



## EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO: NUANCES DA APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO POR PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO

### PHYSICAL EDUCATION IN THE STATE OF SÃO PAULO: NUANCES OF CURRICULUM APPROPRIATION BY SECONDARY SCHOOL TEACHERS

### LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN EL ESTADO DE SÃO PAULO: MATICES DE LA APROPIACIÓN CURRICULAR POR PARTE DE LOS PROFESORES DE SECUNDARIA

 **Cristina de Matos Martins**  
Doutoranda em Ciências  
Universidade de São Paulo – USP  
São Paulo, SP – Brasil.  
[crism@usp.br](mailto:crism@usp.br)

 **Gabriel Francisco Zago Pacheco**  
Mestre em Ciências  
Universidade de São Paulo-USP  
São Paulo, SP - Brasil.  
[gfpacheco@gmail.com](mailto:gfpacheco@gmail.com)

 **Sergio Roberto Silveira**  
Doutor em Ciências  
Universidade de São Paulo-USP  
São Paulo, São Paulo - Brasil  
[ssilveira@usp.br](mailto:ssilveira@usp.br)

**Resumo:** O objetivo da pesquisa foi investigar como professores(as) de Educação Física Escolar avaliam e se apropriam do Currículo do Estado de São Paulo para o Ensino Médio. Participaram do estudo 62 docentes, que responderam a um questionário semiestruturado com questões fechadas. Os resultados foram analisados por meio da estatística descritiva, sendo realizada uma Análise de Conteúdo das respostas abertas. Os resultados apontaram que 98,4% dos(as) docentes utilizam o currículo para nortear suas práticas. As respostas à questão aberta sobre os motivos pelos quais o currículo é seguido revelaram três perspectivas: negativas, pragmáticas ou elogiosas ao documento. Ressalta-se que o campo curricular é atravessado por aspectos que vão além dos didático-pedagógicos, percorrendo os campos político, social e econômico. Nesse complexo contexto, é fundamental abordar a Educação Física considerando sua posição epistemológica ainda em desenvolvimento, o que dificulta a elaboração de currículos e a prática docente. Conclui-se que o currículo parece cumprir seu papel de orientação, mas evidencia-se a necessidade de considerar as opiniões dos(as) docentes na (re)avaliação das políticas educacionais, em especial diante das mudanças no ensino médio, cada vez mais sujeito à lógica neoliberal de precarização da esfera pública.

**Palavras-chave:** currículo; educação física; ensino médio.

**Abstract:** The aim of the research was to investigate how Physical Education teachers assess and adopt the Curriculum of the State of São Paulo in secondary education. A total of 62 teachers participated in the study. To support an open-ended question, a semi-structured questionnaire with closed questions was utilized and analyzed using descriptive statistics. The results revealed that 98.4% of teachers claimed to use the curriculum in their teaching practices. The responses to the open-ended question about the reasons for following or not following the curriculum unveiled three aspects: negative, pragmatic, or appreciative of the document. The curricular domain encompasses aspects beyond the didactic and pedagogical realms, extending into the political, social, and economic spheres. In this intricate context, engaging with Physical Education entails acknowledging its nascent epistemological position as a field of knowledge that tentatively fosters curriculum development and teaching in itself. It can be concluded that the curriculum seems to fulfill its guiding role. The importance of considering teachers' opinions in the (re)evaluation of public policies was highlighted, particularly in light of the recent changes in secondary education, which are increasingly influenced by the neoliberal logic of the precariousness of the public sphere.

**Keywords:** curriculum; physical education; secondary education.

**Resumen:** El objetivo de la investigación fue verificar cómo los profesores de Educación Física evalúan y se apropian del Currículo del Estado de São Paulo para la educación secundaria. Un total de 62 profesores participaron en la investigación. Se utilizó un cuestionario semiestruturado con preguntas cerradas, las cuales fueron analizadas con estadística descriptiva y también se sometieron a un Análisis de Contenido. Los resultados mostraron que el 98,4% de los docentes afirmaron haber utilizado el plan de estudios en sus prácticas. Sin embargo, las respuestas a la pregunta abierta sobre las razones por las cuales se siguió o no el currículo revelaron tres aspectos: negativo, pragmático o agradecido con el documento. El campo curricular está influenciado por aspectos que van más allá de lo didático-pedagógico, abarcando los ámbitos político, social y económico. En este intrincado contexto, abordar la Educación Física implica prestar atención a su incipiente posicionamiento epistemológico como un área de conocimiento que no ha sido debidamente desarrollada en los currículos, así como en la propia enseñanza. Se puede concluir que el currículo parece cumplir, en cierta medida, su función rectora. También se evidenció la necesidad de considerar las opiniones de los docentes en la (re) evaluación de las políticas públicas, especialmente frente a los cambios en la enseñanza secundaria, cada vez más sometida a la lógica neoliberal de precarización de la esfera pública.

**Palabras-clave:** currículo; educación física; educación secundaria.

**Para citar - (ABNT NBR 6023:2018)**

MARTINS, Cristina de Matos; PACHECO, Gabriel Francisco Zago; SILVEIRA, Sergio Roberto. Educação física escolar no estado de São Paulo: nuances da apropriação do currículo por professores(as) do ensino médio. *Eccos - Revista Científica*, São Paulo, n. 67, p. 1-21, e23719, out./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.23719>



## Introdução

Para se atingir o foco que delimita este artigo – a utilização do Currículo de Educação Física do Estado de São Paulo (CESP) para o Ensino Médio (EM) por professores(as) da rede pública –, faz-se necessário apontar que foram atribuídas múltiplas significações ao longo dos anos aos conceitos de currículo e de Educação Física, oriundas das esperadas disputas históricas, ideológicas e políticas ao seu redor, sejam estas prévias, concomitantes ou posteriores à elaboração do CESP, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em 2011. Antes de prosseguir, cabe um pequeno esclarecimento: doravante, nesta pesquisa, sempre que houver menção ao currículo (CESP), ela será especificamente feita ao documento já referenciado, bem como à sua entidade autora (SEE-SP), de modo a se evitar a repetição exaustiva dessa informação.

Importa esclarecer que o presente estudo não pretende apresentar uma descrição detalhada das variadas concepções de currículo e de Educação Física, elaboradas historicamente. Em vez disso, optou-se por um recorte que realce os pontos de vista dos(as) docentes quanto aos sentidos de currículo e de Educação Física por eles(as) assumidos e (re)produzidos contemporaneamente.

Entendeu-se que era imperativo procurar detectar, nas respostas desses(as) reais personagens que interagem com o documento, nuances sobre a sua apropriação no terreno da prática profissional, na disciplina de Educação Física Escolar (EFE).

Foram duas as preocupações centrais colocadas em perspectiva nesta pesquisa: investigar se os(as) professores(as) de EFE apoiavam-se no CESP (a partir das questões fechadas) e analisar seus argumentos enquanto afirmavam ou negavam fazê-lo (com apoio na análise da questão aberta). Considerando-se que a EFE ainda permanece precariamente sustentada por sua área de conhecimento científico, supôs-se que tais personagens evidenciarão, ainda que esporadicamente, a necessidade de recorrer a outras fontes de suporte para seleção de conteúdos e práticas, rejeitando ou extrapolando as fronteiras curriculares.

A despeito dos currículos implementados em diversos níveis, a disponibilidade de acesso a variadas fontes de conteúdo, estratégias de ensino e aprendizagem, objetivos e avaliação se materializaram ao longo da história, nas tentativas de estruturação das chamadas “abordagens” em EFE. Essas teorias foram escritas com intuito de superar formas tradicionais da disciplina, as quais se firmaram inicialmente em concepções como higienismo, profilaxia e métodos ginásticos, todavia sem apoio claro de uma ciência de base. Contudo, pouco se pode

dizer sobre a efetividade de tais abordagens na prática, ainda que suas concepções sejam constantemente retomadas em muitos currículos, inclusive no CESP.

No caso específico desse currículo, desde sua oficialização em 2011, nota-se que houve um esforço da SEE-SP para formar professores(as) que, com base nessas diretrizes, pudessem moldar suas práticas pedagógicas. Sendo assim, o próprio aniversário de uma década do referido documento impulsionou a presente jornada investigativa, direcionada especificamente à tarefa de detectar nuances na percepção e na avaliação dos(as) professores(as) das escolas da rede estadual.

Por último, mas certamente não menos importante, considera-se a possibilidade da abertura de um amplo espectro para pesquisas que abordem o futuro incerto do CESP e da própria EFE, dadas as circunstâncias peculiares em que surgiram: a reforma do EM e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os estudos e práticas de Educação Física no campo das Linguagens, deixando de ser uma disciplina com carga horária especificamente definida. Essa situação tende a aprofundar os dilemas enfrentados pelos docentes, em meio à complexa retomada das aulas presenciais nas escolas públicas após a pandemia de Covid-19, que intensificou as desigualdades no acesso a uma educação de qualidade.

## 1 Educação física escolar no ensino médio

Neste trabalho, para tratar da Educação Física Escolar (EFE), é imprescindível resgatar o enquadramento teórico de Tani (1991; 1996; 2011; 2017), o qual define Educação Física como uma área com quatro possíveis significados: uma disciplina do ensino formal; um curso de preparação profissional; uma profissão; ou uma área de conhecimento científico. Esta pesquisa delimita-se na EFE da etapa do Ensino Médio (EM); portanto, situa-se no primeiro significado proposto pelo referido autor.

No entanto, mesmo que ainda se revele mais propícia para a análise teórica, essa delimitação da Educação Física ainda exerce um papel efetivo no cotidiano dos profissionais da área. Segundo Tani (1991; 1996; 2011; 2017), o impasse em questão surge devido à ao *status* epistemológico ainda incipiente da Educação Física – disciplina que se encontra em um limbo indefinido entre ser considerada uma ciência básica ou aplicada. Essa situação transcende fronteiras e gera dificuldades em variados níveis, dentre as quais a complexidade que envolve a distinção entre a EFE como disciplina integrante de um projeto pedagógico no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 (Brasil, 1996), com seus objetivos, métodos e conteúdos

articulados em currículos, em contraposição à Educação Física voltada para a qualidade de vida e a reabilitação, externa ao contexto escolar e com objetivos totalmente distintos.

Cabe ressaltar que a EFE se constituiu inicialmente como profissão – imagem essa que foi perpetuada. Posteriormente, houve a criação dos primeiros cursos superiores na área, dada a necessidade de formar professores(as) especialistas para atuarem nas escolas, o que acabou por afastar militares ou médicos da função de ensinar, conforme Bertini Jr. e Tassoni (2013).

No âmbito interno, os próprios cursos de formação têm passado por modificações significativas, visando a produção de conhecimentos mais sólidos e justificando, assim, sua presença como um curso superior universitário. É importante ressaltar que mestres e doutores têm retornado ao Brasil após concluírem sua formação no exterior, conforme destacado por Tani (1996). Paralelamente, a atividade física tem sido cada vez mais associada à busca pela saúde, reabilitação, treinamento esportivo e até mesmo à influência estética – preocupações, *a priori* desconectadas do ambiente escolar, como mencionado por Tani e Manoel (1999).

Com intuito de sistematizar a prática docente e valorizar a disciplina, nas últimas décadas, diferentes autores(as) se debruçaram na tarefa de construir abordagens variadas para a EFE, como sugerem Tani *et al.* (1988), Soares *et al.* (1992), Bracht (2007), Neira e Nunes (2009), Fensterseifer e Silva (2011) e Betti *et al.* (2014) e os diversos debates e críticas entre os(as) autores(as).

É de suma importância considerar que, apesar do esforço desses pesquisadores, ainda pairam dúvidas sobre o conteúdo a ser ministrado e os objetivos de aprendizagem para cada etapa/ano escolar. Tal situação revela a carência de uma definição epistemológica na área, o que mantém a EFE em um estado de crise. Curiosamente, essa preocupação parece afetar menos o setor acadêmico, que continua a debater aspectos políticos e filosóficos, e mais os(as) docentes em linha de frente nas escolas, os quais necessitam de soluções práticas (Tani, 2011; 2017).

Feita essa ponderação, seria possível indagar: as aulas de EFE têm sido organizadas pelos(as) professores(as) da disciplina a partir de currículos? O CESP tem se destacado como uma referência de aplicação de políticas públicas no estado de São Paulo?

Como base para encaminhar essa análise, Fensterseifer e Silva (2011), ao comentarem os currículos, afirmam que emergem propostas pedagógicas diferenciadas em EFE, no interior de espaços educacionais, as quais não obedeceriam a lógicas estritamente curriculares. Sobre essa questão, Betti (2005) – um dos principais autores do CESP – afirma que, nas aulas, as

decisões tomadas por professores(as) de EFE baseiam-se em razões que não se esgotam em contribuições acadêmicas e percorrem roteiros variados e complexos.

Neste contexto, segundo as considerações de Ferraz e Correia (2012), os saberes teóricos docentes não estão acima de outros tipos de saberes no ambiente escolar. Essa constatação vai ao encontro das pesquisas de Bracht e Caparroz (2007) e Velozo e Daolio (2009), que apontam para a presença de ambiguidades e certo grau de caos nas aulas de EFE, mesmo quando estas possuem um arcabouço teórico, científico e fundamentado no currículo.

Assim, ao que concerne à EFE, pode-se supor que o ensino de certo(s) conteúdo(s) ocorreria com docentes se pautando não somente na sistematização curricular, mas também nos objetivos da instituição escolar, nas próprias concepções sobre educação no sentido lato e nas ideias de Educação Física construídas e materializadas pessoalmente por eles(elas) ao longo de sua formação e atuação. Em resumo, não se pode descartar que a lida com as conhecidas imprevisibilidades e adaptações específicas, suscitadas nas situações de aula, caracterizam o que é a prática docente em EFE com sua configuração peculiar à sua própria maneira – o chamado *teacher's knack* (Silveira, 2019a; Silveira; Pacheco, 2019).

Ao observar a etapa do EM na esfera pública, Nascimento (2007) destaca que a ambiguidade dos objetivos profissionalizantes e propedêuticos esteve presente desde o início nas discussões sobre as finalidades do antigo colegial. As disputas das políticas públicas históricas, nesses eixos, evidenciam o que aqui se arrisca definir como a raiz de um problema de dimensão nacional (senão o maior): a profunda divisão social e racial produzida pelo impacto da lógica colonial e escravocrata, a qual persiste mesmo após décadas da instituição da República. Onde visivelmente o âmbito da educação nacional (Lajonquière, 1999) e o EM recebem, sofrem e convivem com suas nefastas consequências.

Com Chauí (2018), reitera-se esse diagnóstico; o EM público passou a ser visto e tratado de modo cada vez mais insidioso, tornando-se puramente instrumental (carente de características formadoras essenciais e amplas). Assim, a educação assume as características de um adestramento cru e restrito daqueles(as) que comporão a futura mão-de-obra, tratada por Antunes (2020) e outros(as) autores(as) como “precariado”.

Um dos retratos mais fiéis da precarização do EM público é o reforço do ensino baseado somente em competências e habilidades – termos instaurados no campo da educação em acordo com a égide ideológica neoliberal, cuja lógica repete insistentemente a necessidade de uma “nova educação para um novo tempo e um(a) novo(a) jovem”, não mais receptivo a uma educação de outros tempos. Tal concepção é enfatizada desde a publicação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1999). No ponto de vista de Lajonquière (1999), suspeita-se que esse discurso ressalta a necessidade de se mudar radicalmente o espírito que viu “nascer a escola moderna”, ou seja, o clássico “quem sabe ensina e quem sabe aprende”, sob pena de excluir do horizonte justamente, a possibilidade de ocorrer qualquer ensino. Nesse aspecto, ele afirma que há, no Brasil, impasses educativos que não necessariamente acontecem em outras latitudes, segundo também apontam Rodrigues e Reis (2018).

## 2 Currículo

Lopes e Macedo (2011) retrataram em minúcias as transformações pelas quais passaram as teorias de currículo, as quais influenciaram a elaboração desses documentos nos mais diversos contextos educacionais. Tais teorias traziam não somente objetivos, métodos e componentes curriculares concebidos como os mais adequados a cada momento, mas também certa ideia mais geral de disciplina, educação e cidadão, constituindo assim um certo tipo de tradição na configuração curricular.

É imprescindível ressaltar que, no bojo das concepções curriculares, estão sempre articulados certos vieses políticos, econômicos e culturais, de modo velado ou manifesto e de maneira jamais neutra. À guisa de exemplo: como se pensam e devem ser pautadas questões como globalização, mercado de trabalho, meio ambiente, tecnologias, entre outras. Esses aspectos definitivamente têm influenciado a elaboração e desenvolvimento de políticas públicas que afetam a construção dos currículos (Silveira, 2019b).

Para citar exemplos da complexidade em torno da elaboração curricular, de acordo com Lopes e Macedo (2011), nota-se que a presença de currículos com concepções tyleristas – pautadas num formato tradicional de objetivos, métodos, conteúdos e avaliação, aparentemente apartados do contexto social – ainda persiste no século XXI. Porém, tal fenômeno parece se concretizar hibridizando noções que vão desde o horizonte marxista (luta de classes, hegemonia e ideologia), até as pós-críticas (discussões de gênero, identidade, linguagem, sujeito), atravessados frequentemente pelo próprio ideário neoliberal (individualidade, liberdade, autonomia, desempenho, competição). Tais pontos revelam o campo curricular como este vasto território de disputa de narrativas as quais, se abstratamente parecem inconciliáveis, no papel acabam por se acomodar frequentemente sem maiores cuidados, conforme Neira (2011).

Partindo desse olhar mais aguçado, ao tratar de um currículo específico em pleno século XXI, como o CESP, não se pode desconsiderar que seu formato é mais um exemplo de (re)invenção de uma tradição (Hobsbawn *apud* Goodson, 2002). Isso se torna visível em duas

vias: a primeira como um documento oficial que abarca disciplinas clássicas como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia etc., fruto de um projeto e de metas para a educação pública do estado de São Paulo; a segunda quanto às peculiaridades da disciplina de EFE, alguns conteúdos repetidos historicamente, como modalidades esportivas por exemplo. Destarte, afirma-se que a escrita de novos currículos parece mesmo não excluir efetiva e totalmente as marcas enraizadas nas teorias constituídas ao longo do tempo; com o CESP não se esperaria resultado diferente.

Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (2000) não veem o currículo unicamente como um compilado de orientações aos docentes e orientações políticas, mas como um processo, composto dos seguintes níveis (não hierarquizados em importância): prescrição no nível das políticas públicas mais amplas; documentos elaborados na forma de guias para professores(as); forma de organização de cada escola; currículo-em-ação, reelaborado na prática docente; e práticas de controle na forma de avaliação. A partir dessa proposta, pareceu adequado observar as respostas dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa e refletir sobre as maneiras pelas quais este currículo-guia tenderia a ser transformado em currículo-ação, ou seja, como o CESP é apropriado por e de acordo com esses(as) docentes.

Reforça-se, a partir de Maldonado (2016), que ocorre inevitavelmente um amálgama entre o disposto nas indicações curriculares e a prática pedagógica dos(as) professores(as) da disciplina; pois, mesmo com uma retórica bem fundamentada, documentos oficiais não conseguem captar e encapsular a complexidade da situação pedagógica em sua versão escrita. Ferraz e Correia (2012) apontam a mesma direção, quando destacam a dificuldade de transposição da prescrição curricular para a prática docente, enquanto Lipsky (2019) e Goodson (2002) questionam de que modo as normas oficiais e o poder discricionário dos(as) professores(as), na condição de funcionários públicos, se combinam em cada contexto específico. Em todo caso, assinala-se que autores como Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (2000), Alarcão (2001), Lopes (2004; 2018) e Macedo (2007) corroboram tais apontamentos sobre a relação currículo e prática docente, porém sem tocarem nas especificidades de pesquisa da EFE. Nesse aspecto percebe-se que a EFE, como disciplina, compartilha alguns dilemas inerentes ao campo da educação.

Isso reflete o caráter permanente da utilização de determinado currículo (guia) pelos professores(as), em sua atuação profissional, sem que todos os conteúdos lhes sejam conhecidos e, portanto, “ensináveis” e sem a estrutura e os meios adequados para sua pressuposta aplicação.

Com a finalidade de minimizar essa carência, a SEE-SP ofertou aos docentes um curso preparatório sobre o CESP. Todavia, há limites entre a capacidade individual de identificar ou

reconhecer conteúdos e efetivamente conhecê-los com a propriedade necessária para estar apto a ensiná-los.

Além disso, é sabido que as escolas públicas paulistas permanecem prenhes de maiores investimentos do poder público – denúncia apresentada no contexto estadual paulista por Aguiar (2018) – o que é determinante para a qualidade de ensino da EFE.

Destaca-se que o próprio CESP aponta textualmente a ausência de pretensão de se esgotarem-se situações de aprendizagem ou de restringir a criatividade do(a) professor(a), mas sim apresentar subsídios para o desenvolvimento dos temas sugeridos, o que colabora para a permanência de dúvidas para delimitações. Nesse sentido, algumas indagações são pertinentes: o que, em EFE, pode ser assumido como ensino, prática ou situação de aprendizagem condizente com o currículo? Em oposição, o que foge necessariamente desse terreno? Quem poderia, categoricamente, demarcar essa fronteira?

### 3 O CESP e a EFE

O CESP foi oficializado em 2011, a partir de uma proposta curricular previamente elaborada e implementada desde 2008. Segundo a descrição no próprio documento, houve: “amplo levantamento do acervo documental e técnico-pedagógico e consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo” (São Paulo, 2011, p. 9).

A SEE-SP comprometeu-se a oferecer um curso de formação sobre o CESP aos professores(as) já atuantes, de caráter optativo e ligada a possibilidades de evolução funcional. Contudo, essa formação tornou-se obrigatória aos ingressantes na carreira, ainda no período de estágio probatório.

O CESP define as finalidades da EFE na etapa do Ensino Médio conforme segue:

[...] a compreensão do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e da atividade rítmica como fenômenos socioculturais, em sintonia com os temas do nosso tempo e das vidas dos alunos, ampliando os conhecimentos no âmbito da cultura de movimento; e a ampliação das possibilidades de Se-Movimentar e dos significados/sentidos das experiências de Se-Movimentar, [...] rumo à construção de uma autonomia crítica e autocrítica.

[...] vislumbra-se, na atuação da Educação Física no Ensino Médio, uma rede de inter-relações partindo dos cinco grandes eixos de conteúdo (jogo, esporte, ginástica, luta, atividade rítmica) que se cruza com os seguintes eixos temáticos atuais e relevantes na sociedade: corpo, saúde e beleza [...] contemporaneidade [...] mídias [...] lazer e trabalho [...] (São Paulo, 2011, p. 228).

Para cada ano e bimestre, o CESP determina os eixos de conteúdos e temáticos a serem trabalhados em situações de aprendizagens de EFE. O currículo destaca ainda que a intenção é fornecer subsídios para o desenvolvimento dos respectivos eixos através dos denominados *Cadernos do Aluno* e *Cadernos do Professor*: brochuras adicionais com propostas de atividades e sugestões que acompanham o currículo.

A EFE, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), passou a ser compreendida como uma disciplina da área de Linguagens – classificação aproveitada pelo CESP, a qual requer maiores discussões que fogem ao escopo deste artigo. Note-se, apenas como exemplo de uma consequente contradição nesse tópico, que um(a) professor(a) de Educação Física, licenciado ou mesmo bacharel, é reconhecido como profissional da área da saúde, como destaca Silveira (2019a); mas ao se deparar com a EFE como disciplina do CESP, por exemplo, deve atuar sob outro paradigma, fato que contribui negativamente para a construção de uma identidade profissional.

Previamente à adoção do CESP nas escolas estaduais, é oportuno destacar o amplo estudo de Tokuyoshi *et al.* (2008), cuja proposta foi investigar quais conteúdos de EFE os(as) professores(as) da rede estadual utilizavam em suas práticas. Essa pesquisa apontou a predominância de situações de aprendizagem de regras esportivas, de higiene, atividade física, saúde e corpo humano, refletindo saberes tradicionais na área de EFE.

A respeito de tendências seguidas por professores(as) de EFE, Silva e Bracht (2012) classificam suas intervenções em três direções: os (as) chamados docentes do “rola bola”, desapegados de qualquer currículo; os(as) tradicionalmente pautados no esporte como conteúdo; ou os(as) docentes que articulam seu trabalho com o currículo e a proposta pedagógica da escola na perspectiva da cultura corporal.

No que diz respeito ao CESP, Bertini Jr. e Tassoni (2013) destacaram em sua pesquisa que uma parte dos professores considerou o documento como um avanço significativo na tentativa de sistematizar a Educação Física Escolar (EFE), embora até a data de publicação não tenham percebido uma uniformidade em relação aos seus métodos de utilização – uma observação que se alinha com os pontos positivos ressaltados por Correia (2011) sobre o mesmo currículo.

#### 4 Objetivo(S)

O objetivo desta pesquisa foi verificar de que maneira os(as) professores(as) de EFE se apropriam e avaliam o CESP (São Paulo, 2011), observando a relevância dada ao material pelos(as) profissionais.

#### 5 Amostra e método

Participaram desta pesquisa 62 professores(as) da rede estadual (identificando-se 33 homens e 29 mulheres), todos(as) atuantes na etapa do EM, sem restrições prévias quanto ao ano escolar (1º, 2º e/ou 3º). Quanto ao local de trabalho, dois participantes eram provenientes do litoral paulista, cinco da capital, oito da Grande São Paulo e 43 de cidades do interior do estado. Quatro participantes não forneceram essa informação.

Como instrumento de pesquisa utilizou-se questionário *online*, disponibilizado na *homepage* da Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo (EFAPE), sistema utilizado para comunicação pela Secretaria, docentes e outros(as) funcionários. A participação foi totalmente voluntária, com aceitação documentada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética sob o CAAE 12815419.5.0000.5391.

Das cinco questões do formulário, quatro foram formuladas em formato fechado, permitindo a seleção de apenas uma alternativa (item 6.1), e uma questão foi elaborada em formato aberto, com espaço para resposta detalhada (item 6.2).

As questões fechadas foram quantitativamente analisadas com estatística descritiva (cálculo percentual); a questão aberta foi submetida à análise qualitativa aplicando-se o método de Análise de Conteúdo apoiado essencialmente em Bardin (1988) e Flick (2013), seguindo os desdobramentos de Campos (2004), Câmara (2013) e Leite (2017).

A análise da questão aberta seguiu as seguintes etapas: leitura flutuante; contagem de expressões ou palavras-chave para elaboração de categorias não-apriorísticas como unidades de análise; análise quantitativa das categorias e interpretação qualitativa dos resultados. Entendeu-se que as questões fechadas poderiam servir de apoio à análise das respostas à questão aberta, a fim de ampliar as possibilidades de interpretação.

## 6 Resultados e discussão

### 6.1 Questões fechadas

Nessa etapa serão apresentadas tabelas que apontam os resultados quantitativos relativos às respostas das questões fechadas e na sequência a discussão a eles relativa.

**Tabela 1** – Respostas sobre a aceitação do CESP (São Paulo, 2011)

<b>VOCÊ SEGUE O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SP?</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Sim	39	62,9
Parcialmente	22	35,5
Não	0	0
Não responderam	1	1,6

**Fonte:** Elaborado pelo autor (Pacheco, 2021)

**Tabela 2** – Respostas sobre a utilização do CESP (São Paulo, 2011)

<b>VOCÊ:</b>	<b>(Nº)</b>	<b>(%)</b>
Utiliza o currículo como guia para selecionar e ensinar os conteúdos como estão sugeridos	49	79
Utiliza o currículo apenas como guia para selecionar conteúdos	11	17,6
Desconsidera o currículo e atua com outros critérios e orientações	1	1,7
Não responderam	1	1,7

**Fonte:** Elaborado pelo autor (Pacheco, 2021).

**Tabela 3** – Respostas sobre a escolha dos conteúdos do CESP (São Paulo, 2011)

<b>SE VOCÊ SEGUE O CURRÍCULO:</b>	<b>(Nº)</b>	<b>(%)</b>
Procura utilizar todos os conteúdos para serem ensinados na ordem proposta	40	64,5
Seleciona e utiliza os conteúdos que conhece mais profundamente independentemente do estabelecido no documento oficial	19	30,6
Não responderam	3	4,9

**Fonte:** Elaborado pelo autor (Pacheco, 2021).

**Tabela 4** – Respostas sobre os Problemas no CESP (São Paulo, 2011)

<b>VOCÊ CONSIDERA QUE O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO APRESENTA PROBLEMAS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA?</b>	<b>(Nº)</b>	<b>(%)</b>
Sim	27	43,5
Não	34	54,9
Não responderam	1	1,6

**Fonte:** elaborado pelo autor (Pacheco, 2021).

Verifica-se que 62,9% dos(as) professores(as) de EFE afirmaram seguir o CESP, acompanhados por 35,5% que responderam seguir parcialmente, e apenas uma resposta não dada. Em sequência, 79% apontaram que utilizam o CESP para selecionar e utilizar os conteúdos da forma que estão propostos, enquanto 17,6% afirmaram utilizá-lo para apenas selecionar os conteúdos. Apenas um participante respondeu que desconsidera o documento e um não respondeu à questão. Enquanto 64,5% afirmaram que procuram utilizar os conteúdos na ordem proposta, 30,6% responderam que selecionam e utilizam os conteúdos que mais conhecem, independentemente da prescrição. É de 54,9% o percentual que não encontrou problemas no CESP, enquanto o restante informou que há problemas no currículo referido quanto ao ensino de EFE.

Ao analisar esses resultados, é importante considerar que pesquisas sobre a própria atuação profissional podem gerar preocupação quanto à divulgação de respostas pessoais e possíveis represálias, mesmo com a garantia de sigilo absoluto. Nesse contexto, já era esperado que as respostas dos professores, enquanto funcionários públicos, refletissem em grande parte uma conformidade com as regulamentações e políticas aplicadas.

Sob outro ângulo, poderia se alegar certo viés de seleção dos(as) participantes, os quais teriam mostrado interesse na pesquisa justamente por serem professores(as) preocupados com o tema e engajados na atuação com o currículo. No entanto, o presente estudo não hesita em reiterar essa suposição, enfatizando que é importante olhar para os resultados alcançados até o momento. Compreende-se que o CESP pode efetivamente representar um suporte para esse grupo de docentes de EFE na organização de suas aulas, ajudando na seleção e ordem de aplicação dos conteúdos (Pacheco, 2021).

Embora de modo genérico e ainda incipiente, é possível extrair desses resultados iniciais que esses(as) participantes seguem o documento para orientar seus planejamentos e práticas.

Em que pese o poder discricionário do(a) funcionário(a) em instituições públicas (Lipsky, 2019), bem como a autonomia pressuposta na prática docente, inclusive estabelecida no artigo 206 da Constituição da República (Brasil, 1988), que assegura o direito à liberdade de cátedra, o

CESP parece assumir um papel importante como embasamento para atuação dos(as) professores(as) a partir da análise das respostas obtidas.

## 6.2 Questão aberta

Dos 62 participantes do estudo, 44 responderam à questão aberta "Por que você segue o currículo?". À primeira vista, percebe-se que a pergunta em si carrega uma certa obviedade, o que pode levar a respostas previsíveis. Existe a suposição de que, em sua maioria, funcionários públicos não se recusariam a seguir as políticas públicas oficiais, mesmo em uma pesquisa completamente confidencial. Apesar desse possível resultado, a intenção era permitir que os participantes expressassem livremente suas opiniões sobre o assunto, a fim de obter mais detalhes e informações para enriquecer e aprofundar a análise, em conjunto com as questões fechadas.

Assim, a partir da leitura flutuante das respostas (para posterior determinação das unidades de análise) obtiveram-se: 17 (38,6%) respostas que elogiaram ou trouxeram “aspectos positivos” do CESP; 16 (36,6%) que expressaram “críticas-negativas” ao CESP; e 11 (25%) de respostas “pragmáticas” sobre o CESP. Assim foram determinadas, portanto, as três categorias não-apriorísticas, de acordo com Campos (2004) para a Análise de Conteúdo. Esclarece-se que não foram buscadas palavras-chave determinadas *a priori* para a análise, objetivando-se apenas a interpretação global das expressões utilizadas pelos próprios respondentes, as quais revelaram sentidos variados que permitiram a divisão das categorias ora latentes, ora manifestas, como aponta Bardin (1988).

A análise das três categorias passa a ser deslindada neste momento. A categoria “pragmática” foi a que obteve menos respostas, fundamentadas da seguinte forma: “único material disponibilizado”; “sou funcionário da rede estadual”; “para seguir o sistema; pois o nome já diz, currículo, tem que ser seguido”; “porque é uma exigência legal”; “para que todos tenham a mesma oportunidade; visando a aprendizagem integral”.

Tais respostas mostram um tipo de justificativa que se aproxima do truísmo previsto anteriormente, ou seja, a obviedade inerente à obrigatoriedade legal dos(as) professores(a) como “burocratas de nível de rua” (Lipsky, 2019), necessariamente atuando a partir do currículo, porque devem fazê-lo. Interessante perceber que o pragmatismo também se revelou na extensão e profundidade das respostas, elaboradas de em poucas palavras ou com o uso de jargões.

Pode-se inferir, sob outro ponto de vista, que respostas numa direção pragmática reflitam também participantes pouco engajados em elaborar reflexões minimamente mais

amplas sobre o tema pesquisado, indicando em alguma medida a intenção mesma de liquidar o questionário sem comprometimento excessivo com o processo.

Em sequência, há as respostas à categoria “críticas-negativas”, baseadas como segue: “trabalho além dos conteúdos propostos”; “às vezes tenho que fazer planejamento diferente do currículo”; “pouco conteúdo”; “número de aulas insuficiente”; “há temas que acho irrelevantes”; “no dia a dia precisa fazer adaptações”; “falta de materiais”; “fatores climáticos”. As respostas demonstram as limitações do CESP enquanto documento norteador e a necessidade de complementação com outras fontes ou recursos para esses(as) participantes. Importante notar que considerável número de respostas desta categoria adveio daqueles(as) mesmos(as) participantes que responderam “parcialmente” à questão fechada “1) Você segue o CESP (São Paulo, 2011)?”. Isso revela coerência nas opções escolhidas por esses professores(as) e fornece consistência à análise até aqui realizada.

Persistindo nessa categoria, percebe-se que tais respostas coadunam-se com o que afirmam Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (2000), Alarcão (2001), Lopes (2004; 2018), Macedo (2007) e Maldonado (2016), quanto à necessidade existente na docência de adaptar, extrapolar ou ir além do currículo. Além desse fato, as respostas apontam a carência de suporte material, físico ou estrutural no contexto da prática, o que dificulta aplicar as sugestões do documento.

A partir desses resultados e das referências utilizadas, infere-se que um currículo é sempre insuficiente. Contudo, no caso da EFE, isso parece estar intimamente relacionado ao estado de indefinição epistemológica da Educação Física, como área de pesquisa ou conhecimento. Não se pretende afirmar que outras disciplinas, mesmo as solidamente estabelecidas no campo científico, não demandem criatividade ou adaptações por parte dos(as) seus professores(as). Todavia, insiste-se em reconhecer que a incipiência da Educação Física frequentemente destacada nos trabalhos de Tani (1991; 1996; 2011; 2017) colabora para que a própria construção curricular, bem como o planejamento e prática docente – careçam de sustentação, a despeito do esforço docente, pois não se encontram (ou encontram-se algumas (rasas e/ou contraditórias) respostas às questões: o quê ensinar? Em que etapa? Como ensinar? E quais objetivos atingir na EFE?

Por último, têm-se as respostas à categoria “positivas” quanto à utilização do CESP, assentadas como segue: “para tentar obter melhores resultados”; “acho interessante”; “porque me identifico com o mesmo e acho que está de acordo”; “por achar interessante a sistematização dos conteúdos”; “para melhorar minhas aulas”; “porque é o que dá embasamento para as aulas”;

“apoio de conteúdos e situações de aprendizagem”; “pela ajuda [...] com o caderno do professor”; “porque é relevante o conteúdo”; “o currículo é um bom material [...] mas precisa ser repensado alguns pontos”; “eu acho uma boa proposta; engloba vários aspectos da área”.

Dos trechos das respostas, destaca-se o acordo dos(das) docentes com a proposta, mesmo quando adicionam comentários quanto à possibilidade de eventuais alterações ou modificações para aperfeiçoar o documento. Tais respostas coadunam-se com as constatações de Correia (2011), Ribeiro (2012) e Bertini e Tassoni (2013), autores(as) que teceram apontamentos favoráveis ao CESP, muito embora tenham apresentado críticas específicas em acordo a suas convicções acadêmicas. Contudo, tais críticas não necessariamente afetam a parcela de professores(as) respondentes, pois eles consideram o currículo apropriado, isto é, uma ferramenta válida em sua atividade profissional.

Assim, a análise das categorias mobilizadas a partir das respostas abertas evidencia espaço suficiente para que professores(as) façam suas extrapolações, adaptações e recorram a outras fontes de modo pouco restrito em suas aulas. Por outro lado, surge o argumento de que o CESP se situa na contracorrente, por dar uma forma mais estruturada à docência em EFE quando apresenta conteúdos, objetivos, estratégias de atividades e avaliação a cada ano e bimestre, conhecimentos ainda não obtidos nas licenciaturas, em razão de não estarem efetivamente constituídos.

De qualquer maneira, a quantidade muito próxima de respostas divididas nas três categorias torna impeditivo apontar como resultado que o CESP seja unanimemente avaliado pelos os(as) participantes. Pelo contrário, os resultados revelam a variabilidade esperada na relação entre apropriação de um currículo e docência em EFE.

Em torno da prescrição curricular, talvez ainda paire a ideia de que esta deva ser uma determinação absorvida e mecanicamente transposta pelos(as) professores(as) para suas aulas, onde atuariam com pouca margem de escape, restringindo-se ao que aponta o documento. Refutando essa concepção, Gimeno-Sacristán e Pérez-Gómez (2000), Neira (2011), Alarcão (2001), Lopes (2004; 2018), Macedo (2007) e Maldonado (2016) ressaltam que tal rigidez não se efetiva na prática. Nesse sentido, em observância às respostas obtidas, foi possível perceber que a apropriação do CESP pelo grupo é mesmo heterogênea, tal qual sugere a literatura do campo.

Por óbvio, não se pode aceitar sem críticas uma EFE “rola bola”, como apontam Silva e Bracht (2012), perpetrada por professores(as) que atuam como administradores do material didático e desinvestidos(as) pedagogicamente, com a justificativa de refutar o currículo por sua

suposta inadequação. Tampouco, pretende-se fazer qualquer juízo moral a partir desse diagnóstico e ignorar outros elementos importantes: a extensão da jornada de trabalho, a qualidade da formação e o nível de remuneração, entre outros. De qualquer maneira, os autores apontam outros caminhos tomados na prática, como aquele dos(as) professores(as) que seguem a tradição esportiva (modalidades coletivas), especificamente presente no CESP, e o daqueles(as) professores(as) que inovam ou modificam as tradições perpetuadas, com práticas que envolvem conhecimentos sobre a cultura corporal, articulados com o projeto da unidade escolar e que utilizam perspectivas variadas de avaliação e de gestão das aulas.

### **Considerações finais**

A despeito dos limites relativos ao tamanho da amostra e à especificidade da rede estudada, quando se observam as questões fechadas, o CESP de EFE revela-se como uma fonte relevante para as práticas docentes, cumprindo a função de orientação. Em segundo plano, sugere trazer certa legitimidade ainda não constituída na EFE como disciplina e, inclusive, como área de conhecimento. Nesse contexto, ao contrário do que ocorria no passado, o currículo no estado de São Paulo se define a partir de 2011 como uma compilação de metas, conteúdos, tópicos, sugestões de atividades e métodos de avaliação. Em outras palavras, ele se estabelece como resultado de uma organização curricular para a EFE.

Para além desse diagnóstico parcial, ao abordar a análise das respostas abertas à questão sobre as razões para seguir o currículo, os participantes avaliam o documento em três perspectivas: indiferente ou pragmática, crítica-negativa ou positiva.

Destaca-se que a área ainda não possui uma definição de um corpo de conhecimento e uma abordagem abrangente que promova a prática dos professores de EFE. Portanto, é compreensível que este documento desempenhe uma relevante função de suporte à atuação desses(as) profissionais, ainda que suscite críticas e ofereça possibilidades ainda imensuráveis de adaptação e potenciais rejeições, como discutido na literatura.

Contudo, não se pode afirmar que basta estabelecer o objeto de estudos da Educação Física enquanto ciência e defini-la como uma área de conhecimento ou pesquisa mais sólida, para eliminar a necessidade de investimento sério na escrita e aplicação de currículos enquanto política pública. Isso tampouco amenizaria a dura disputa travada entre grupos no processo participativo (e nunca neutro) de construção curricular.

Todavia, deve-se também ressaltar que apenas a presença de um currículo bem fundamentado e elaborado não é suficiente para elevar a EFE a um status de maior dignidade e

relevância entre as demais disciplinas. Sem dúvida, sua evolução depende de um conjunto complexo de fatores conjunturais sensíveis, como a desvalorização das disciplinas, conteúdos e projetos escolares que lidam com fenômenos corporais e práticos, frequentemente julgados como inferiores e dissociados daquilo que se considera atividade intelectual relevante.

Ademais, a desestruturação do EM público, com reformas que o tornam restrito e utilitário, tem diminuído progressivamente o espaço das Artes, da Sociologia, da Filosofia e da EFE. Somado a isso, há a constante veiculação de discursos que enaltecem a prática esportiva profissional ou a atividade física como condição de saúde, ao passo que menosprezam os investimentos em espaços e estruturas públicas de qualidade para acesso das comunidades que deles mais necessitam. Outro ponto a ser considerado é a proliferação de faculdades com cursos de formação em Educação Física que não priorizam o tripé ensino-pesquisa-extensão, o que resulta em profissionais com menor capacidade reflexiva sobre os dilemas curriculares e a prática docente. Por fim, como aponta Lajonquière (1999), a desvalorização do ensino público e da carreira docente, os quais deveriam ser considerados pilares do Estado, compromete qualquer objetivo de elevar a qualidade não apenas da Educação Física, mas da Educação como um todo, de forma honesta e coerente com as políticas públicas recentes.

## Referências

- AGUIAR, Juvenal. *Genocídio educacional no Estado de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Biblioteca 24 horas, 2018.
- ALARCÃO, Isabel. Professor investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, n.1, 2001, p. 21-30.
- ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2020.
- BARDIN, Lawrence. *A Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BERTINI JR., Nestor; TASSONI, Elvira M. A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 27, n. 3, 2013, p. 467-483.
- BETTI, Mauro. Educação física como prática científica e prática pedagógica: Reflexões à luz da filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 19, n. 3, 2005, p. 183-197,
- BETTI, Mauro *et al.* Fundamentos filosóficos e antropológicos da teoria do se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. *Revista Movimento*, v. 20, n. 4, 2014, p. 1631-1653.
- BRACHT, Valter; CAPARROZ, Fernando. O tempo e lugar de uma didática em educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 28, n. 2, 2007, p. 21-37.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, 20 dez. 1996, p. 27833-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Educação Física, Brasília, DF, 2000, p. 33-45. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 02 jan. 2022.
- CAMPOS, Claudinei José Gomes. Método de análise de conteúdo. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 57, n. 5, p. 611-614, 2004.
- CORREIA, Walter Roberto. *Educação Física no ensino médio questões impertinentes*. São Paulo: Fontoura, 2011.
- FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 26, n. 3, p.531-540, 2012.

FENSTERSEIFER, P. E.; SILVA, M. A. Ensaando o novo em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 33, n.1, p.119-134, 2011.

FLICK, Uwe. *Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos de ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 149-196.

GOODSON, I. G. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HOFFMAN-CÂMARA, Rosana. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v.6, p.179-191, 2013.

LAJONQUIÈRE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIPSKY, Michael. *Burocracia do nível de rua: dilemas do indivíduo nos serviços públicos*. Brasília: ENAP, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, 2004, p. 109-118.

LOPES, Alice Casimiro.; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (org.) *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: Anpae, 2018, p. 23-27.

LEITE, Rosana Franzen. A perspectiva da análise de conteúdo na pesquisa qualitativa: algumas considerações. *Revista Pesquisa Qualitativa*, v. 5, n. 9, 2017, p. 539-551. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/129>. Acesso em: 06 nov. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira. *Os bastidores da Educação Física na escola pública paulistana: a percepção da realidade cotidiana*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Física), Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. A proposta curricular do Estado de São Paulo na perspectiva dos saberes docentes. *Revista Brasileira de Educação Física Esporte*, suplemento n.6, v. 25, p. 23-27, 2011.

PACHECO, Gabriel Francisco Zago. *Educação física escolar no ensino médio: a prática docente e o currículo do estado de São Paulo*. 2021. 168 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, 2021. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.39.2021.tde-13052021-122819>.

RIBEIRO, Luciana Pereira. *A proposta curricular de educação física no Estado de São Paulo: uma política em discussão*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

RODRIGUES, Rogério; REIS, Magali. A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (Entrevista com Leandro de Lajonquière). *Estilos clin.*, São Paulo, v. 23, n. 2, ago. 2018, p. 430-450. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v23i2p430-450>.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação (SEE-SP). *Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria da Educação*, São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>. Acesso em: 28 set. 2022.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Revista Kinesis*, v. 30, n. 1, 2012. <https://doi.org/10.5902/010283085718>,

SILVEIRA, Sergio Roberto. Preparação profissional e formação de professor em educação física e esporte: perspectivas a partir da prática. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 33, n. 1, p. 145-155, 2019a. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201900010145>.

SILVEIRA, Sergio Roberto. Educação física no ensino médio: subsídios para a uma política pública. In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter Roberto.; MOURA, Diego Luz.; SILVEIRA, Sergio Roberto. *Educação Física no Ensino Médio: questões e reflexões*. Curitiba: CRV, 2019b.

SILVEIRA, Sergio Roberto; PACHECO, Gabriel Francisco Zago. Autonomia e prática docente em educação física escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 33, n. 12, p. 15-21, 2019. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/RBEFE/anais-do-xv-seminrio-de-educacao-fsica-escolar>. Acesso em: 06 nov. 2023.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* *Metodologia do ensino de educação física: coletivo de autores*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Formação do Professor).

TANI, Go. Perspectivas para a educação física escolar. *Revista Paulista de Educação Física*, [S. l.], v. 5, n. 1-2, p. 61-69, 1991. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpe.f.1991.138267>.

TANI, Go. Vivências práticas no curso de graduação em educação física. *Caderno Documentos*, n. 2, abr. 1996, p. 1-22.

TANI, Go. Cinesiologia, educação física e esporte: ordem emanante do caos na estrutura acadêmica, *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.3., n.2, 1996, p.9-50.

TANI, Go. *Leituras em educação física: retratos de uma jornada*. São Paulo: Phorte, 2011.

TANI, Go. A educação física e o esporte no contexto da universidade. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 25, 2011, p.117-126.

TANI, Go. Preparação profissional em educação física: reflexões sobre a festa no convés do Titanic. In: CORREIA, W. R. *Formação profissional em Educação Física: ensaios e proposições*. São Paulo: Fontoura, v. 1, 2017, p. 17-35.

TANI, Go.; Manoel, Edison de Jesus. Preparação profissional em educação física: passado, presente e desafios para o futuro. *Revista Paulista de Educação Física*, v. 13, 1999, p. 13-19.

TANI, Go.; KOKOBUN, Eduardo.; MANOEL, Edison de Jesus.; PROENÇA, Jorge. *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: E.P.U, 1988.

TOKUYOCHI, Jorge Hideo *et al.* Retrato dos professores de educação física das escolas estaduais do estado de São Paulo. *Motriz*, v. 14, n. 4, out./dez. 2008, p. 418-428.

VELOZO, Emerson Luís; DAOLIO, Jocimar. Os saberes nas aulas de educação física: uma visão a partir da escola pública. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 8, n. 2, 2009, p. 43-54.