10.22481/redupa.v5i5.21093
ARTIGO

EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EEEPS DO CEARÁ: RESISTÊNCIA PEDAGÓGICA E JUSTIÇA CURRICULAR

PHYSICAL EDUCATION IN CEARÁ'S EEEP: PEDAGOGICAL RESISTANCE AND CURRICULAR JUSTICE

EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS EEEPS DE CEARÁ: RESISTENCIA PEDAGÓGICA Y JUSTICIA CURRICULAR

Kerginaldo Lima Guilherme Júnior[1] 0009-0005-1120-9920
Lucas Abreu Machado[2] 0009-0009-6080-6827
Antônio Jansen Fernandes da Silva[3] 0000-0001-5342-2715

[1] Secretaria da Educação do Estado do Ceará – Sobral, Ceará, Brasil; kerginaldo.junior@prof.ce.gov.br
[2] Secretaria da Educação do Estado do Ceará – Maranguape, Ceará, Brasil; lucas.machado@prof.ce.gov.br
[3] Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza – Fortaleza, Ceará, Brasil; jansentimao@hotmail.com

RESUMO:
Este artigo tem como objetivo analisar as tensões entre a organização curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará e as possibilidades de resistência pedagógica da Educação Física, problematizando os limites impostos à formação integral pela restrição do tempo destinado ao componente. Trata-se de ensaio teórico-analítico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e análise documental de legislação, documentos curriculares e matrizes da rede estadual. A análise evidencia que a distribuição desigual do tempo escolar expressa hierarquias entre saberes e restringe o acesso sistemático à cultura corporal, movimento que já se anuncia no próprio documento curricular estadual. Também demonstra que o currículo vivido possibilita práticas de resistência e ressignificação, sintetizadas pela noção de Contra-Ataque Pedagógico. Conclui-se, contudo, que a agência docente não substitui condições estruturais adequadas: resistir é necessário, mas a formação integral exige políticas comprometidas com tempo pedagógico, reconhecimento epistemológico e justiça curricular
Palavras-chave: educação física escolar; educação profissional; justiça curricular; resistência pedagógica.

ABSTRACT:
This article aims to analyze the tensions between the curricular organization of the State Schools of Vocational Education (EEEPs) in Ceará and the possibilities for pedagogical resistance in Physical Education, problematizing the limits imposed on comprehensive education by the restricted instructional time allocated to the subject. This is a theoretical-analytical essay with a qualitative approach, grounded in bibliographic research and documentary analysis of legislation, curriculum documents, and state-school curriculum matrices. The analysis shows

RECEBIDO: 28 de maio de 2026 APROVADO: 26 de outubro de 2026 PUBLICADO: 06 de novembro de 2026

that the unequal distribution of school time expresses hierarchies among forms of knowledge and restricts systematic access to body culture, a process already signaled in the state curriculum document itself. It also demonstrates that the enacted curriculum enables practices of resistance and resignification, synthesized in the notion of Pedagogical Counter-Attack. However, teacher agency does not replace adequate structural conditions: resistance is necessary, but comprehensive education requires policies committed to instructional time, epistemological recognition, and curricular justice.
Keywords: school physical education; vocational education; curricular justice; pedagogical resistance.

RESUMEN:
Este artículo tiene como objetivo analizar las tensiones entre la organización curricular de las Escuelas Estatales de Educación Profesional (EEEPs) de Ceará y las posibilidades de resistencia pedagógica de la Educación Física, problematizando los límites impuestos a la formación integral por la restricción del tiempo destinado a este componente curricular. Se trata de un ensayo teórico-analítico, de enfoque cualitativo, fundamentado en una investigación bibliográfica y en el análisis documental de la legislación, los documentos curriculares y las matrices curriculares de la red estatal de enseñanza. El análisis evidencia que la distribución desigual del tiempo escolar expresa jerarquías entre los saberes y restringe el acceso sistemático a la cultura corporal, un movimiento que ya se manifiesta en el propio documento curricular estatal. Asimismo, demuestra que el currículo vivido posibilita prácticas de resistencia y resignificación, sintetizadas en la noción de Contraataque Pedagógico. Se concluye, sin embargo, que la agencia docente no sustituye unas condiciones estructurales adecuadas: resistir es necesario, pero la formación integral exige políticas comprometidas con el tiempo pedagógico, el reconocimiento epistemológico y la justicia curricular.
Palabras clave: educación física escolar; educación profesional; justicia curricular; resistencia pedagógica.

Introdução

A formação integral ocupa lugar central nos debates sobre o Ensino Médio e a educação profissional, sobretudo nas propostas organizadas em jornada ampliada. Entretanto, ampliar a permanência dos estudantes na escola não assegura, por si só, uma formação humana abrangente. Para Frigotto (2005), a integração entre formação geral e preparação para o trabalho exige articular ciência, cultura, tecnologia e trabalho em um mesmo projeto educativo, evitando a subordinação da escolarização às demandas imediatas da empregabilidade.

No Ceará, as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), instituídas pela Lei Estadual nº 14.273/2008, materializam essa articulação ao reunir Ensino Médio, formação técnica e jornada de tempo integral. Santos e Gonçalves (2016), contudo, mostram que a política estadual também se relaciona a expectativas de desenvolvimento econômico e inserção produtiva, o que produz tensões entre formação integral e racionalidades orientadas ao mercado.

Essas tensões precisam ser lidas no próprio currículo. Apple (2006) argumenta que a seleção do conhecimento escolar envolve relações de poder, enquanto Sacristán (2000)

compreende o currículo como construção social que se realiza da prescrição à prática. A distribuição do tempo entre os componentes curriculares, portanto, expressa prioridades e produz condições distintas de acesso, continuidade e aprofundamento. Nas matrizes das EEEPs examinadas, a Educação Física totaliza 120 horas ao longo dos três anos do Ensino Médio, em trajetórias de aproximadamente 5.400 horas (Ceará, 2018; Ceará, 2022). O dado delimita o problema empírico-documental deste estudo, cuja análise detalhada é desenvolvida nos resultados.

A questão ganha densidade diante da constituição epistemológica da Educação Física escolar. A partir das perspectivas críticas, a área ampliou seu objeto para além da aptidão física, do rendimento e da reprodução técnica, passando a tematizar jogos e brincadeiras, esportes, danças, práticas corporais de aventura, lutas, ginásticas e outras manifestações como produções históricas e culturais (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1999; Kunz, 2004). Essa compreensão exige experiências corporais, estudo, problematização, avaliação e retomadas pedagógicas, razão pela qual Molina Neto (2023) relaciona a redução do tempo do componente à diminuição das possibilidades de formação humana.

O problema também pode ser compreendido pela justiça curricular. Ponce (2018) a define como dimensão ético-política vinculada ao acesso ao conhecimento, ao cuidado e à convivência democrática. No Ensino Médio integrado, Maldonado e Velloso (2022) aproximam essa discussão do direito dos estudantes a diferentes linguagens e formas de compreender as práticas corporais. Neste artigo, a justiça curricular funciona como referência para analisar não apenas se a Educação Física está formalmente presente, mas se dispõe de condições para democratizar seus conhecimentos.

Ao mesmo tempo, a prescrição não determina integralmente o que ocorre nas aulas. Sacristán (2000) mostra que o currículo é interpretado e reelaborado em sua concretização, enquanto Giroux (1997) reconhece os professores como intelectuais capazes de produzir respostas pedagógicas diante das condições institucionais. Denominamos currículo vivido, neste texto, a configuração efetivamente produzida nessa mediação entre prescrições, sujeitos e condições concretas da escola. É nesse plano que se manifesta a agência docente, entendida como capacidade situada de interpretar, selecionar e reorganizar o currículo, sem que isso elimine os condicionamentos estruturais que delimitam a prática.

É nesse intervalo entre prescrição e realização que Guilherme Júnior e Machado (2025) formulam o Contra-Ataque Pedagógico. O conceito designa uma estratégia de reinvenção do currículo vivido da Educação Física nas EEEPs: diante de um espaço curricular restrito, o professor procura produzir fissuras na lógica instrumental por meio da problematização das

práticas corporais, do protagonismo estudantil, da ampliação dos saberes legitimados e da articulação entre corpo, cultura e território. Não se trata de uma metodologia fechada, de um repertório fixo de aulas ou de uma solução para a redução da carga horária, mas de uma orientação político-pedagógica para ocupar criticamente as possibilidades existentes sem naturalizar as condições que as limitam. Neste artigo, a formulação é retomada em diálogo com a justiça curricular para interrogar tanto aquilo que a resistência torna possível quanto aquilo que ela, sozinha, não consegue transformar.

A reconfiguração legal mais recente reforça a atualidade do problema. A Lei nº 14.945/2024 redefiniu a organização do Ensino Médio e explicitou a Educação Física como componente da área de Linguagens e suas Tecnologias, mas não fixou uma carga horária própria para a disciplina (Brasil, 2024). O reconhecimento normativo, portanto, não resolve a disputa pela distribuição do tempo nos sistemas de ensino. Essa distinção é importante para o caso cearense: a análise não questiona a presença legal da Educação Física, e sim as condições curriculares que lhe são atribuídas no interior de uma política de educação profissional em jornada integral.

Diante desse cenário, formula-se a questão que orienta este estudo: que lugar a Educação Física ocupa em uma política curricular que se anuncia como de formação integral e, diante desse lugar, até onde alcança a resistência pedagógica construída pelos professores?

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as tensões entre a organização curricular das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará e as possibilidades de resistência pedagógica da Educação Física, problematizando os limites impostos à formação integral pela restrição do tempo destinado ao componente. Para isso, articula política curricular, tempo pedagógico, justiça curricular e currículo vivido, examinando conjuntamente as condições estruturais e as possibilidades de ação docente.

Metodologia

O estudo caracteriza-se como ensaio teórico-analítico, de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental. A pesquisa bibliográfica foi utilizada para articular produções dos campos do currículo, da educação profissional e da Educação Física escolar, privilegiando estudos diretamente relacionados à formação integral, ao tempo pedagógico, à justiça curricular e às perspectivas críticas da área (Gil, 2017).

O conjunto documental reuniu normas e documentos que incidem sobre o Ensino Médio e a organização das EEEPs: Lei nº 9.394/1996; Lei nº 13.415/2017, considerada como marco

da reforma do Ensino Médio; Lei nº 14.945/2024, que redefiniu diretrizes para essa etapa; Lei Estadual nº 14.273/2008; Resolução CEC nº 412/2006; Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio; e matrizes curriculares de cursos técnicos da rede estadual referentes a 2018 e 2022 (Brasil, 1996, 2017, 2024; Ceará, 2006, 2008, 2018, 2021, 2022).

A análise documental foi compreendida como procedimento de interpretação dos documentos em seus contextos de produção e nas escolhas que expressam (Pimentel, 2001). Os documentos foram tratados em dois planos articulados: o das normas que definem a estrutura da etapa, das quais se extraiu o modo como a carga horária é regulada ou deixada em aberto, e o dos documentos curriculares e matrizes, dos quais se extraiu a alocação efetiva do tempo e o tratamento conferido aos conhecimentos do componente. As matrizes de 2018 e 2022 foram tomadas como documentos exemplares de momentos distintos da organização curricular das EEEPs; sua utilização não pretende representar a totalidade dos cursos técnicos ou estabelecer generalizações sobre todas as unidades da rede.

Para organizar a interpretação, foram definidos três eixos analíticos a priori, derivados do problema de pesquisa, do objetivo e do referencial teórico. Esses eixos não constituem categorias emergentes de análise de conteúdo, mas dimensões temáticas utilizadas para orientar a leitura dos documentos e estruturar a discussão dos resultados. O primeiro, política curricular, hierarquização dos saberes e distribuição do tempo, examina como normas e matrizes atribuem diferentes condições de presença aos conhecimentos escolares. O segundo, tempo pedagógico e justiça curricular, analisa a distribuição temporal como condição de acesso, continuidade e democratização dos conhecimentos da Educação Física. O terceiro, currículo prescrito, currículo vivido e resistência docente, focaliza as mediações realizadas pelos professores e os limites de sua agência diante de decisões estruturais. Os três eixos foram tratados de forma articulada, e não como unidades independentes.

No terceiro eixo, o Contra-Ataque Pedagógico (Guilherme Júnior; Machado, 2025) foi utilizado como operador conceitual para interpretar formas de ressignificação do currículo vivido, e não como categoria empírica ou solução para as contradições estruturais identificadas. Por não envolver produção de dados com participantes, o estudo permanece no plano teórico-documental; essa opção delimita suas conclusões e fundamenta a indicação, ao final, de investigações empíricas com professores, estudantes e gestores.

Resultados e discussão

3.1 Política curricular, hierarquização e tempo pedagógico

A organização curricular das EEEPs deve ser compreendida como parte das disputas sobre quais conhecimentos recebem maior reconhecimento na formação escolar. Apple (2006) mostra que o currículo legitima determinados saberes e perspectivas, enquanto Sacristán (2000) evidencia que sua organização resulta de escolhas históricas, políticas e culturais. Em uma escola de jornada ampliada, essa seleção também se expressa na distribuição do tempo: mais ou menos horas significam diferentes possibilidades de continuidade, aprofundamento e visibilidade para cada componente.

Essa questão é particularmente sensível na educação profissional. Frigotto (2005) defende uma formação integrada que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura, justamente para evitar a reprodução da dualidade entre uma formação ampla para alguns e uma preparação instrumental para outros. No Ceará, a criação das EEEPs buscou integrar Ensino Médio e formação técnica, mas a política também se estruturou em diálogo com objetivos de qualificação profissional e desenvolvimento econômico (Ceará, 2008; Santos; Gonçalves, 2016). Essa dupla orientação ajuda a compreender as disputas internas do currículo sem reduzir a educação profissional a uma lógica exclusivamente mercadológica.

É nesse contexto que a carga horária da Educação Física adquire significado político. As matrizes analisadas de 2018 e 2022 destinam 120 horas ao componente ao longo dos três anos, dentro de trajetórias de aproximadamente 5.400 horas (Ceará, 2018; Ceará, 2022). A Resolução CEC nº 412/2006 regulamenta a oferta da Educação Física no sistema estadual, mas não estabelece uma carga horária mínima própria para o componente (Ceará, 2006). Assim, a questão não decorre simplesmente de falta de tempo escolar, mas da forma como a jornada ampliada é distribuída entre diferentes saberes.

A comparação entre os dois documentos permite observar uma permanência relevante. Na matriz do curso de Informática para turmas iniciadas em 2018, a formação geral somava 2.620 horas e a Educação Física 120 horas; na matriz de Logística de 2022, a formação geral foi reorganizada para 2.160 horas, mas o componente permaneceu com 120 horas, dentro de um total geral de 5.400 horas em ambos os casos (Ceará, 2018; Ceará, 2022). Como se trata de cursos distintos, o dado não autoriza afirmar uma evolução linear da política, mas evidencia que, em diferentes configurações curriculares analisadas, a Educação Física permaneceu com reduzida participação no conjunto da jornada escolar.

Cabe explicitar uma ressalva. Em relação à formação geral, a participação do componente cresceu, passando de 4,6% para 5,6%, uma vez que essa formação encolheu enquanto as 120 horas permaneceram. O crescimento é, portanto, um efeito da redução do denominador, e não de uma valorização do componente curricular. Em relação ao conjunto da

jornada, que é a referência pertinente quando se discute a distribuição do tempo em uma escola de tempo integral, a proporção manteve-se estável em torno de 2,2%. É essa estabilidade, e não a variação relativa, que sustenta a leitura aqui proposta. Essa constatação fortalece a leitura do tempo como expressão de prioridades curriculares, e não como simples consequência da duração global do curso.

A legislação federal mais recente não elimina esse problema. A Lei nº 14.945/2024 reorganizou o Ensino Médio e passou a explicitar a Educação Física na área de Linguagens e suas Tecnologias, preservando sua presença na formação geral, mas não definiu carga horária específica para cada componente (Brasil, 2024). A mesma lei estabeleceu, para os cursos que articulam formação técnica e profissional, o mínimo de 2.100 horas de formação geral básica, admitindo que até 300 dessas horas sejam destinadas ao aprofundamento de conteúdos relacionados à formação técnica ofertada. O dado é significativo para o caso analisado, pois com 2.160 horas de formação geral, a matriz de 2022 opera praticamente no piso legal admitido para essa modalidade. A restrição do tempo destinado à Educação Física não é, portanto, um episódio isolado de uma matriz específica, mas expressão de um arranjo em que a própria formação geral se aproxima do mínimo permitido. Desse modo, o reconhecimento legal da área convive com decisões dos sistemas de ensino sobre sua distribuição temporal. A existência formal no currículo, portanto, precisa ser distinguida das condições efetivas de realização do trabalho pedagógico.

A marginalização do componente, contudo, não se manifesta apenas na alocação de horas. Ela já se anuncia no documento que organiza os conhecimentos da etapa. Ao analisarem o Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio, Nogueira et al. (2023) identificaram que a Educação Física apresenta número reduzido de objetos de conhecimento na área de Linguagens e suas Tecnologias, o que os autores interpretam como indício de desprestígio do componente no interior do documento. Registraram ainda a predominância das práticas corporais associadas à saúde, ao lazer, ao corpo e à nutrição, em detrimento de outras dimensões da cultura corporal.

Martins et al. (2023) chegam a diagnóstico convergente ao comparar o documento estadual com a matriz de conhecimentos básicos anterior. Em conjunto, esses estudos permitem observar correspondência entre dois registros da política curricular: o documento estadual restringe e reorganiza os conhecimentos atribuídos ao componente, enquanto as matrizes analisadas lhe reservam participação reduzida na jornada escolar. Essa convergência reforça a leitura da restrição como escolha curricular, e não como simples contingência administrativa.

A contradição se torna mais evidente porque a Educação Física passou a reconhecer um campo de conhecimentos mais amplo. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais demandam vivência, contextualização, problematização e sistematização (Coletivo de Autores, 1992; Bracht, 1999). Quando o tempo curricular é reduzido, aumenta a necessidade de selecionar o que será tematizado e diminui a possibilidade de aprofundar experiências. Molina Neto (2023) associa esse processo à fragilização da formação integral, pois a redução da Educação Física restringe o acesso sistemático a uma dimensão específica da cultura.

Não se trata de defender equivalência matemática entre os componentes nem de propor uma disputa corporativa por horas. O problema é a coerência entre o princípio de formação integral e as condições concretas destinadas a cada campo do conhecimento. Em escolas de tempo integral, a distribuição da jornada constitui uma escolha curricular e, portanto, uma escolha sobre oportunidades formativas. A Educação Física torna visível essa tensão porque sua baixa carga horária contrasta com a amplitude dos conhecimentos que lhe são atribuídos e com a própria promessa de uma formação que articule diferentes dimensões da experiência humana.

3.2 Tempo pedagógico e justiça curricular na Educação Física

A distribuição do tempo pode ser analisada como questão de justiça curricular. Ponce (2018) compreende essa justiça a partir do direito a conhecimentos que favoreçam uma vida digna, do cuidado com os sujeitos e da construção de formas democráticas de convivência. O conceito desloca a discussão da presença formal do componente para as condições efetivas de acesso ao conhecimento. Na Educação Física, isso significa perguntar se os estudantes dispõem de oportunidades para experimentar, compreender, problematizar e ressignificar a cultura corporal com continuidade e diversidade.

Essa perspectiva é relevante porque a ampliação epistemológica da área exige mais do que a execução de atividades. O ensino das práticas corporais envolve conhecimentos conceituais, experiências corporais, leitura de contextos históricos e culturais, reflexão sobre significados sociais e processos avaliativos (Bracht, 1999; Kunz, 2004). Quando a organização temporal produz encontros breves e descontínuos, parte dessas dimensões tende a ser comprimida, especialmente porque o tempo de aula inclui deslocamentos, organização de espaços e materiais e transições próprias do componente (Molina Neto, 2023).

Maldonado e Velloso (2022), ao discutirem a Educação Física no Ensino Médio integrado, associam a justiça curricular à mobilização de diferentes linguagens para estudar as práticas corporais. Textos, imagens, debates, registros, pesquisas e experiências corporais ampliam a leitura do objeto, mas dependem de continuidade. A restrição temporal, portanto, não afeta apenas a quantidade de conteúdo; interfere na articulação entre experiência, reflexão, sistematização e acompanhamento das aprendizagens.

A avaliação é uma das dimensões afetadas por essa condição. Acompanhamentos formativos pressupõem observar processos, retomar dificuldades e diversificar formas de registro, tarefas que se tornam mais complexas quando os encontros são espaçados e o tempo efetivo de aula é reduzido. O problema, assim, não se resume a ensinar menos conteúdos, mas alcança a qualidade da mediação e a possibilidade de acompanhar como o estudante experimenta, compreende e reelabora os conhecimentos (Molina Neto, 2023; Maldonado, 2024).

O tempo também possui dimensão inclusiva. Uma prática comprometida com diferentes corpos, experiências e níveis de familiaridade com as manifestações corporais exige escuta, adaptação, retomadas e variedade de estratégias. A urgência curricular pode favorecer experiências rápidas e selecionar, ainda que involuntariamente, estudantes que já dominam determinadas práticas. Por isso, justiça curricular não significa apenas diversificar conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos participem de sua produção e tenham acesso a conhecimentos que não estão igualmente disponíveis fora da escola (Ponce, 2018; Maldonado; Prodócimo, 2022).

Essa compreensão ajuda a evitar dois reducionismos. O primeiro seria tratar a reivindicação de tempo como defesa corporativa do professor de Educação Física. O segundo seria supor que aumentar a carga horária, isoladamente, produziria um currículo crítico. Mais tempo é condição relevante, mas precisa estar articulado à intencionalidade pedagógica, à legitimidade epistemológica da área e à democratização dos conhecimentos. A restrição, aqui, deixa de ser apenas inconveniente e passa a ser injusta, pois ela não distribui de modo desigual uma dificuldade, mas o próprio direito de acesso a um campo de conhecimento (Bracht; Almeida, 2019; Ponce, 2018).

A mesma cautela vale para projetos, torneios e ações extracurriculares. Essas experiências podem contribuir para a vida escolar, mas não substituem um trabalho curricular sistemático, porque não asseguram necessariamente participação universal, diversidade de conhecimentos ou continuidade pedagógica. O direito à cultura corporal precisa estar vinculado

ao currículo comum e às condições ordinárias de ensino, e não depender da participação eventual em atividades complementares (Boscatto; Darido, 2017; Molina Neto, 2023).

Reconhecer essa desigualdade não implica considerar o professor um executor passivo da matriz. O currículo efetivamente realizado é produzido nas mediações entre documentos, condições institucionais e ação pedagógica. Essa passagem da justiça curricular ao currículo vivido permite examinar, no tópico seguinte, as possibilidades de resistência e os limites impostos à agência docente.

3.3 Currículo vivido, resistência e limites da ação docente

Como indicado na introdução, o currículo vivido corresponde à configuração produzida na mediação entre prescrição, sujeitos e condições concretas. Sacristán (2000) mostra que o currículo adquire sentidos em sua realização, e Giroux (1997) reforça que a docência envolve decisões e disputas sobre os sentidos da educação. Essa perspectiva impede tanto tratar as políticas como determinações absolutas quanto atribuir ao professor liberdade desvinculada das condições institucionais.

Essa mediação também aparece em evidências empíricas recentes. Ao investigarem como professores de Educação Física da rede municipal de Fortaleza se apropriam do Documento Curricular Referencial do Ceará, Silva, Ferreira e Silva (2026) verificaram conhecimento desigual e predominantemente parcial do documento, mobilizado de forma seletiva conforme formação, experiência e contexto de trabalho. O achado reforça que a prescrição não se transfere automaticamente para a aula: entre documento e prática há um trabalho docente de interpretação e seleção.

Na Educação Física, essa agência é potencializada por perspectivas que transformam as práticas corporais em objetos de leitura cultural e social. Neira e Nunes (2009) defendem um currículo atento às significações e relações de poder que atravessam as manifestações corporais. Maldonado e Prodócimo (2022), em uma perspectiva crítico-libertadora, destacam diálogo, problematização e valorização dos saberes dos estudantes. Essas abordagens permitem ao professor produzir experiências que relacionem corpo, cultura, território, desigualdades e participação, mesmo diante de prescrições mais estreitas.

Resistência curricular, nessa direção, não significa ausência de planejamento nem simples oposição ao documento oficial. Trata-se de estabelecer uma relação crítica com a prescrição: ampliar ou reorganizar manifestações tematizadas, modificar formas tradicionais de

ensiná-las, incorporar questões dos estudantes e problematizar os sentidos sociais das práticas corporais. A referência freireana permite compreender essa ação como práxis, articulando reflexão e intervenção à leitura crítica da realidade (Freire, 2011; Maldonado, 2024).

Conforme conceituado na introdução, o Contra-Ataque Pedagógico nomeia uma orientação político-pedagógica de reinvenção do currículo vivido nas EEEPs. No plano da prática, ele se concretiza quando o professor utiliza o espaço disponível para ampliar vozes e saberes, problematizar relações de poder presentes nas práticas corporais e articular corpo, cultura e território, sem confundir essa ressignificação com superação das condições estruturais (Guilherme Júnior; Machado, 2025). Sua utilidade analítica, neste estudo, está justamente em tornar visível a tensão entre potência pedagógica e limite institucional.

Essa tensão preserva a força crítica do conceito. A capacidade de ressignificar o tempo existente não equivale à possibilidade de produzir institucionalmente mais tempo: o professor pode reorganizar conhecimentos e estratégias, mas não redefine individualmente a matriz curricular, a carga horária ou as prioridades estabelecidas pela política educacional. A resistência demonstra que a prescrição não encerra a prática e, simultaneamente, evidencia aquilo que a ação docente não consegue alterar sozinha (Giroux, 1997; Molina Neto, 2023).

Esse limite é central para evitar a romantização da criatividade docente. Quando experiências significativas desenvolvidas em condições adversas são tomadas como prova de que essas condições bastam, a capacidade profissional de enfrentar dificuldades passa a servir de argumento para naturalizá-las. O êxito de uma prática construída apesar da restrição não constitui evidência da adequação da restrição. Bracht e Almeida (2019) ressaltam que projetos críticos dependem de condições concretas de realização, enquanto Maldonado (2023) sustenta que práticas político-pedagógicas precisam se articular às disputas coletivas sobre o Ensino Médio.

A distinção entre resistência pedagógica e transformação estrutural organiza essa tensão. A primeira atua nas possibilidades do cotidiano, modificando escolhas, relações e formas de ensinar; a segunda depende de decisões institucionais e políticas sobre tempos, regras e reconhecimento dos conhecimentos. Não são dimensões opostas: podem se fortalecer mutuamente, desde que a ação docente não seja convertida em substituta das responsabilidades do poder público. Autonomia, nesse sentido, não se confunde com autossuficiência.

A passagem do individual ao coletivo também é decisiva para a continuidade das experiências. Maldonado (2023) defende que a resistência no Ensino Médio ultrapasse a dimensão didática e alcance a participação docente nas disputas sobre as finalidades da etapa. Planejamento coletivo, projeto político-pedagógico, formação continuada e debate sobre a

matriz curricular constituem, assim, espaços em que iniciativas localizadas podem contribuir para condições institucionais mais estáveis.

Nessa leitura, o Contra-Ataque Pedagógico não celebra a ideia de "fazer muito com pouco". Ao tornar visíveis alternativas pedagógicas e manter aberta a crítica às condições que as tornam extraordinárias, a resistência assume também função de denúncia: práticas críticas produzidas em tempo reduzido mostram a potência da Educação Física e, ao mesmo tempo, evidenciam o que poderia ser desenvolvido com maior continuidade e reconhecimento institucional (Guilherme Júnior; Machado, 2025; Maldonado, 2023).

A aproximação entre resistência e justiça curricular permite, portanto, deslocar experiências dependentes da iniciativa excepcional de determinados docentes para a esfera do direito. Uma política comprometida com a formação integral precisa articular agência docente, reconhecimento epistemológico e condições estruturais: a primeira impede o determinismo curricular; o segundo afirma a cultura corporal como conhecimento legítimo; e as condições estruturais asseguram tempo e continuidade para sua democratização. Isso não significa que ampliar horas, isoladamente, produza um currículo crítico, nem estabelece oposição entre formação profissional e Educação Física. Significa exigir coerência entre a integração de trabalho, ciência, tecnologia e cultura anunciada pela formação integral e as condições efetivamente atribuídas aos diferentes campos de conhecimento (Frigotto, 2005; Ponce, 2018; Maldonado; Velloso, 2022).

Conclusão

Este estudo buscou compreender o lugar ocupado pela Educação Física em uma política curricular que se anuncia orientada pela formação integral e, ao mesmo tempo, analisar até onde pode alcançar a resistência pedagógica produzida pelos professores diante das condições estabelecidas. A análise permite afirmar que a posição do componente nas EEEPs não decorre apenas de uma decisão administrativa sobre horários. A distribuição do tempo constitui uma escolha curricular e, como tal, produz diferentes condições de acesso, continuidade e aprofundamento dos conhecimentos que integram a formação escolar.

Os documentos examinados revelam uma contradição importante. Em uma escola organizada em jornada ampliada, a Educação Física permanece com participação reduzida no conjunto do tempo escolar, ao mesmo tempo em que lhe é atribuída a responsabilidade de tematizar um amplo universo de conhecimentos relacionados à cultura corporal. Essa condição evidencia que a formação integral não pode ser avaliada apenas pela quantidade total de horas que os estudantes permanecem na instituição. É necessário observar como esse tempo é

distribuído, quais conhecimentos recebem maior centralidade e quais encontram condições mais restritas para se desenvolver.

Nessa perspectiva, a discussão sobre justiça curricular possibilitou deslocar o problema da simples presença da Educação Física na matriz para o direito efetivo dos estudantes aos seus conhecimentos. Não se trata apenas de garantir que o componente exista formalmente, mas de assegurar condições para que jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e outras práticas corporais possam ser vivenciadas, estudadas, problematizadas e ressignificadas com diversidade e continuidade. O tempo pedagógico, portanto, não constitui a única condição para a realização desse direito, mas representa uma de suas bases materiais fundamentais.

Ao mesmo tempo, os resultados afastam uma compreensão determinista do currículo. Entre aquilo que a política prescreve e aquilo que efetivamente acontece nas aulas existe um espaço de interpretação, escolha e produção pedagógica. É nesse intervalo que se situa o Contra-Ataque Pedagógico. Mais do que designar uma resposta metodológica à redução da carga horária, o conceito procura nomear uma postura político-pedagógica de reinvenção do currículo vivido, por meio da qual professores podem tensionar prescrições, ampliar os conhecimentos legitimados, fortalecer a participação estudantil e produzir outras relações entre corpo, cultura e território. Sua potência reside justamente em demonstrar que o currículo não está completamente encerrado pela prescrição.

Entretanto, este artigo permite acrescentar um elemento decisivo a essa formulação: a potência da resistência também revela seus próprios limites. O professor pode ressignificar o tempo que possui, mas não pode produzi-lo institucionalmente; pode reorganizar conhecimentos, mas não redefine individualmente a matriz curricular; pode construir experiências críticas, mas não elimina sozinho as condições estruturais que restringem sua continuidade. Uma prática pedagógica bem-sucedida em condições adversas não transforma essas condições em adequadas. Nesse sentido, o Contra-Ataque Pedagógico não deve ser compreendido como a celebração de "fazer muito com pouco", mas como uma forma de produzir possibilidades sem deixar de denunciar os limites que tornam essas possibilidades extraordinárias.

Essa compreensão constitui uma das principais contribuições deste estudo e permite sintetizar três dimensões de tensão que atravessam os resultados: criatividade/resistência docente e precariedade estrutural; resistência pedagógica e transformação estrutural; autonomia docente e responsabilização individual. A primeira evidencia que a inventividade pedagógica pode ampliar as experiências formativas e produzir alternativas diante das restrições, mas não substitui condições materiais e temporais adequadas. A segunda mostra que a resistência pode

tensionar e ressignificar o currículo vivido, sem produzir, por si só, mudanças na matriz curricular, na carga horária ou nas prioridades institucionais que condicionam o trabalho pedagógico. A terceira demarca que reconhecer a autonomia e a agência dos professores não significa atribuir-lhes individualmente a responsabilidade por superar problemas produzidos estruturalmente. Articuladas, essas tensões permitem evitar tanto uma leitura determinista da política curricular quanto a romantização da criatividade docente, reforçando que a justiça curricular depende da relação entre ação pedagógica e condições institucionais capazes de transformar em direito assegurado aquilo que, em contextos adversos, ainda depende de esforços excepcionais.

Por isso, a defesa de melhores condições para a Educação Física não se sustenta em uma reivindicação corporativa nem na pressuposição de que o simples aumento do número de aulas resolveria os desafios do componente. O que está em disputa é a coerência entre o projeto de formação integral anunciado pelas EEEPs e as condições concretas oferecidas aos diferentes conhecimentos que compõem essa formação. Mais tempo sem intencionalidade pedagógica não garante uma Educação Física crítica; da mesma forma, uma intencionalidade crítica submetida permanentemente à escassez encontra limites objetivos para sua realização. A questão central está na articulação entre tempo, reconhecimento do conhecimento da área e qualidade político-pedagógica das experiências produzidas.

Em última instância, discutir a carga horária da Educação Física nas escolas profissionais significa discutir também que concepção de formação humana orienta a organização do currículo. Se a formação integral pretende reconhecer os estudantes em suas múltiplas dimensões, o corpo e as práticas corporais não podem ocupar um lugar residual nesse projeto. Uma escola que amplia sua jornada precisa ampliar também as possibilidades de acesso aos diferentes conhecimentos, evitando que o tempo integral conviva com uma formação curricularmente fragmentada.

Como limite, este estudo permanece no plano teórico-documental e não incorpora diretamente as experiências de professores, estudantes e gestores das EEEPs. Essa delimitação abre possibilidades para investigações empíricas capazes de compreender como as restrições curriculares são percebidas e enfrentadas no cotidiano das escolas, quais formas de resistência são construídas e em que condições conseguem permanecer. Também se mostra pertinente investigar empiricamente o Contra-Ataque Pedagógico, confrontando sua formulação teórica com diferentes realidades escolares. Esse movimento poderá aprofundar seus alcances, tensionar seus limites e contribuir para que a resistência docente não seja apenas uma resposta

às restrições do presente, mas também parte da construção coletiva de outras possibilidades curriculares para a Educação Física.

Referências

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

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física no Ensino Médio integrado à Educação Profissional e Tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i1.39029. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39029 . Acesso em: 08 ago. 2026.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. DOI: 10.1590/S0101-32621999000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/xJYFqNhQKKBLhpFkXPQDpDL . Acesso em: 11 ago. 2026.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25068, 2019. DOI: 10.22456/1982-8918.96196. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/96196 . Acesso em: 12 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 09 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e outras normas relativas ao Ensino Médio e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 10 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a fim de definir diretrizes para o Ensino Médio, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm . Acesso em: 12 ago. 2026.

CEARÁ. Conselho de Educação do Ceará. **Resolução nº 412/2006**. Dispõe sobre o tratamento a ser dado à Educação Física nos currículos das escolas de educação básica. Fortaleza: CEC, 2006.

CEARÁ. **Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 23 dez. 2008.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz curricular**: curso técnico de nível médio em Informática: turmas iniciadas em 2018. Fortaleza: Seduc, 2018.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: Ensino Médio. Fortaleza: Seduc, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara . Acesso em: 10 ago. 2026.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz curricular**: curso técnico de nível médio em Logística: turmas iniciadas em 2022. Fortaleza: Seduc, 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUILHERME JÚNIOR, Kerginaldo Lima; MACHADO, Lucas Abreu. Educação Física e as disputas curriculares nas escolas de educação profissional do Ceará: da instrumentalização à resistência. In: PEREIRA, Eugênia Maria Gregorio et al. (org.). **Educação Física e currículo**: desafios e possibilidades para fazer acontecer. Itapiranga: Schreiben, 2025. p. 66-79. DOI: 10.29327/5742030.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, v. 16, p. 70-84, 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física Escolar, pensamento freireano e pedagogia crítico-libertadora. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 23, n. 1, p. 38-59, 2024. DOI: 10.14393/REP-2024-71968.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora da Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, ano VII, v. 3, p. 6-23, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira; VELLOSO, Livia Roberta da Silva. Educação Física Escolar no Ensino Médio integrado: a busca por justiça curricular a partir das diferentes linguagens sobre as práticas corporais. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1-22, 2022.

MARTINS, Raphaell Moreira; SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A Educação Física na Matriz de Conhecimentos Básicos e no Documento Curricular Referencial do Ceará: uma análise comparativa implicada pela BNCC a partir do contexto pandêmico. **Corpoconsciência**,

Cuiabá, v. 27, e15038, 2023. DOI: 10.51283/rc.27.e15038. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/15038 . Acesso em: 12 ago. 2026.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, e29001, 2023. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento . Acesso em: 12 ago. 2026.

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

NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre; MARTINS, Raphaell Moreira; SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; FERREIRA JUNIOR, José Ribamar. Políticas curriculares no Nordeste brasileiro: decifrando a Educação Física no Documento Curricular Referencial do Ceará para o Ensino Médio. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**, n. 25, p. 70-91, 2023. Disponível em: https://revistas.uva.es/index.php/agora/article/view/7683 . Acesso em: 12 ago. 2026.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001. DOI: 10.1590/S0100-15742001000300008.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Harlon Romariz Rabelo; GONÇALVES, Danyelle Nilin. Política de educação profissional e o Ensino Médio integrado: seus contextos e o caso do Ceará. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 149-165, maio/ago. 2016.

SILVA, Antônio Jansen Fernandes da; FERREIRA, Dirlene Almeida; SILVA, Maria Eleni Henrique da. A educação física no DCRC: um olhar sobre a compreensão dos professores. **Devir Educação**, Lavras, v. 10, n. 1, e-1020, 2026. DOI: 10.30905/rde.v10i1.1020. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/1020 . Acesso em: 12 ago. 2026.

Sobre os autores

Kerginaldo Lima Guilherme Júnior. Mestrando no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/IFCE), bolsista Capes, licenciado e bacharel em Educação Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Professor efetivo da rede estadual de ensino do Ceará.
Contribuição de autoria: concepção e delimitação do estudo; análise bibliográfica e documental; desenvolvimento da argumentação; redação e revisão final do manuscrito.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2868308534981995
Lucas Abreu Machado, Mestrando no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF/IFCE), especialista em Educação Física Escolar e em Gestão Escolar, licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará.

Contribuição de autoria: concepção do estudo; desenvolvimento teórico do Contra-Ataque Pedagógico; análise bibliográfica e documental; redação e revisão crítica do manuscrito.
Currículo Lattes:https://lattes.cnpq.br/5896841723986301
Antônio Jansen Fernandes da Silva. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará, mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especialista em Educação Física Escolar e em Treinamento Esportivo.
Contribuição de autoria: orientação teórico-metodológica; interpretação das políticas e documentos curriculares; revisão crítica do conteúdo e aprovação da versão final.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8575511042397898

Como citar este artigo
GUILHERME JÚNIOR, Kerginaldo Lima; MACHADO, Lucas Abreu; SILVA, Antônio Jansen Fernandes da. Educação física nas EEEPs do Ceará: resistência pedagógica e justiça curricular. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI: 10.22481/redupa.v5i5.21093