhecimento
		Foco nas habilidades e competências
		Trabalho conjunto professor x mediação pedagógica
		Diálogo para melhoria dos resultados
	Dificuldades no trato com o conhecimento	Análise de dados para reorganização do ensino
		Formação e Prática dos professores
		ENEM como processo seletivo
Cultura de resultados		
EDUCAÇÃO FÍSICA	Ensino Médio	Maturidade dos estudantes
		Componente curricular importante
		Componente da área de linguagens
		Contexto de discussões sobre o cotidiano das práticas corporais
		Cultura Corporal como elemento
		Componente como outro qualquer do currículo
Formação para além do acadêmico		

As falas indicam que o ENEM é percebido como um exame centrado em competências e habilidades, com ênfase na interdisciplinaridade e na contextualização dos conhecimentos, o que, em tese, ampliaria as possibilidades de inserção da Educação Física no campo das disciplinas escolarmente legitimadas. Essa leitura converge com estudos recentes que apontam o ENEM como indutor de mudanças curriculares, especialmente ao valorizar abordagens menos conteudistas e mais interpretativas (SILVA et al., 2025).

Entretanto, essa potencial abertura convive com limites importantes. Os gestores reconhecem que, embora a Educação Física esteja formalmente contemplada no exame, sua presença ocorre de maneira indireta e pouco sistematizada, frequentemente diluída em outras áreas do conhecimento. Tal percepção reforça análises contemporâneas que indicam que disciplinas com menor tradição de sistematização conceitual explícita enfrentam dificuldades de reconhecimento em avaliações estandardizadas (MARQUES et al., 2021). Ainda assim, há um entendimento de que a inclusão, mesmo que difusa, contribui simbolicamente para a legitimação da área, especialmente ao reconhecer sua capacidade de dialogar com temas contemporâneos, como saúde, cultura e questões sociais.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre a Educação Física e a preparação para o ENEM. As falas da gestão indicam uma preocupação em evitar a redução da disciplina a uma lógica instrumental, voltada exclusivamente para o exame, ao mesmo tempo em que se reconhece a necessidade

de alinhamento com competências valorizadas pela avaliação. Essa posição evidencia uma tentativa de equilíbrio entre a preservação da especificidade pedagógica da área e as demandas impostas por um currículo orientado por resultados, movimento também identificado em pesquisas recentes sobre escolas de alto desempenho (BONAMINO; SOUSA, 2012; JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023).

Por fim, os dados das entrevistas evidenciam que a influência do ENEM sobre a Educação Física ocorre de forma mais simbólica do que prescritiva. Diferentemente de outras disciplinas, cuja organização curricular é diretamente impactada pelas matrizes do exame, a EF parece operar em uma zona de relativa autonomia, ainda que tensionada pela lógica da performatividade. Tal condição reforça a ideia de que sua legitimação no currículo não depende apenas de sua presença no exame, mas da capacidade de afirmar sua especificidade enquanto área de conhecimento. O desafio, portanto, não reside apenas em “estar” no ENEM, mas em construir caminhos que permitam à disciplina dialogar criticamente com as demandas avaliativas sem se subordinar a elas (NEIRA; NUNES, 2022).

No contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as tensões anteriormente identificadas tendem a se intensificar, especialmente no que diz respeito à posição curricular da Educação Física. A flexibilização introduzida pelos itinerários formativos, aliada à centralidade conferida às áreas avaliadas no ENEM, contribui para reconfigurar hierarquias entre os componentes curriculares. Como apontam análises recentes, a reorganização do currículo por áreas de conhecimento e a ampliação das possibilidades de escolha, embora apresentadas como estratégias de diversificação formativa, podem produzir efeitos de segmentação e aprofundamento das desigualdades, sobretudo quando associadas a lógicas de performatividade (PACHECO, 2018; JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023).

Essa dinâmica se articula diretamente com as evidências empíricas discutidas anteriormente, nas quais se observa que tanto estudantes quanto gestores reconhecem o ENEM como elemento estruturante das prioridades curriculares. A tendência de valorização das disciplinas com maior incidência no exame pode, no contexto da reforma, reforçar a marginalização prática da Educação Física, mesmo diante de sua obrigatoriedade formal. Estudos recentes têm destacado que, em escolas orientadas por metas de desempenho, a organização do tempo escolar, a distribuição de cargas horárias e até mesmo as estratégias pedagógicas tendem a ser ajustadas em função das demandas avaliativas (BONAMINO; SOUSA, 2012; JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023). Nesse sentido, a reforma não apenas reorganiza o currículo, mas também redefine os critérios de legitimidade das disciplinas, aprofundando a tensão entre formação integral e preparação para exames.

Por outro lado, a própria configuração da BNCC e dos itinerários formativos também abre possibilidades que não podem ser desconsideradas. Ao enfatizar competências, habilidades e a articulação com questões contemporâneas, a reforma oferece, ao menos em termos normativos, condições para que a Educação Física reafirme sua contribuição à formação dos estudantes, especialmente no que se refere à compreensão crítica da cultura corporal, da saúde e das práticas sociais do corpo.

No entanto, a efetivação desse potencial depende das mediações construídas no interior das escolas, sobretudo da capacidade dos professores de resistir a processos de instrumentalização do currículo e de produzir práticas pedagógicas que articulem criticamente os saberes da área com as demandas do contexto educacional (NEIRA; NUNES, 2022). Assim, a Reforma do Ensino Médio se apresenta como um campo de disputas, no qual a Educação Física pode tanto aprofundar sua marginalização quanto afirmar-se como componente essencial à formação integral — dependendo das

escolhas políticas e pedagógicas que se materializam no cotidiano escolar. É nesse espaço de tensão que se delineiam as possibilidades e os limites da Educação Física no contexto do Ensino Médio.

Contradições e possibilidades da EF no ENEM: correlacionando com as experiências da prática pedagógica

Apesar das tensões, observou-se que o ENEM também abre possibilidades de ressignificação para a EF. Em algumas aulas observadas, o professor explorou temas como corpo e sociedade, indústria cultural do esporte e saúde coletiva, conectando-os a competências presentes na área de Linguagens do exame. As observações foram sistematizadas por 3 estudantes do Mestrado em Educação Física onde se desenvolveu esta pesquisa.

Quadro 4 – Cronograma de aulas durante uma unidade didática para o 1º ano do Ensino Médio.

Aula Nº	Conteúdo	Tema	Resumo da aula
1	Esporte e relações de gênero: interfaces com a ludicidade	Esporte	Vivência com a modalidade esportiva futsal como possibilidade de expressão lúdica. Disposição dos estudantes em duplas jogando de mãos dadas. Discussão de estratégias para modificação do jogo e sobre meninos x meninas durante as atividades. Solicitação de produção de texto sobre a experiência na aula.
2	Esporte, ludicidade e relações de gênero: revisitando para produção textual.	Esporte	Alunos dispostos em trios para leitura e discussão dos textos produzidos acerca da aula anterior. Seguiu-se com debate no grande grupo sobre os pontos observados no texto: ludicidade e relações de gênero. Solicitação de nova produção textual com inferências do que foi discutido em aula.
3	Esporte em espaços escolares e extraescolares	Esporte	Leitura coletiva de um texto didático sobre o conteúdo da aula e aula expositiva com problematização sobre as várias possibilidades de manifestação do esporte, seja em ambientes escolares ou extraescolares.
4	O esporte de rendimento: vivenciar para compreender	Esporte	Vivência da modalidade esportiva voleibol caracterizada em uma perspectiva de rendimento, de treinamento, com vistas à problematização

			dessa manifestação de esporte extraescolar e consequente discussão.
5	O esporte como conteúdo de aulas de Educação Física: vivenciar para compreender	Esporte	Vivência da modalidade esportiva handebol caracterizada em uma perspectiva de conteúdo de aulas de Educação Física no intuito de problematizar essa manifestação de esporte escolar com consequente discussão.
6	Esporte: novos modelos de prática	Esporte	Discussão sobre as duas aulas anteriores e formação de grupos para elaboração de novas atividades sobre o tema Esporte. Apresentação das atividades elaboradas pelos grupos ao grande grupo.

Por ser a série de entrada no Ensino Médio e pelo fato de a escola-campo receber alunos de outras instituições de ensino nessa série, visões diferentes de esporte permeavam as discussões iniciais de aulas³, o professor teve, então, que utilizar a sensibilidade de não apenas elencar aqueles temas/conteúdos que são obrigatórios para os estudantes, mas perceber suas reais necessidades a serem respondidas pelas práticas corporais.

Essa preocupação ensejou não apenas no processo de seleção dos saberes, mas também no trato de determinado conhecimento frente às condições do grupo classe. Em um desses debates, ficou evidente a ideia, para muitos, de que meninos e meninas teriam dificuldade de praticar esportes juntos, seja por sua condição física, seja por questões culturais (definidas por alguns como “gosto” ou “habilidade”). A unidade didática, então, foi iniciada com uma vivência que delimitasse a necessidade de um depender do outro no desenvolvimento da atividade: o que alguns denominaram de futsal de pares mistos. Essa forma de desenvolvimento da atividade foi percebida por uma das observadoras da seguinte forma:

No primeiro momento da aula, estavam dispostos em um círculo, no qual o professor fez a exposição do novo conteúdo que seria trabalho em sala e propôs a atividade de casa como também a atividade/objetivo do dia, de forma que os estudantes não receberam muito bem o conteúdo proposto. Como forma de lidar com esta questão metodológica, o professor indagou os estudantes de como foram às experiências anteriores com o futsal. Logo em seguida os estudantes vivenciaram a primeira atividade da maneira proposta pelo professor em grupos divididos pelo número um (1) e dois (2), assim como a alteração, deles próprios dividirem as duplas. Contudo, tinha muitas pessoas na quadra e poucos jogavam, o que foi observado durante o segundo momento na reflexão da atividade. Além disso, o professor percebeu que muitos meninos estavam puxando o braço das meninas. (OBSERVADORA 2)

Ao se movimentarem apenas de mãos dadas e, preferencialmente, formando duplas com gêneros diferentes, os estudantes puderam perceber as relações entre desempenho, cooperação, competitividade e ludicidade e refletiram sobre como poderiam modificar a prática para evidenciar a participação e envolvimento daqueles ou daquelas que estavam mais apartados do jogo.

³ Tais elementos surgiram quando, por exemplo, estudantes mencionavam a possibilidade de se utilizarem as aulas de EF na perspectiva de treinamento para competições na escola ou em uma lógica de rendimento em que modalidades nas quais a turma se destacasse fossem privilegiadas no trato com o conhecimento.

Para além disso, o encerramento da aula evidenciou a questão de gênero como preponderante nas práticas esportivas, fato percebido por duas observadoras.

Nesta discussão final, foi percebido que as falas dos estudantes revelam uma autoimagem, uma dificuldade deles permanecerem juntos, que todos ficaram em cima de uma bola. De maneira geral, as meninas percebem que os meninos levam muito a sério o jogo e por isso elas tem receio de jogar com eles, mas que todos são favoráveis a grupos mistos. Ao serem cobrados quanto a uma produção textual narrando sua experiência na aula, os alunos puderam repensar sua atuação quanto a dois aspectos: a presença da ludicidade no esporte e as relações de gênero. (OBSERVADORA 2)

Esta turma perguntou bastante ao professor, questionaram as diferenças de gênero no esporte e nos espaços sociais, dando exemplos como as situações escolares relativas ao esporte na escola e também a partir de suas vivências. Houve dificuldade de tempo, pois as discussões se alongaram (o que foi muito bom) e com isso o professor direcionou para continuarem o debate para a aula seguinte. (OBSERVADORA 1)

Na Matriz de Referência do ENEM⁴, em particular, os conteúdos de Educação Física a serem cobrados no exame, havia referência às questões do corpo tais como *mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; e o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura*. Como já mencionamos, essas temáticas relativas ao corpo e suas relações com as questões de gênero nas práticas corporais são importantes não por causa de uma prova isoladamente, tal como o ENEM, mas por entenderem que o chão da escola é espaço privilegiado para o debate sobre tais questões (JESUS; DEVIDE, 2006; SARAIVA, 2008).

Portanto, levar em consideração esses aspectos também é uma forma de contribuir na formação dos estudantes, fazendo as relações com o ENEM, mesmo que não se mencione diretamente que se tratou do objetivo da aula. Essas experiências sugerem que os conteúdos de EF podem articular-se criticamente ao ENEM, contribuindo para o desenvolvimento da leitura, análise e reflexão social, histórica e cultural das relações com o corpo.

Destarte, as discussões durante as aulas levaram em conta esses aspectos. Apareceram, em vários momentos, falas que abordavam a possibilidade (e até mesmo a necessidade) de se trabalhar em conjunto com meninos e meninas nas práticas corporais e como, ao longo de suas histórias, esses estudantes vivenciaram situações de exclusão e/ou estereótipos com base nas suas constituições corporais – estudantes que utilizam/utilizavam óculos, outros/outras que eram estigmatizados por conta de sobrepeso e/ou alguma limitação física foram alguns dos relatos.

As falas convergiram, então, para a produção coletiva do texto a partir das contribuições de cada um. Essa produção, ao ser utilizada na aula seguinte, serviu para debates em pequenos grupos, o que ocasionou a contribuição de todos, elevando o nível do debate no grande grupo, pois cada um acrescentava de acordo com seu conhecimento e sua experiência na prática. O professor, ao concluir com a construção de textos, agora em pequenos grupos, direcionou para uma síntese das ideias discutidas no grande grupo, qualificando a escrita e a reflexão sobre a temática. Uma das observadoras sintetizou como aconteceu a aula de maneira didática.

⁴ A Matriz de Referência do ENEM é um documento que contém as competências e habilidades a serem adquiridas no Ensino Médio, bem como organiza as quatro áreas que compõem o exame: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Nesse documento, encontramos também a relação de objetos de conhecimentos associados às quatro áreas.

No primeiro momento ele, o professor, inicia apresentando os objetivos e conteúdos da aula; no segundo, destina um tempo para os alunos para formarem grupos para a leitura e discussão sobre o tema e no terceiro reúne os grupos e solicita sistematizar uma discussão sobre as leituras e vivências. O professor busca reconhecer manifestações do conteúdo com a vida de cada aluno, considerando as experiências e revelando sempre informações que geram reflexão para os alunos. (OBSERVADORA 1)

Em continuidade, na aula seguinte, os estudantes tiveram acesso a um texto didático sobre as manifestações do esporte em ambientes escolares e extraescolares, construindo coletivamente uma esquematização representativa das formas e locais em que o esporte se manifesta, com vivência de duas possibilidades nas aulas seguintes: o esporte de rendimento (extraescolar) e o esporte como conteúdo da Educação Física (escolar).

Aqui também vemos presente conteúdos postos na Matriz de Referência do ENEM, tais como performance corporal e identidades juvenis, possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer, práticas corporais e autonomia e o esporte. Reconhecemos tal presença à medida que o trato sobre as formas evidenciadas de esporte permitiu que os estudantes refletissem sobre tais práticas, atribuindo-lhes significados em um nível de ampliação que perspectivava superar formas de abordagem do esporte referenciadas apenas em princípios voltados à repetição, performance ou tecnicismo (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001). Nesse contexto, os estudantes tiveram acesso a um conjunto de conhecimentos que lhes proporcionou condições de transpor a temática Esporte para além da escola e, assim sendo, exercitar autonomia e criticidade sobre tal prática.

Vivenciar essas duas formas possibilitou o confronto entre características e objetivos de cada manifestação e discussões que evidenciavam por ora uma perspectiva de senso comum acerca do esporte, e por ora um rememorar do texto anteriormente lido em sala de aula.

O professor iniciou a aula problematizando as questões relativas a última aula com o debate sobre a perspectiva do esporte e suas dimensões, apresentando na sequência os objetivos e conteúdos da aula. Ainda no primeiro momento o professor, explicou como se daria a aula e dividiu os alunos em grupos que iriam vivenciar alguns procedimentos técnicos do voleibol. Esses procedimentos exigiam dos alunos técnicas e desafios e desse modo o professor direcionou a aula numa perspectiva de alto rendimento. Ao final foi discutido sobre os sentimentos e sensações vivenciados pelos alunos (as) naquela situação e se esta cabe para uma aula de educação física. (OBSERVADORA 1)

De início um conflito tomou conta da discussão para começo da aula, notadamente marcado pela ideia de que a prática esportiva pressupõe o domínio prévio das habilidades inerentes, fato narrado por uma das observadoras.

No primeiro momento da aula, os estudantes estavam dispostos em um círculo, no qual o professor fez a exposição do conteúdo que seria trabalho naquele dia. Logo em seguida os estudantes vivenciaram a primeira atividade. Vale ressaltar que antes da primeira atividade iniciar, os estudantes já estavam preocupados com o fato de ser “vôlei” e não “saberem jogar” (fala dos estudantes). Mas o professor os tranquilizou falando a respeito da vivência da atividade e dos diferentes níveis de voleibol existentes na turma. (OBSERVADORA 2)

Nessa lógica, os estudantes puderam vivenciar duas perspectivas diferentes de trato com o mesmo conhecimento:

Os alunos perceberam as reais diferenças entre uma aula de educação física na perspectiva do alto rendimento apresentando assim as características deste tipo de aula, tais como o medo, a superação e a exigência que há no alto rendimento. Com os questionamentos do professor, houve um bom debate acerca das diferenças do alto rendimento e de seus desafios. O professor esclareceu ainda mais neste momento as diferenças para uma aula de educação física escolar numa outra perspectiva. (OBSERVADORA 1)

Percebemos, a partir das experiências vividas nessa escola, avanços nas falas dos estudantes, especialmente quando remetem a experiências anteriores em aulas de Educação Física:

A minha visão mudou totalmente. Estava acostumado a sempre pensar “Educação Física, futebol, etc”, mas ao chegar no 1º ano, com o professor G., comecei a ter aulas e atividades que aumentavam meu conhecimento. Sendo assim, acho que é de extrema importância as aulas de Educação Física. (Estudante 20 – 1º ano)

Eu considerava elas pouco importantes, no entanto agora sinto que nós trabalhamos aspectos que vão além do domínio de habilidades com modalidades esportivas. (Estudante 23 – 1º ano)

Duas ideias opostas transparecem nas falas: uma perspectiva de *esportivização*⁵, de trato exclusivo do tema Esporte em aulas de Educação Física, por vezes traduzido até no “bater bola”, e a perspectiva do conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade, e é esse conhecimento que imputa validade à disciplina no currículo para uma parcela desses estudantes, seja no contexto acadêmico, seja no contexto do cotidiano.

Nas falas dos gestores escolares, também identificamos uma percepção de EF que vai além do mero trato do esporte ou de uma prática pela prática. Vale registrarmos que os coordenadores pedagógicos possuem formação superior completa, sendo uma pedagoga e um professor de química, e o diretor é professor universitário aposentado e mestre, além de ser um dos fundadores da escola.

[...] vai trabalhar exatamente diferentes temáticas, da cultura, né? [...] corporal, de uma forma crítica, que leve o aluno a realmente ter argumentos, construir argumentos e se posicionar diante das situações do dia a dia. Vai além, né? ... da prática do esporte. (Coordenador Pedagógico 1)

[...] a EF passou a integrar uma área de conhecimento, é..., Linguagens, de forma que a Educação Física é entendida como linguagem e numa área de conhecimento obviamente que ela tem uma outra importância, é..., tanto no trabalho do professor como na própria perspectiva que o aluno vai tendo sobre a importância da Educação Física. Na Educação Física há conhecimento? Há conhecimento! Por isso mesmo a Educação Física não pode se limitar a prática de esportes, por exemplo, o que é muito comum nas escolas. (Diretor)

Eu vejo a Educação Física como, é..., integrante da área de Linguagens e sendo extremamente importante pra trazer o aluno a identidade, não só como processo de linguagem, como expressão corporal, é, como também de reconhecimento de todo um contexto que preza pela situação de motivação a saúde, de bem-estar, de fazer o aluno refletir sobre o seu dia a dia em relação a encaminhamentos que ele poderia assumir que vai muito mais do que meramente uma instrumentação acadêmica, vai muito mais além do cognitivo, mas que traz essa visão lúdica combinada ao acadêmico. (Coordenadora Pedagógica 2)

⁵ O professor Lino Castellani Filho utiliza o termo “desesportivização” no artigo “Educação Física Escolar: temos o que ensinar? Ou Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar”, publicado em 1995 pela Revista Paulista de Educação Física. Aqui usamos o termo “esportivização” como esse fenômeno em que o esporte é o único organizador das aulas, sendo a Educação Física instrumento da instituição esportiva. (ASSIS DE OLIVEIRA, 2001, p. 8).

De acordo com o estabelecido para o trato com o conhecimento no 2º ano do Ensino Médio, acerca do tema Esporte, e pela escolha do atletismo como modalidade a ser aprofundada, era preciso resgatar o que os estudantes conheciam e que tinha relação com essa modalidade, não tão vivenciada no meio escolar por questões estruturais, bem como pensar estratégias para aqueles que porventura não tiveram possibilidades de contato com esse esporte. Assim sendo, o cronograma de aulas trabalhado durante esse módulo foi o seguinte:

Quadro 5 – Cronograma de aulas de acordo com plano de ensino durante o II Módulo no 2º ano do Ensino Médio.

Aula Nº	Conteúdo	Tema	Resumo da aula
1	Esporte e relações de gênero: interfaces com a competitividade através das corridas de velocidade.	Esporte	Vivência das corridas de velocidade (rasas) para compreensão da competitividade e das relações de gênero a partir das corridas de estafetas. Solicitação de produção de texto sobre a experiência na aula.
2	Esporte, competitividade e relações de gênero: revisitando para produção textual.	Esporte	Disposição dos alunos em trios para realização de leitura e discussão dos textos produzidos na aula anterior. Seguiu-se com debate no grande grupo sobre os pontos observados no texto: competitividade e relações de gênero. Solicitação de nova produção textual com inferências do que foi discutido em aula.
3	História, evolução e modalidades do atletismo.	Esporte	Leitura coletiva de um texto didático sobre o conteúdo da aula e aula expositiva com problematização sobre as várias modalidades do Atletismo, rememorando sua história e evolução.
4	Corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento.	Esporte	Vivência das corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento através de corridas de estafetas e com materiais alternativos (não oficiais).
5	Corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento.	Esporte	Construção, em pequenos grupos, de atividades a partir da aula anterior. Apresentação, para o grande grupo, das ideias e discussão sobre materiais necessários e organização para a próxima aula. Escrita do plano contendo as atividades construídas.
6	Corridas com barreiras, com obstáculos e de revezamento.	Esporte	Entrega do plano de atividades e apresentação dos pequenos grupos das atividades construídas na aula anterior para a vivência pelo grande grupo.

A análise das observações de aula evidencia esforços pedagógicos no sentido de tensionar modelos tradicionais de ensino da Educação Física, especialmente ao propor abordagens que articulam prática corporal, reflexão e problematização. Nesse contexto, a adaptação de conteúdos — como o atletismo sem o aparato oficial — revela não apenas uma estratégia didática, mas uma concepção de ensino que desloca o foco da técnica para a compreensão ampliada das práticas corporais. Tal movimento dialoga com estudos que defendem a ressignificação dos conteúdos da Educação Física a partir de sua

inserção em contextos significativos, nos quais o conhecimento emerge da relação entre experiência, linguagem e crítica social (NEIRA; NUNES, 2022; MALDONADO; NEIRA, 2021).

As práticas observadas também indicam a incorporação de diferentes linguagens no processo pedagógico, especialmente por meio da leitura, produção de textos e debates coletivos, articulados às vivências corporais. Essa integração contribui para superar a concepção reducionista da Educação Física como espaço exclusivo do “saber fazer”, evidenciando sua dimensão cognitiva e cultural. A inserção de múltiplas linguagens no ensino da área potencializa a construção de sentidos pelos estudantes, favorecendo processos de reflexão crítica e ampliação do repertório cultural (BETTI; ZULIANI, 2002). Contudo, os dados também indicam que esse movimento exige mediação qualificada, uma vez que a dissociação entre teoria e prática ainda constitui um desafio recorrente no campo, especialmente em contextos escolares marcados por tradições esportivizantes. A Observadora 1 destaca a importância do processo de leitura e da retomada a todo o tempo das ações vivenciadas.

O professor inicia os objetivos da aula e divide a mesma em momentos que representam início, meio e fim de modo articulado. Divide grupos para lerem os textos organizados por ele e retomando as ações com os alunos durante todo o processo. O professor busca problematizar o tema da aula ao iniciá-la, o que faz com que os alunos tenham curiosidade em articular o que sabem ou ouviram acerca do tema. Desse modo, o professor utiliza muito bem as informações dos alunos para enriquecer o conhecimento do conteúdo.

Outro aspecto relevante diz respeito à centralidade da problematização como estratégia metodológica. As discussões sobre desempenho, diferenças corporais e questões de gênero, emergentes das práticas, evidenciam uma tentativa de ancorar o ensino na realidade dos estudantes, articulando saberes científicos e experiências vividas. Essa perspectiva aproxima-se de abordagens que defendem uma Educação Física comprometida com a formação crítica, na qual o conhecimento é produzido a partir da interação entre sujeitos, contextos e práticas culturais (JUCÁ; MALDONADO; BARRETO, 2023). Nesse sentido, o ensino observado se afasta de uma lógica prescritiva e aproxima-se de um modelo reflexivo, no qual os estudantes são convocados a interpretar, questionar e ressignificar suas experiências corporais.

Essas constatações apontam para a presença de experiências inovadoras na Educação Física escolar, mas que, muitas vezes, não se tornam hegemônicas, coexistindo com práticas tradicionais e fragmentadas (NEIRA; NUNES, 2022). No caso investigado, embora haja indícios de uma abordagem crítica e contextualizada, a disciplina ainda enfrenta dificuldades para se afirmar plenamente como área de conhecimento sistematizado, especialmente em um contexto curricular tensionado pelo ENEM.

Nessa direção, a leitura de González e Fensterseifer (2009, 2010) permanece atual ao indicar que a EF ocupa um lugar de transição entre modelos tradicionais e propostas inovadoras, exigindo de seus protagonistas a reinvenção de práticas pedagógicas que articulem ação e reflexão.

Essa condição se expressa também no discurso da gestão escolar, que, embora reconheça a importância formativa da Educação Física, tende a não vincular sua relevância diretamente ao ENEM, evitando atribuir centralidade à disciplina a partir de sua presença no exame. Tal postura revela uma ambivalência: se, por um lado, busca preservar a especificidade pedagógica da área, por outro, contribui para manter sua posição periférica em um currículo orientado por resultados. Estudos recentes têm destacado que essa dinâmica é recorrente em escolas de alto desempenho, nas quais a lógica da

performatividade redefine prioridades curriculares e produz formas sutis de hierarquização entre disciplinas (BONAMINO; SOUSA, 2012; PACHECO, 2018).

Em síntese, os dados empíricos analisados indicam que a Educação Física ocupa um lugar marcado por contradições no contexto investigado. A disciplina é simultaneamente reconhecida e marginalizada, valorizada em termos discursivos, mas secundarizada nas práticas e percepções dos sujeitos. Essa condição reforça a hipótese de que a inserção de conteúdos de EF no ENEM, embora represente um avanço simbólico, não é suficiente para garantir sua legitimação efetiva no currículo escolar, sendo necessário problematizar as mediações que se estabelecem entre políticas avaliativas, organização curricular e práticas pedagógicas. É a partir dessas tensões que se abrem possibilidades para compreender, de forma mais aprofundada, os limites e potencialidades da Educação Física no Ensino Médio contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou tensões, contradições e possibilidades da EF no ENEM, a partir da análise de práticas e percepções de estudantes, gestores e professor em uma escola privada de Recife/PE e assim pudemos compreender como seus conteúdos se inserem no contexto de uma política de avaliação em larga escala.

Os dados indicam que a disciplina ocupa um espaço paradoxal: ao mesmo tempo em que alcança legitimação formal nos documentos oficiais e na própria matriz do ENEM, permanece marcada por uma marginalidade prática, na qual seu impacto efetivo no desempenho dos estudantes e sua valorização social são constantemente relativizados, evidenciando a persistência de assimetrias curriculares em contextos orientados por avaliações externas.

Essa contradição reflete um movimento mais amplo da educação brasileira, em que a concorrência, o rendimento e a performatividade redefinem os sentidos do trabalho escolar, deslocando o foco da formação integral para o atendimento a demandas externas de avaliação. E assim as avaliações externas terminam sendo indutoras do currículo, configurando-se como prescrições de uma forma de organização escolar e suas prioridades pedagógicas. Esses sentidos reforçam que o ENEM também atua como dispositivo de regulação curricular, influenciando a seleção de conteúdos e as práticas pedagógicas.

No caso específico da EF, o risco é que sua presença no ENEM seja interpretada apenas como um marco simbólico, sem traduzir-se em práticas pedagógicas consistentes que articulem cultura corporal e competências avaliadas. Essa percepção foi confirmada pelos estudantes, que, em sua maioria, não reconhecem relação entre as aulas e o exame. Tal cenário confirma certa hierarquização dos saberes escolares, em que o valor de cada disciplina passa a ser medido por sua utilidade no jogo avaliativo, dinâmica também evidenciada em escritos sobre percepção discente e legitimidade curricular.

Contudo, os dados também revelaram possibilidades de resignificação. Em experiências pontuais, observou-se que os conteúdos de EF podem dialogar criticamente com o ENEM ao problematizar temas como corpo e sociedade, indústria cultural do esporte e práticas corporais na contemporaneidade. Essas iniciativas, embora ainda minoritárias, confirmam o potencial da disciplina de contribuir para a formação crítica dos estudantes, especialmente quando articulada a abordagens socialmente engajadas e referenciadas.

Diante disso pautamos desafios estratégicos para a EF no contexto contemporâneo. Como ampliamos a articulação entre currículo prescrito, vivido e currículo avaliado, de modo a tornar mais visível a contribuição da EF para o desenvolvimento daquilo que se exige pelo ENEM? Pensamos que essa articulação não deve significar submissão à lógica do exame, mas diálogo crítico, em que os conteúdos da cultura corporal sejam mobilizados para promover aprendizagens significativas e socialmente relevantes.

Como fortalecemos a presença da EF no Ensino Médio, inclusive diante da BNCC, garantindo que a obrigatoriedade da disciplina não se restrinja ao plano legal, mas se traduza em práticas pedagógicas efetivas? Defendemos a posição de que a Reforma do Ensino Médio traz riscos de acentuar a desigualdade entre áreas, sendo fundamental que a EF se afirme como componente indispensável à formação integral a partir de especificidade dos conhecimentos e dos atravessamentos e articulações com o projeto educativo e social.

Como investir na formação inicial e continuada dos professores, para que possamos compreender criticamente as demandas das políticas avaliativas? Precisamos assumir, construir e realizar práticas pedagógicas que superem a lógica da mera preparação para o teste, resgatar a centralidade da formação humana crítica e integral em oposição à lógica da concorrência, rendimento e performatividade, abrindo espaço para que a EF contribua de modo singular à educação escolar.

Como ampliar a produção científica sobre a EF em avaliações externas? Sugerimos incluir nas investigações e elaborações não apenas análises de documentos e percepções estudantis, mas também estudos aprofundados sobre as práticas docentes. Acreditamos que os professores reinterpretem (ou resistem a) as demandas do ENEM, de modo a evidenciar possibilidades concretas de articulação sem perda de especificidade e assim precisamos da visibilidade a essas práticas.

Nosso estudo, portanto, reforça a compreensão da EF como um campo de disputa no currículo escolar. O futuro da EF no Ensino Médio dependerá, em grande medida, de nossa capacidade, como professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas, em transformar o reconhecimento formal de nossa área, em legitimidade prática, ampliando sua relevância social e pedagógica.

Em última instância, a análise aqui realizada evidencia que a presença de conteúdos de EF no ENEM não deve ser entendida como ponto de chegada, mas como ponto de partida para a construção de um currículo mais equitativo, plural e crítico, em que o corpo e a cultura corporal sejam reconhecidos como dimensões centrais da formação humana crítica — perspectiva que se alinha a debates contemporâneos sobre justiça curricular e formação integral.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Editora Vozes, 2024.

ASSIS DE OLIVEIRA, Savio. *Reinventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Autores Associados/CBCE, 2001.

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

BETTI, Mauro. *Educação física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1999.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luis Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/issue/view/125>> Acesso em 21 de abril de 2026.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>>

BRACHT, Valter. Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 1999.

CASAGRANDE, Fernanda G. de R.; PEREIRA, Mateus C. Pedagogia histórico-crítica em contexto de reformas educativas neoliberais no ensino médio: possibilidade didática em aulas de educação física. *Revista HISTEDBR*, Campinas, SP, v. 24, pp. 1-26, 2024. <<https://doi.org/10.20396/rho.v24i00.8676285>>

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil: a história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1991.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 6. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2023.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papirus, 2004.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. (Org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, Antonio C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929>> Acesso em 21 de abril de 2026.

Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>> Acesso em 21 de abril de 2026.

JESUS, Mauro L.; DEVIDE, Fabiano P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. *Movimento*, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006. <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.2912>>

JUCÁ, Luan G.; MALDONADO, Daniel T.; BARRETO, Samara. M. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–17, 2023. <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e93798>>

LIMA, L.; PACHECO, J. A. (Org.). *Fazer investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Barueri: Editora LTC, 2013.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 24, p. 75, 2016. <<https://doi.org/10.14507/epaa.24.2331>>

MALDONADO, Daniel T. e NEIRA, Marcos. G. Educação Física na Educação Básica: resistências e transgressões na prática político-pedagógica. *Anais CONBRACE*. Porto Alegre: CBCE, 2021. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/viewFile/14471/7837>> Acesso em: 21 abr. 2026.

MARQUES, Rodrigo et al. A Educação Física no Ensino Médio e os exames standardizados: uma análise das questões do ENEM. *Movimento*, v. 27, p. e27076, 2021. <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.113585>>

MINAYO, Maria Cecilia S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2025.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mario L. F. *Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas*. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2022.

NÓVOA, Antonio; ALVIM, Yara. *Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, João Paulo S.; SOUZA JUNIOR, Marcílio. Ampliando relações entre as práticas corporais e a saúde: possibilidades da prática à luz da cultura corporal. pp. 138-155. IN: Costa, Jonatas M. da (Org). *O tema da saúde na educação física escolar: propostas pedagógicas (críticas) a partir da Saúde Coletiva*. Palmas: EDUFT, 2021. 161 p.

PACHECO, José Augusto. *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez, 2018.

PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022

PONCE, Branca J.; ARAÚJO, Wesley B. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. *Revista e-Curriculum*. 2021. <<https://doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1432-1459>>

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Trad. de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2008.

SILVA, Andressa M. et al. A Educação Física no Exame Nacional do Ensino Médio: revisão de escopo. *Motricidades*, 2025. <<http://dx.doi.org/10.29181/2594-6463-2025-v9-n2-p229-243>>

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO, Marcelo. S. T.; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. *Movimento*, v. 16, n. 3, p. 31-49, 2010. <<https://doi.org/10.22456/1982-8918.11546>>

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, Heraldo. M. *Avaliações Em Debate - Saeb, Enem, Provão*. Editora Liber, 2010.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2014.

DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Gustavo José Silva de Lira – Conceitualização, Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita: rascunho original, Escrita: revisão e edição.

Marcílio Souza Junior - Curadoria de dados, Análise formal, Validação, Escrita: revisão e edição.

Marcelo Soares Tavares de Melo – Curadoria de dados, Análise formal, Administração do projeto, Supervisão, Escrita: revisão e edição.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declaram que **não** há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.