

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL – UNISC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

João Luís Coletto da Silva

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO UM PROBLEMA DE JUSTIÇA
CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)

Santa Cruz do Sul - RS

2025

João Luís Coletto da Silva

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO UM PROBLEMA DE JUSTIÇA
CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC.
Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira

Santa Cruz do Sul - RS

2025

CIP - Catalogação na Publicação

Silva, João Luís Coletto da

A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) / João Luís Coletto da Silva. – 2025.

362 f. : il. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

1. Educação Física escolar. 2. Reforma do Ensino Médio. 3. Justiça Curricular. 4. Justiça Social. 5. Direito à Educação Física escolar. I. Silveira, Éder da Silva. II. Título.

João Luís Coletto da Silva

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR COMO UM PROBLEMA DE JUSTIÇA
CURRICULAR NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017)**

Esta tese foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU); Área de Concentração em Educação; Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Banca Examinadora:

Dr. Éder da Silva Silveira

Professor orientador - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Dra. Cheron Zanini Moretti

Professora examinadora interna - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Dr. Moacir Fernando Viegas

Professor examinador interno - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)

Dr. Daniel Teixeira Maldonado

Professor examinador externo – Instituto Federal de São Paulo (IFSP)

Dr. Gilvan Luiz Machado Costa

Professor examinador externo - Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL)

Santa Cruz do Sul - RS

2025

AGRADECIMENTOS

Esta investigação foi concluída através de uma rede de parcerias e colaborações. Embora a escrita científica possa ter um carácter solitário, o que prevaleceu foi a dimensão de uma construção académica com base na solidariedade. Neste momento de autorreflexão e de encerramento do ciclo de Doutorado em Educação, compreendo ser pertinente explicitar a minha gratidão a algumas pessoas em particular, como uma singela forma de reconhecimento, mas que pontuo como um valor imensurável.

À minha esposa Pamella Tucunduva da Silva, que acreditou e me apoiou durante todo esse processo formativo e turbulento de um trabalhador e estudante de Doutorado. *Pam*, você foi superimportante por tantas coisas, desde o suporte, a compreensão, e até mesmo pelo incentivo a passeios ou saídas juntos, que me possibilitaram espairecer e reconstruir os pensamentos sobre esta investigação académica. Recordando um desses momentos, não posso deixar de destacar a convivência afetuosa que tive com o meu querido sogro Milton (*in memorian*). Obrigado por nós!

Aos meus pais amados, Tânia Maria Coletto da Silva e João Carlos Rodrigues da Silva, como sempre menciono: vocês são os meus ‘professores da vida’. Ao fazer menção a vocês, recordo dos meus queridos avós maternos, Nilda (*in memorian*) e Olídio (*in memorian*), e dos meus avós paternos, Adelaide (*in memorian*) e Alcino (*in memorian*): esta conquista é de todos vocês! Da mesma forma, estendo o meu agradecimento aos meus estimados irmãos, Carla Tatiana Coletto da Silva e família, e João Paulo Coletto da Silva e família, por sempre estarem ao meu lado.

Ao meu querido, dedicado e paciente orientador desde o Mestrado em Educação, professor Éder da Silva Silveira, por ser um pesquisador comprometido com todos os passos de uma pesquisa *stricto sensu*, e que tem um profundo conhecimento sobre temas alusivos ao direito à educação e à justiça social em seus trabalhos. Além de ser um ótimo orientador e docente, agradeço muito pelos ensinamentos e amizade, e principalmente por jamais deixar de acreditar no potencial desta investigação.

A todos(as) os(as) professores(as) pesquisadores(as) das bancas de qualificação e avaliação desta tese, prof.^a Cheron Zanini Moretti, prof. Daniel Teixeira Maldonado, prof. Everton Luiz Simon, prof. Gilvan Luiz Machado Costa, prof. Moacir Fernando Viegas e prof.^a Nara Vieira Ramos, agradeço pelas significativas contribuições, desde as indicações de leituras, apontamentos, lacunas identificadas e críticas construtivas, até os momentos das belas partilhas

e arguições reflexivas sobre o tema de investigação. Como já disse João Guimarães Rosa: “*é junto dos bôo, que a gente fica mió*”.

Retribuo a minha gratidão aos(às) colegas e amigos(as) do comprometido Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, por muito colaborarem no diálogo e no aprendizado ao longo desta pesquisa. Em muitas ocasiões, demonstraram muita flexibilidade para alterar o horário de nossos encontros, para que eu também pudesse me fazer presente. A todos(as) os(as) integrantes agradeço pela oportunidade de discussão sobre o percurso formativo o qual trilhamos e, assim, nos fortalecemos juntos(as).

À coordenação do PPGEDU da UNISC e a todos(as) os(as) seus(as) excelentes docentes que muito contribuíram nessa empreitada, com momentos riquíssimos que tivemos ao longo dessa caminhada, seja nos debates construtivos provocados nas aulas, seja nos eventos, seja nas ocasiões informais nos corredores ou na mesa de um bar. Por ser egresso desse programa tão humanista, agradeço novamente o auxílio das secretarias Daiane e Mariele.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES), que por meio do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC), me possibilitou realizar esta tese. Nessa posição, saliento o quanto é importante políticas sociais de fomento à pesquisa, por entender que essa é uma medida fulcral para uma sociedade mais democrática e emancipada.

Por fim, mas não menos importante, aos(às) colegas, discentes e direções das escolas em que atuei/atuo, por toda a sensibilidade e apoio que me concederam ao longo desses quatro anos. Enfim, concluir um Doutorado foi também um ato de resistência diante dos precários planos de carreira frequentemente observados nas redes públicas de ensino, onde nem sempre recebemos os incentivos e apoio necessários para esse tipo de formação. A realização de um Doutorado deveria ser devidamente valorizada como um passo fundamental para uma sociedade com justiça social. Seguimos juntos(as) pelo aprimoramento e pela defesa da educação pública de qualidade!

QUANDO SE VÊ...

Quando se vê, já são oito horas ou vinte horas
Quando se vê, já é primeiro de janeiro e trinta e um de dezembro
Quando se vê, o sonho sonhado fica adormecido
Quando se vê, acorda-se numa irreabilidade e jamais volta-se à realidade
Quando se vê, os quilos se transformam em gramas
Quando se vê, não se escuta nada e se entende tudo
Quando se vê, perde-se o primeiro fio de cabelo branco
Quando se vê, o ponto final inicia uma nova página
Quando se vê, a contracapa se une à capa
Quando se vê, a hipótese vira uma tese
Quando se vê, o fim chega ao início
Quando se vê...já é possível (re)(vi)ver

João Luís Coletto da Silva, agosto de 2024.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”.

RESUMO

Esta tese tem o objetivo geral de compreender os problemas de justiça curricular que a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, impõe à Educação Física na escola pública. O estudo possui quatro objetivos específicos: 1) estabelecer um diagnóstico crítico sobre a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a partir do estudo de seus principais dispositivos normativos nacionais e da análise das produções recentes no âmbito da bibliografia especializada; 2) analisar as implicações da reforma para a Educação Física escolar em dispositivos normativos curriculares de redes públicas estaduais do país, identificando as semelhanças e particularidades expressas nos processos de atuação da política nos estados investigados; 3) observar e analisar os problemas de justiça curricular para a Educação Física escolar na experiência curricular de uma escola no estado do Rio Grande do Sul; 4) identificar e analisar elementos teórico-práticos enquanto condições necessárias para a construção de alternativas às injustiças curriculares que interferem no direito à Educação Física escolar em perspectiva emancipatória e em prol de uma formação humana integral para a justiça social. A pesquisa fundamenta-se em estudos críticos sobre o currículo, com destaque para as contribuições de Nancy Fraser, Branca Ponce, Jurjo Torres Santomé, François Dubet, Raewyn Connell e Michael Young. A análise dos dados foi conduzida a partir do agrupamento das categorias dos conceitos de justiça social (redistribuição, reconhecimento e participação) e de justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência), organizadas em três eixos complementares: redistribuição/conhecimento, reconhecimento/cuidado e participação/convivência. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Os resultados indicam que a reforma do Ensino Médio representa um problema de justiça curricular na Educação Física escolar, pois agrava as desigualdades relativas às categorias analíticas deste estudo - redistribuição/conhecimento, reconhecimento/cuidado e participação/convivência -, aprofundando injustiças e restringindo o acesso a uma formação humana integral. Uma das constatações mais relevantes é a diminuição da carga horária da disciplina em diversos estados analisados, impossibilitando o direito à Educação Física e comprometendo sua função formativa. Além disso, observou-se uma carência na abordagem da cultura corporal a partir de uma perspectiva crítica, bem como a valorização de parcerias público-privadas, que reforçam o esvaziamento da participação democrática no espaço escolar. No contexto específico da escola investigada no Rio Grande do Sul, identificou-se uma nova hierarquização curricular, na qual componentes da parte flexível do currículo ganharam centralidade, enquanto a formação básica foi desvalorizada. No âmbito

da Educação Física, destacam-se a falta de diversificação temática, o aumento da sobrecarga de trabalho docente e a indução de práticas de desinvestimento pedagógico. Entretanto, apesar dessas adversidades, identificam-se possibilidades de transformação baseadas em elementos teórico-práticos destacados pelos sujeitos que atuam nos contextos formativos, como a promoção de uma abordagem crítica e diversificada do estudo da cultura corporal. A valorização dessas estratégias pode fortalecer a Educação Física e contribuir para uma educação mais emancipatória, garantindo maior equidade na organização curricular.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Reforma do Ensino Médio. Justiça Curricular. Novo Ensino Médio. Justiça Social. Direito à Educação Física escolar.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the issues of curricular justice that the High School Reform, established by Law No. 13.415/2017, imposes on Physical Education in public schools. The study has four specific objectives: 1) to establish a critical diagnosis of school Physical Education within the context of High School Reform (Law No. 13.415/2017), based on the study of its main national regulatory provisions and the analysis of recent works in specialized literature; 2) to analyze the implications of the reform for school Physical Education in curricular regulatory provisions of state public school systems in the country, identifying both the similarities and specificities reflected in the policy implementation processes in the states investigated; 3) to observe and analyze issues of curricular justice for school Physical Education within the curricular experience of a school in the state of Rio Grande do Sul; 4) to identify and analyze theoretical-practical elements as necessary conditions for building alternatives to curricular injustices that interfere with the right to school Physical Education from an emancipatory perspective and in favor of a comprehensive human education for social justice. The research is based on critical curriculum studies, with particular emphasis on the contributions of Nancy Fraser, Branca Ponce, Jurjo Torres Santomé, François Dubet, Raewyn Connell and Michael Young. The data analysis was conducted by grouping categories drawn from the concepts of social justice (redistribution, recognition, and participation) and curricular justice (knowledge, care, and coexistence), organized into three complementary axes: redistribution/knowledge, recognition/care and participation/coexistence. This qualitative study was carried out through bibliographic research, document analysis, participant observation, and semi-structured interviews. The results indicate that the High School Reform represents an issue of curricular justice in school Physical Education, as it exacerbates inequalities related to the analytical categories of this study - redistribution/knowledge, recognition/care and participation/coexistence -, deepening injustices and restricting access to a comprehensive human education. One of the most relevant findings is the reduction in the subject's study load in several of the states analyzed, which undermines the right to Physical Education and compromises its formative role. Furthermore, a lack of approach to body culture from a critical perspective was observed, as well as the emphasis on public-private partnerships, which reinforces the emptying of democratic participation within the school environment. In the specific context of the school investigated in Rio Grande do Sul, a new curricular hierarchy was identified, in which components of the flexible part of the curriculum gained centrality, while basic education was devalued. In the field of Physical Education, the lack of thematic diversification, the increase in teaching workload, and the induction of pedagogical

disinvestment practices stand out. However, despite these adversities, possibilities for transformation were identified, based on theoretical and practical elements highlighted by educational practitioners, such as the promotion of a critical and diversified approach to the study of body culture. Valuing these strategies can strengthen Physical Education and contribute to a more emancipatory education, ensuring greater equity in curricular organization.

Keywords: School Physical Education. High School Reform. Curricular justice. New High School. Social Justice. Right to School Physical Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Campos interseccionais da justiça social	44
Figura 2 - Exemplos de campos que a justiça social deve atuar.....	45
Figura 3 – Conceito e categorias de análise	54
Figura 4 - Exemplo de elementos inerentes à justiça curricular.....	60
Figura 5 – Categorias analíticas da justiça curricular.....	63
Figura 6 – Síntese das principais injustiças curriculares identificadas na revisão bibliográfica	116
Figura 7 – Capas de parte dos documentos estaduais selecionados e analisados.....	140
Figura 8 – Exemplo da forma de organização dos dados documentais mapeados.....	143
Figura 9 – Recorrência das subcategorias teóricas e documentais.....	144
Figura 10 – Recorrência das categorias de conteúdo e documentais relacionadas às categorias da justiça curricular	144
Figura 11 - Possibilidades de atuação docente nos itinerários formativos maranhenses	171
Figura 12 – Exemplos de algumas danças tradicionais no contexto brasileiro	178
Figura 13 – Relação das parcerias público-privadas e os estados de atuação política	189
Figura 14 – Municípios selecionados pelo programa Roadshow da Parceria Público-Privada e suas respectivas localizações geográficas.....	192
Figura 15 – Instrumento de análise dos dados das entrevistas e da observação participante.....	202
Figura 16 – A cultura corporal (CC) como elemento teórico-prático da justiça curricular....	203
Figura 17– Exemplos de situações de contrariedade à experiência curricular vivida na reforma do Ensino Médio na escola colaboradora	205
Figura 18 – Processos e efeitos de injustiças curriculares ampliados a partir da reforma do Ensino Médio.....	207
Figura 19 – Injustiças curriculares articuladas na Educação Física escolar a partir da vivência da reforma do Ensino Médio gaúcho.....	209
Figura 20– Principais injustiças curriculares e impactos formativos e profissionais na dimensão do reconhecimento/cuidado na reforma do Ensino Médio	224
Figura 21 – Narrativas dos sujeitos referentes à experiência da carga horária de 1 hora-aula semanal na Educação Física escolar	228
Figura 22 – Dimensões que impactam e acentuam o não reconhecimento do(a) trabalhador(a) docente.....	230
Figura 23 – Parte da dependência da escola colaboradora no momento das obras	252

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Relação do número de municípios dos seis estados que apresentam apenas uma escola de Ensino Médio estadual.....	69
Gráfico 2- Abrangência temporal de cada fonte publicada	87
Gráfico 3 - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa em cada estado ...	139
Gráfico 4 – Distribuição das competências da Educação Física na Área de Linguagens e suas Tecnologias.....	150
Gráfico 5 – Distribuição das habilidades da Educação Física na Área de Linguagens e suas Tecnologias.....	151

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Dados sociais, econômicos e educacionais dos seis estados analisados	67
Mapa 2 - Localização do município de Santa Cruz do Sul/RS no Vale do Rio Pardo.....	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os conceitos e suas categorias de análise.....	54
Quadro 2 - Dados gerais sobre a formação e de aspectos inerentes ao trabalho dos(as) docentes	75
Quadro 3 - Síntese da estrutura teórico-metodológica	83
Quadro 4 - Procedimentos utilizados na revisão bibliográfica.....	86
Quadro 5 - Instrumento de análise da revisão bibliográfica.....	88
Quadro 6 - Instrumento de análise dos referenciais curriculares dos Estados.....	142
Quadro 7 – Perspectivas e concepções epistemológicas nos seis estados analisados	148
Quadro 8 – Comparação entre os elementos da Educação Física na formação geral básica e currículo flexível.....	157
Quadro 9 – Síntese da organização do tempo e espaço que a Educação Física escolar está disponível nos seis estados analisados	164
Quadro 10 – Relação dos principais nomes e projetos de parcerias público-privadas nos estados analisados	191
Quadro 11 – Situações de ‘liberdade’ nas aulas e problemas de distribuição dos saberes da cultura corporal.....	212

Quadro 12 – Elementos teórico-práticos como alternativas às injustiças curriculares na Educação Física escolar na realidade colaboradora	217
Quadro 13 – Elementos de injustiça curricular no âmbito da formação inicial e continuada dos(as) docentes.....	233
Quadro 14 – Elementos de intensificação no âmbito da sobrecarga do trabalho na docência	236
Quadro 15 – Elementos de reconhecimento e de defesa de uma escola democrática	268

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AERA	American Education Research Association
AM	Amazonas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CadÚnico	Cadastro Único do governo federal
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CC	Cultura Corporal
CEE	Conselhos Estaduais em Educação
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CETEB	Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia
CIPAVE	Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar
CNTE-MT	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CO	Centro-Oeste
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CPF	Cadastro de Pessoas Físicas
CPM	Conselho de pais e mestres
CRE	Coordenação Regional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EF	Educação Física
EFE	Educação Física escolar
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETE	Educação, Trabalho e Emancipação

LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais e Assexuais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
GEPEJUC	Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JERGS	Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MNDEM	Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento Pela Base
MT	Mato Grosso
N	Norte
NE	Nordeste
NEM	Novo Ensino Médio
ONG	Organização não governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Parceria público-privada
PR	Paraná
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PT	Partido dos Trabalhadores
RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte
REBESCOLAR	Revista Brasileira de Educação Física Escolar
RS	Rio Grande do Sul
S	Sul
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SE	Sudeste
SEDUC-RS	Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
SEED	Secretaria Estadual da Educação
SIGAE	Sistema de Gestão para Avanço Contínuo da Educação
SINTEP-MT	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
SIS	Sistema Integrado de Saúde
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCR	Termo de Consentimento para Responsabilizado
TCDU	Termo de Confidencialidade no Uso de Dados
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
UNISC	Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Problemática, objetivos e relevância da pesquisa.....	20
1.2 A justiça curricular como marco teórico da análise	41
1.3 Procedimentos metodológicos e éticos na pesquisa	57
2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA LEI Nº 13.415/2017 DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO.....	85
2.1 A Educação Física no currículo escolar: apontamentos de uma historicidade.....	88
2.2 Como a Educação Física escolar foi pensada no âmbito da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).....	103
2.3 O que dizem as produções científicas? A emergência de um diagnóstico crítico	115
2.3.1 Implicações no âmbito da Redistribuição/Conhecimento.....	116
2.3.2 Implicações no âmbito do Reconhecimento/Cuidado	123
2.3.3 Implicações no âmbito da Participação/Convivência.....	130
2.4 Conclusões parciais	135
3 INJUSTIÇAS NO DIREITO À EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS SEIS ESTADOS	138
3.1 A secundarização, distorção e inviabilização do direito ao conhecimento da Educação Física escolar.....	145
3.2 Tendências de negação do reconhecimento e do cuidado na Educação Física	160
3.3 Processos de enfraquecimento da democracia, da participação e da convivência solidária.....	180
3.4 Conclusões parciais	198
4 ANÁLISES SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: É POSSÍVEL ALCANÇAR A JUSTIÇA CURRICULAR EM MEIO ÀS REFORMAS NEOLIBERAIS?	201
4.1 Restrições ao acesso à cultura corporal e alternativas emancipatórias no âmbito da redistribuição/conhecimento.....	202
4.2 Adoecimento docente, péssimas condições de trabalho e alternativas emancipatórias no âmbito do reconhecimento/cuidado.....	223
4.3 Limitações às práticas solidárias e democráticas e alternativas emancipatórias no âmbito da participação/convivência	248
4.4 Conclusões parciais	270
CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS E CONSTRUÇÕES EMANCIPATÓRIAS	272
REFERÊNCIAS	283
APÊNDICES	322

1 INTRODUÇÃO

1.1 Problemática, objetivos e relevância da pesquisa

O presente relatório de tese é resultado do curso de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Esta investigação integra a Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, e está vinculada ao Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação, e que tem a coordenação do professor Éder da Silva Silveira. Este grupo de pesquisa tem apresentado várias produções acadêmicas, com destaque para as contribuições acerca do currículo e de algumas políticas curriculares que atravessam a historicidade do Ensino Médio.

O tema desta tese versa sobre a justiça curricular em um contexto marcado por constantes ampliações das desigualdades sociais. A particularidade desta pesquisa é a Educação Física escolar vista como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. Assim, a presente introdução busca apresentar o problema de pesquisa em conjunto com minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Nesse sentido, passo a demonstrar alguns elementos desse percurso formativo entrelaçados com a problemática de investigação, que se situa na área de concentração em Educação.

Em boa parte da minha trajetória formativa, tive a oportunidade de participar de diferentes espaços culturais e esportivos, incentivado pelos meus pais principalmente. Nessas ocasiões, experimentei distintas práticas corporais fora do ambiente escolar, que me possibilitaram conhecer vários municípios do Rio Grande do Sul (RS), até em torno dos meus quinze anos de idade. Apesar de considerar esse percurso como uma breve vivência sociocultural e de um processo intersubjetivo à minha formação e identidade corporal, permitiu-me realizar laços de amizade de uma convivência de cunho solidária.

A área da Educação Física escolar passou a ser um campo integrado na minha ‘caminhada’, a partir de uma escolha no último ano do Ensino Médio, ano de 2001. Lembro-me, naquele período, que uma das minhas ex-professoras de Educação Física ridicularizou essa intenção profissional em frente a toda turma. De fato, estranhei sua atitude e não compreendi os porquês de ela ter agido dessa forma e com esse posicionamento público. Com o passar dos anos, realizei algumas reflexões a respeito dessa conduta, a qual penso que boa parte perpassava pelo âmbito de uma insatisfação profissional entrelaçado com falta de reconhecimento, acrescido da sobrecarga e da precarização no universo do trabalho docente em que se situava. Assim, entendendo que suas ponderações sobre a opção de cursar Educação Física sinalizavam

mais suas apreensões acerca do campo da Educação do que críticas à preferência profissional ou pessoal.

Apesar desse episódio, iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física na UNISC, no ano de 2002. Naquele período, tive a oportunidade de me inserir nesse campo de atuação, com a responsabilidade de planejar e ministrar atividades esportivas de cunho recreativas ao público infanto-juvenil. Nos anos seguintes, obtive uma bolsa de monitoria de ensino nessa mesma instituição, e continuei a atuar com esse propósito recreacional em boa parte dos bairros de Santa Cruz do Sul, até concluir a formação superior no ano de 2008.

Posteriormente, tive a primeira experiência como regente de classe na rede pública do estado do Rio Grande do Sul, ao lecionar Educação Física na etapa do Ensino Médio, por meio de um contrato firmado com a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-RS) no ano de 2009. Foi a partir dessa condição que pude ter a oportunidade de me inserir no contexto profissional, o qual tinha optado no início desse século 21. Vivência essa que me possibilitou atuar em outra instituição concomitantemente no ano de 2010. Ademais, proporcionou-me experienciar, conhecer, sentir, sofrer etc. os diferentes “desafios, deveres e direitos” que atravessam no âmbito da docência (Silva, 2017, p. 15). Nessa prática incipiente de atuação laboral, considero que tive uma apreensão, muitas vezes, ingênua, imprecisa e até mesmo contestável acerca desse percurso subjetivo e intersubjetivo da minha formação profissional.

Foi nesse período que resolvi compreender certos aspectos que se entrelaçam no universo da docência, ao buscar ingressar no mestrado em Educação do PPGEDU da UNISC. Considero essa vivência até então, como um ‘divisor de águas’ ou momento marcante a respeito da minha visão de mundo, sociedade, educação, ser humano, escola e Educação Física escolar. Não por acaso, se anteriormente tinha uma visão limitada sobre a Educação Física escolar e da relação dela com a sociedade, a partir dessa etapa tive a oportunidade de entendê-la como uma forma mais dialética, portanto, mais qualificada. Por exemplo, toda a prática educativa é política, e a função social transformadora e emancipadora da Educação Física escolar não se dissocia da epistemologia das Ciências Sociais e Humanas.

A pesquisa realizada no mestrado em Educação buscou analisar a avaliação emancipatória na Educação Física escolar. Naquele contexto, a rede estadual de educação do Rio Grande do Sul tinha uma política curricular que expressava a necessidade da realização de uma prática avaliativa emancipatória, através da normativa denominada de Ensino Médio Politécnico. Sua fundamentação analítica foi abordada por meio de um viés crítico e político e partindo, especialmente, dos fundamentos encontrados nas obras de Ana Maria Saul (2008, 2010) e de Paulo Freire (1989, 2014a, 2014b). Em síntese, compreendi que este modelo de

avaliação se distingue significativamente das práticas avaliativas que a Educação Física escolar adotou em boa parte de sua história curricular, a qual considero uma prática de resistência e enfrentamento diante das diferentes regulações e injustiças sociais inerentes à educação. Nessa ‘caminhada’ incipiente inserido no universo acadêmico, constatei que a avaliação amparada com base e a serviço para fins da emancipação, não deixa de ser um procedimento a favor de uma justiça social, ao ter um caráter de promover a defesa dos direitos e a dignidade humana.

Nesse percurso formativo foi possível evidenciar que na história da Educação Física escolar pode existir uma série de funções sociais e finalidades curriculares divergentes. Na atualidade, sinalizamos que este componente curricular é capaz de conter proposições curriculares acríticas que não contribuem para uma promoção da justiça social (Silva, 2024a). Porém, constatamos a existência de abordagens críticas e pós-críticas, que têm o propósito de lutar contra as desigualdades sociais. Assim, apreendemos que as diferentes perspectivas regulatórias e transformadoras “não estão estanques ou fixas em um único contexto histórico, podendo coexistir, de forma contraditória, num mesmo tempo-espço” (Silva; Silveira; Vargas, 2018, p. 28).¹

Também percebi nesse contexto contemporâneo associado a essa trajetória que percorri no mestrado em Educação, que o componente da Educação Física escolar vem promovendo diversas transformações emancipatórias em toda a educação básica por meio da cultura corporal num viés crítico, como a noção de estar integrada na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. É nessa perspectiva pedagógica que a Educação Física escolar pode ser potencializada para transgredir pressupostos curriculares em determinadas culturas escolares, que ainda são capazes de coexistirem e que limitam sua função social emancipadora.²

Diante da possibilidade da existência de várias interpretações acerca de como o fenômeno do currículo pode estar inserido nas práticas sociais, constatamos na pesquisa de mestrado que existem movimentos em busca de uma proposta emancipatória nas práticas pedagógicas, como a construção da autonomia de cada sujeito no processo formativo, através das aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio (Silva, 2017). Porém, mesmo havendo relatos de experiências que apresentam um processo avaliativo de caráter crítico como forma de transgredir os procedimentos que reduzem ou prejudicam expandir uma função social emancipatória (Maldonado, 2016; Nogueira; Maldonado; Silva, 2020), ainda é possível

¹ Embora reconheça que as teorias curriculares críticas e pós-críticas possuem a função social de lutar contra as desigualdades sociais, elas partem de bases epistemológicas diferentes e, por vezes, contraditórias.

² Neste trabalho, embora parte da literatura não compreenda as expressões cultura corporal e cultura corporal do movimento como sinônimas, recorreremos ao termo cultura corporal, por este conter uma associação mais próxima a uma perspectiva crítica (Silva, 2024b).

averiguar que nem todas as comunidades escolares dão a devida importância à Educação Física escolar enquanto parte fundamental para a construção de uma educação integral e para fins da cidadania. Como exemplo, a pesquisa de mestrado chamou a atenção para a ausência dos(as) docentes do componente nos momentos dos conselhos de classes (Silva; Silveira, 2018a), a constatação de certos critérios avaliativos inconsistentes e contraditórios para um processo de avaliação emancipatória, como a não participação dos(as) alunos(as) em atividades, em práticas avaliativas e de autoavaliação (Silva; Silveira, 2018b).³

Além de um processo pedagógico-avaliativo inconsistente para fins de emancipação, acrescido da ampliação da sobrecarga e da precarização do trabalho docente, entendo que são nessas culturas escolares que os(as) professores(as) podem ser induzidos(as) a exercer um papel laboral que se distancia de um compromisso ético, político, profissional e transformador, caracterizando uma perspectiva de desinvestimento pedagógico. Nesse contexto profissional, o papel do(a) docente pode ficar reduzido a meras tarefas de supervisão e gerenciamento dos materiais utilizados nas aulas, resultando no uso inadequado do tempo e do espaço pedagógico. Essa situação pode ser exemplificada pela prática de ‘largar uma bola’. Nesse cenário, a desvalorização do trabalho docente, somada à falta de reconhecimento tanto do(a) profissional quanto de sua área de atuação, aumenta a probabilidade de os(as) estudantes ficarem desassistidos(as), comprometendo o processo formativo integral.

Com o percurso inserido no contexto acadêmico, pude perceber que as normativas curriculares e avaliativas contêm um papel imprescindível para promover a dignidade humana. Da mesma forma, notei que uma escola com boas condições, com um corpo docente valorizado e com o reconhecimento da Educação Física escolar integrada no processo formativo pode contribuir de modo significativo na vida dos indivíduos, especialmente dos sujeitos que se encontram em situações de vulnerabilidade social. Nessa trajetória profissional, compreendi que toda concepção avaliativa está associada a alguma proposição curricular, pois qualquer prática pedagógica está entrelaçada a um conjunto de elementos de caráter macrocontextual, como a essência das políticas curriculares, o reconhecimento e valorização dos(as) trabalhadores(as) em educação, o investimento na infraestrutura escolar, os cuidados com o tempo e espaço formativo etc.

Integrado à experiência laboral como professor de Educação Física escolar e pesquisador no campo da Educação, constatei que “toda política educacional, seja de governo,

³ Embora os ‘termos educação integral’ e ‘formação integral’ não sejam sinônimos, nesta pesquisa ambos são utilizados como equivalentes, associados a concepções capazes de potencializar a emancipação política e crítica dos indivíduos, possibilitando sua intervenção na realidade concreta.

seja de Estado, ao não promover a participação de sujeitos imprescindíveis no processo, nesse caso, os indivíduos da classe trabalhadora do magistério, a pretensão já teria sua origem enfraquecida” (Silva, 2017, p. 103). Como já mencionado, observei que o currículo da Educação Física escolar no Ensino Médio foi ressignificando-se de forma positiva, ao integrar uma perspectiva crítica da cultura corporal na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, com a intenção de materializar uma formação não mais restrita à finalidade de melhorar as habilidades motoras ou esportivas, mas agregá-las aos aspectos da história, política, economia, cultura, sociologia etc. (Silva, 2017).

Ao constatar que o currículo é uma concepção de caráter polissêmica nos processos formativos, o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação também vem refletindo sobre esta categoria em artigos recentes (Cruz; Cruz; Silveira, 2020; Cruz; Silveira, 2022). Um dos apontamentos realizados e comum nos estudos diz respeito à compreensão do currículo como prática social que faz referência à experiência com o conhecimento, uma atividade nunca neutra, que não se reduz à esfera do que se ensina, isto é, dos conteúdos. Em perspectiva crítica também implica considerar os elementos que possam resultar em processos emancipatórios ou de buscar meios para diminuir a ascensão do conhecimento-regulação em prol do conhecimento-emancipação (Santos, 2011). Nesse caso, para uma Educação Física escolar comprometida com uma educação emancipadora no currículo da educação básica, em especial no Ensino Médio, “significa a [necessidade da] existência de espaços e movimentos onde possam insurgir experiências na condição libertadora, em prol da humanização e na busca de certa harmonia e equilíbrio” durante o percurso formativo (Silva, 2018a, p. 112).

Em meio às transformações qualitativas construídas pelo campo acadêmico e profissional da Educação Física escolar nos últimos anos, sobretudo pela finalidade social e política emancipadora do componente no processo da escolarização e, no caso particular, integrando a etapa do Ensino Médio, o professor e pesquisador Daniel Teixeira Maldonado tem defendido que essa disciplina passou a conter a função social de auxiliar os sujeitos a lerem o mundo, atrelado aos percursos de construções de uma conscientização crítica e emancipatória para que a sociedade seja mais democrática e menos desigual (Maldonado; Velloso, 2022). Isso significa que a Educação Física escolar passa a ser reconhecida não mais como um componente identificado para o desenvolvimento de habilidades ou aptidões físicas e atléticas, mas que incorpore conhecimentos reflexivos, críticos e aprofundados sobre qualquer manifestação da cultura corporal.

Nesse sentido, Correia (2019) entende que o objetivo social da Educação Física escolar no Ensino Médio combina com uma escola que se autodenomina como democrática. Ao supor

a hipótese contraditória da não oferta da Educação Física nos currículos escolares, este autor menciona prejuízos graves como a impossibilidade de uma ampliação das vivências e conhecimentos relativos às inúmeras manifestações e formas de compreensão acerca da cultura corporal. A ausência da Educação Física escolar no currículo esvaziaria um processo para a construção da autonomia estudantil; fragilizaria o aumento do repertório conceitual referente aos elementos que se cruzam na esfera do corpo, como a corporeidade e a motricidade humana, resultando em barreiras para uma proposição alinhada à cidadania. Também impediria os(as) estudantes de conhecerem as distintas injustiças sociais que se atravessam nas manifestações corporais, como o “processo histórico entre ricos e pobres, homens e mulheres, brancos e negros, colonizadores e colonizados [...] a socialização do ponto de vista do gênero, das classes sociais, das diferentes faixas etárias, culturas e grupos humanos” (Correia, 2011, p. 176). Em outras palavras, um modelo curricular que não promove o acesso e apreensão à Educação Física escolar crítica no Ensino Médio retira as “possibilidades de os[as] estudantes sonharem” com tempos e espaços enriquecedores para a sua autoformação, enquanto, ao mesmo tempo, amplia as desigualdades escolares (Correia, 2019, p. 73).

Correia (2011, p. 59) reflete sobre a presença da Educação Física no processo da escolarização com base em um diálogo crítico-reflexivo, questionando: “se não tivéssemos Educação Física na escola, e particularmente [...] no Ensino Médio, que diferença faria?”. Mesmo que este autor já debata esta específica questão há mais tempo, em um sentido de provocar e promover o fortalecimento e a reflexão por parte da categoria profissional e acadêmica (Correia, 2005), sem dúvidas este questionamento nunca foi tão atual em virtude da maneira que a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415 de 2017, passou a regular e a (des)regulamentar a Educação Física escolar e outros componentes curriculares nesta etapa específica da educação.

Quando estava quase concluindo a dissertação de mestrado em Educação no PPGEDU pela UNISC, as inquietações sobre o sentido e a função social da Educação Física escolar no Ensino Médio foram bastante debatidas na sociedade, em razão do modo como a versão inicial da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 delimitou a obrigatoriedade deste componente apenas para a Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (Brasil, 2016a).

Lembro-me de que, depois de ter participado de um debate sobre a política educacional brasileira, em uma das atividades promovidas pelo PPGEDU da UNISC, alguns(as) colegas de trabalho me encaminharam questionamentos acerca da MP nº 746/2016. Naquele mesmo dia em que a normativa foi publicada, indagaram algo semelhante ao seguinte sentido: “como assim, a Educação Física não é mais obrigatória no Ensino Médio”? Num primeiro instante,

não tinha respostas claras do que se referia a situação dada ao componente na MP, porém busquei estudar e promover discussões entre pares e colegas, com o intuito de reposicioná-la com o devido valor constitucional que ela deve ter no currículo escolar.

Com a produção e massificação de críticas, movimentos de resistências e notas de repúdios promovidas por diferentes entidades acadêmicas, profissionais e civis, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), entre outros órgãos e instituições educacionais e sindicais, o então governo de Michel Temer, junto ao Ministério da Educação (MEC), recuou quanto à exclusão da Educação Física escolar do Ensino Médio. No entanto, quando esta MP foi convertida na reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, acabou gerando outras inquietações a partir do fato de que esta política apresentou a Educação Física escolar com uma função social incompatível com o que a literatura acadêmica contemporânea recomenda promover. Em outras palavras, essa normativa atribuiu à Educação Física escolar um caráter de esvaziamento e dubiedade ao retirar a obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, transformando o componente em “**estudos e práticas**”. Nesse contexto, a legislação deixou de mencioná-la como um componente curricular de direito social obrigatório no Ensino Médio, conforme determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. Sua nova descrição passou a ter um sentido confuso ou genérico de estudos e práticas (Brasil, 2017a, 2018b).

Assim, essa proposição curricular ratificou, de certa forma, a própria MP anterior quanto à noção de não mais considerar a Educação Física escolar como um componente curricular e de direito social básico, integrada nos processos de escolarização e formação, o que parte do campo científico menciona não se tratar de uma surpresa para sua classe (Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017). Mas entendo que isso legitimou uma questão de injustiça curricular, pois, ao não reconhecer a Educação Física escolar como um componente com fim emancipador e assegurá-la como um direito na educação básica, pode ser compreendido que essa reforma objetiva gerar e aprofundar as desigualdades sociais e escolares (Cruz; Negrão; Abreu, 2020), ainda mais que essa normativa inicialmente limitava em até 1800 horas a carga horária destinada aos conhecimentos dos componentes curriculares de formação geral, enquanto o restante seria alusivo ao percurso formativo chamado de parte flexível do currículo, com disciplinas que não têm um caráter ou consolidação epistêmica e escolar reconhecidas universalmente (Brasil, 2017a, 2018a, 2018b).

Vale mencionar que a reforma do Ensino Médio não se caracteriza como uma política isolada. Ela surge no contexto de uma nova regulação do Teto dos Gastos Públicos, o que tem limitado consideravelmente os investimentos em áreas sociais básicas, como a Educação, por

um período de 20 anos; também existe o entrelaçamento com a reforma trabalhista, que impulsionou a noção do trabalho terceirizado e informal na realidade brasileira. De toda a forma, essas orientações fragilizam um processo democrático e com justiça social.

Embora atue como professor de Educação Física no âmbito do Ensino Fundamental em duas redes públicas municipais, em Santa Cruz do Sul e Vera Cruz, percebo, em virtude da condição que as políticas do “Novo Ensino Médio” e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) impuseram e regulamentaram a Educação Física escolar, que essas normativas têm gerado uma série de questionamentos contínuos para além desse contexto profissional. Esse problema curricular tem levado muitos(as) estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental das redes nas quais leciono, a me questionarem se terão aulas e vivências de Educação Física escolar quando estiverem na última etapa da educação básica, se os conteúdos estarão disponibilizados nas aulas dessa disciplina ou na parte flexível do currículo, quais os números de horas-aulas que terão e como estarão organizadas no cotidiano ou no currículo comum nas realidades escolares.⁴

Esse contexto de incertezas também existe para quem já cursa o Ensino Médio na atualidade, pois a Educação Física escolar praticamente desapareceu de certos anos da escolaridade à nível de Brasil. Assim como, ao passo que a reforma foi sancionada através da Lei nº 14.495, de 2024, novamente não ficou explícito a obrigatoriedade de quais anos na escolarização e da sua carga horária mínima deve passar a compor os currículos, similarmente a outras disciplinas na parte comum do currículo, embora a carga horária da formação geral básica tenha sido ampliada de 1.800 horas para 2.400 (Brasil, 2024d). Da mesma forma, a divergência desta normativa se encontra no âmbito da formação inicial de professores(as), pois a BNCC obriga os cursos superiores a estruturarem suas concepções curriculares atreladas às normativas vigentes da educação básica, o que poderá gerar uma diminuição da procura por cursos desta e outras áreas prejudicadas pela reforma (Bastos; Santos Júnior; Almeida Ferreira, 2017). Além disso, a Resolução nº 4, de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, representam um retrocesso histórico ao campo da Educação Física escolar ao deixar de considerar o componente na área de Linguagens, passando a incluí-lo na de Ciências da

⁴ Nesta pesquisa, toda a vez que nos referirmos ao Novo Ensino Médio significa que estamos nos referindo aos processos implementados e decorrentes da Lei nº 13.415/2017. Porém, defendemos o uso entre aspas (“Novo Ensino Médio”), pois, na verdade, não se trata de um avanço ou algo novo, mas de um retrocesso ao repetir elementos já bastante problematizados na educação brasileira. Por exemplo, o fato de não trazer a Educação Física com a expressão clara de obrigatória, repete os embates ocorridos entre a última LDB, nº 9.394/1996, e a Lei nº 10.328/2001.

Natureza (Brasil, 2024e). Já no contexto da docência, os sistemas de ensino são obrigados a seguirem as exigências explícitas nas normativas curriculares, como a BNCC, que determina os propósitos que os(as) professores(as) devem realizar no universo da sua prática social, articulados com a reforma do Ensino Médio.

Portanto, este debate exige certa urgência, pois já houve editais de concursos públicos que demonstraram um certo alinhamento à normativa da Lei nº 13.415/2017, ao não disponibilizarem vagas para professores(as) de Educação Física escolar e outros campos disciplinares prejudicados pela reforma, privilegiando-se o preenchimento de vagas por áreas do conhecimento, com a intencionalidade de completar o quadro profissional da esfera flexível do currículo. Ou seja, “a vida dos[as] profissionais que escolheram a Educação Física também entra em processo de precarização quando se faz referência ao trabalho”, a partir do momento que esta política entrou em vigência até então (Rocha, 2020, p. 58).

Como um exemplo de enfrentamento a essa reforma, participei de um movimento de classe na Câmara de Vereadores de Santa Cruz do Sul, no início do ano de 2022, o qual buscou tecer críticas à normativa nº 350/2021 da SEDUC-RS. O motivo principal da nossa ação foi questionar as razões de parte desse documento ter imposto apenas uma hora-aula de Educação Física escolar para todo o Ensino Médio no currículo gaúcho, ao estar articulado e amparado pelas legislações federais. Esse ato levou a SEDUC-RS ter de responder algumas de nossas inquietações, mas a sua posição se manteve alinhada às premissas hegemônicas da Lei nº 13.415/2017. Nessa condição, esse órgão legislador tratou e justificou paradoxalmente a Educação Física escolar ter um sentido de estudos com espécie e caráter similar ao de um componente curricular (Rio Grande do Sul, 2022; Silva, 2024a).

Frente a esse contexto complexo marcado por reformismos curriculares que vem intensificando problemas à luz da justiça curricular, o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação vem produzindo análises em que o objeto da reforma do Ensino Médio é problematizado por meio de fundamentações críticas (Vianna, 2021; Souza, 2021; Feurharmel, 2022; Oliveira, F., 2022). Um dos estudos argumenta que essa normativa tem gerado uma série de violências curriculares nas diversas localidades, pois prejudica um processo para a construção da autonomia dos(as) docentes e escolas, e reduz a participação dos sujeitos no seu próprio percurso formativo. Essa legislação objetiva um currículo flexível e precário para a promoção da emancipação humana, e tem recusado a disponibilizar o acesso e

aprofundamento dos conhecimentos já reconhecidos cientificamente, entre outras contradições em curso em cada realidade (Silveira; Silva; Oliveira, 2021).⁵

Ao retornar ao contexto de formação acadêmica, no presente curso de Doutorado em Educação pela UNISC, constatei que o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação tem realizado certa discussão epistemológica em relação ao currículo, proveniente dos estudos de sociologias contemporâneas e críticas, abarcando as dimensões da justiça social e da justiça curricular. Vianna (2021), ao analisar os elementos que fazem parte da política de Educação em Tempo Integral correlacionada com a reforma do Ensino Médio, observou que a concepção da justiça social é uma categoria significativa para se pensar as disputas acerca do currículo na última etapa da educação básica. Já Oliveira F. (2022), ao investigar as recentes ocupações secundaristas no Brasil, verificou também que a luta por justiça social perpassa a garantia dos direitos sociais para as juventudes, incluindo a proposição de uma educação emancipadora que se opõe às violências curriculares. Esta, por sua vez, constitui um direito social educacional previsto no artigo 6º da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Na atual investigação, defendemos a importância de problematizar a justiça social inter-relacionada com a justiça curricular no contexto da Lei nº 13.415/2017, da reforma do Ensino Médio, pois esse fenômeno implica não só em enfrentar um sistema que promove e acentua as desigualdades sociais, mas, de alguma forma, os efeitos dessa racionalidade neoliberal que tem priorizado uma formação de sujeitos resilientes e produtivos como forma de reajustar forças (re)produtivas do neoliberalismo perante à classe trabalhadora, com a intenção de manter a hegemonia da estrutura social. Em outras palavras, propomos a reflexão “sobre a justiça escolar para avaliar o sentido e o alcance das políticas escolares”, nesse caso, do “Novo Ensino Médio” (Dubet, 2004, p. 540). Ademais, compreendemos a justiça curricular como uma categoria que pode ampliar as discussões, ao sinalizar que a totalidade das culturas e experiências escolares não são capazes de ser entendidas e explicadas apenas pelas concepções do Estado ou das políticas educacionais, embora elas sejam fundamentais e complementares para a construção de uma sociedade mais emancipada, portanto, mais justa.

Em decorrência das múltiplas violências curriculares que pode haver nos processos formativos na escolarização, Giovedi (2016), com base no estudo sobre a produção intelectual

⁵ Nesta tese, ao utilizarmos a expressão emancipação humana, compreendemos, de forma sintética, que sua condição se realiza por meio de um processo contínuo de conscientização crítica e prática transformadora voltada à superação das múltiplas formas de dominação, alienação e injustiças sociais — incluindo aquelas expressas nas políticas e práticas curriculares. Trata-se, portanto, de uma concepção que articula a crítica às estruturas que produzem desigualdade com a afirmação de possibilidades concretas de autonomia, liberdade e justiça social no âmbito educativo e societário mais amplo.

de Paulo Freire a respeito do sentido da educação e do currículo, ressaltou a importância da existência de uma formação através de um currículo denominado crítico-libertador, para promover uma vivência de cunho emancipatória. No campo da Educação Física escolar, essa proposição está presente com a intenção de gerar um percurso formativo emancipador aos sujeitos e instituições, por meio da “problematização dos saberes das práticas corporais que se reverberam em eixos temáticos e suas contradições tematizadas nos seus diversos aspectos sociais, culturais, econômicos, étnico-raciais e religiosos”, por exemplo (Silva; Maldonado, 2023, p. 109).⁶

Nesse caso, em razão das adversidades curriculares impostas pelas políticas neoliberais na atualidade, como os dispositivos de customização curricular que ampliam a individualização no processo formativo, como a falsa prerrogativa que correlaciona a personalização dos itinerários do currículo flexível como um aspecto de aparentar um currículo atraente aos(as) jovens (Silva, R., 2014, 2019), Ponce e Araújo (2019) sinalizam que o fenômeno da justiça curricular é uma concepção concreta para se fazer oposição aos procedimentos de violência curricular. Então, ao buscar apoio teórico em determinados apontamentos sociológicos e críticos sobre o currículo, entendemos que a justiça curricular é uma categoria em favor da justiça social, pois se trata de uma perspectiva política e, portanto, de uma ação contrária às diversas formas de exploração e injustiça que ainda permeiam o âmbito da educação, incluindo o campo da cultura corporal (Connell, 2006; Torres Santomé, 2013; Ponce, 2016).

Também compreendo que a concepção da justiça curricular se torna cada vez mais necessária para entender as políticas educacionais contemporâneas e a Educação Física escolar, pois vivemos um cenário em que as normativas públicas têm influenciado na distribuição desigual dos saberes reconhecidos para a educação de todas as classes sociais. Além do mais, as políticas curriculares têm projetado uma reorganização e regulação das experiências escolares com o intuito de condicioná-las a uma espécie de padronização formativa inserida em uma cultura gerencialista e de cunho monetizáveis, o que acaba também responsabilizando e pressionando, de forma psicológica e subjetiva, cada vez mais os(as) trabalhadores(as) em educação, sobretudo, os(as) provenientes dos sistemas e redes das escolas públicas (Silva; Estormovski, 2023). Logo, o tema da justiça curricular pode ser analisado na reforma do Ensino Médio de maneira ampla a partir do componente particular da Educação Física escolar.

⁶ De acordo com Valter Giovedi (2012, p. 92-93), o conceito de violência curricular “consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar [...] negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade”.

Assim sendo, ao concordar e constatar que as (in)justiças sociais são resultado de relações amplas e complexas que uma sociedade (re)produz, e é influenciada pelas formas de regulação que o Estado exerce e intensifica, compreendo que toda a política educacional deve ser analisada e refletida principalmente no seu contexto contemporâneo (Tello, 2015). Nesse sentido, é possível evidenciar alguns estudos que problematizam o “Novo Ensino Médio” à luz da justiça social (Minussi; Ramos, 2022; Macedo; Paranhos, 2023), bem como discussões acerca da política da BNCC sob o viés da justiça social (Silva; Cantarelli, 2019) e a partir da justiça curricular (Ponce; Araújo, 2019).

Constatei na fase inicial da estruturação desta tese, através da realização da revisão bibliográfica, que o campo da Educação Física escolar ainda carecia de produções científicas que debatessem este componente na reforma do Ensino Médio, a partir das teorizações da justiça social ou justiça curricular. Para se certificar dessas considerações, foi feita uma pesquisa bibliográfica utilizando os seguintes descritores e o operador booleano (AND): ‘Educação Física’ AND ‘reforma do Ensino Médio’; ‘Educação Física’ AND ‘Novo Ensino Médio’; ‘Educação Física’ AND ‘contrarreforma do Ensino Médio’; ‘Educação Física’ AND ‘BNCC’; ‘Educação Física’ AND ‘justiça curricular’; ‘Justiça curricular’ AND ‘Ensino Médio’; ‘Justiça curricular’ AND ‘contrarreforma do Ensino Médio’, nas plataformas digitais *on-line* do Portal de Periódicos da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no portal *Google Acadêmico*.

Ao considerarmos a revisão bibliográfica, é possível afirmar que a originalidade acadêmica desta pesquisa reside em problematizar e compreender os efeitos da política da reforma do Ensino Médio na Educação Física escolar a partir da concepção da justiça curricular, pois este conceito nos auxilia a entender as diversas injustiças que não são consideradas como relevantes pelos critérios que fundamentam as políticas curriculares neoliberais, como o “Novo Ensino Médio”. A justiça curricular possibilita refletir e analisar a relação entre currículo e educação em um sentido mais amplo de uma prática social, ao não reduzir esse processo às normativas vigentes. Ou seja, esta proposição teórica ampara e qualifica não só as vivências inerentes ao cotidiano de um currículo real vivido, mas os próprios documentos normativos e o significado de educação, entre outras dimensões que nem sempre são estimadas como imprescindíveis nos percursos educacionais, como o cuidado com o tempo e o espaço escolar, como os sujeitos o vivenciam, a perspectiva e os modos de como são construídas as convivências entre os indivíduos e o quanto a noção da participação está posta de uma maneira democrática, portanto, igualitária, e a condição da cultura escolar vivida em cada realidade.

Nesse sentido, a pesquisa está amparada no pressuposto de que a justiça é o núcleo da concepção da justiça curricular, ou seja, sem desarticular o campo educacional dos aspectos das vivências, conhecimentos, proposições pedagógicas, condições de trabalho, acesso e aprofundamento de saberes etc. Ademais, buscamos desenvolver uma contribuição original no processo de análise que compõem as categorias analíticas com as subcategorias teóricas que emergem dos conceitos de justiça social e de justiça curricular (redistribuição, reconhecimento e representação; conhecimento, cuidado e convivência, respectivamente), ao propormos uma fundamentação analítica em três eixos articulados e não hierárquicos: a redistribuição/conhecimento; o reconhecimento/cuidado; e a participação/convivência. Estas concepções são consideradas, pela literatura dos estudos críticos a respeito do currículo, como uma atualização no que se refere da compreensão do currículo, devido à possibilidade de qualificar a experiência do conhecimento curricular (Silva, R., 2018). Em síntese, cabe ratificar que não foi evidenciado produções acadêmicas que discutiam a Educação Física escolar no “Novo Ensino Médio” ou na BNCC desta etapa da educação básica no mapeamento inicial da coleta bibliográfica desta pesquisa, por meio das categorias da justiça social ou justiça curricular. Todavia, com o passar dos anos desde a implementação oficial da reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415/2017, alguns estudos passaram a problematizar essa temática à luz da concepção de justiça curricular (Silva; Silveira, 2023; Silva, 2024a; 2024b; 2024c).

Complementar às justificativas da originalidade e pertinência de uma pesquisa acadêmica, também existe a perspectiva do âmbito social (Barros, 2012). Hoje, o Brasil tem um grande quociente de sua população que ainda se localiza em distintas realidades socioeconômicas. Na última etapa da educação básica, pode chegar até oito milhões de sujeitos se somar todos(as) os(as) matriculados(as), docentes, gestores(as), associações de pais e mestres etc. Embora o ano de 2023 demonstre uma redução de 2,4% do número total de matrículas do Ensino Médio em relação ao ano anterior, o Brasil atende em torno de 7.676.743 milhões de estudantes nas 29.754 instituições totais registradas nesta última etapa da educação básica (Brasil, 2024a; Brasil, 2024c). Segundo as constatações apreendidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), parte dos aspectos que justificam a diminuição das matrículas decorreu do aumento das taxas de aprovação oriundas do período da pandemia (Brasil, 2024c).

Ainda sobre a pertinência social que este estudo envolve, é importante destacar que da soma total dos(as) matriculados(as) nacionalmente, 6.853.156 milhões dos indivíduos realizam o Ensino Médio propedêutico, assim como o maior percentual de estudantes se encontra nas redes estaduais de educação, resultado esse que atinge o número de 6.415.026 ou 83,6% dos(as)

discentes (Brasil, 2024a, 2024b). Porém, Costa e Geraldi (2024a, p. 1) observam que, até o ano de 2019, “aproximadamente 1,03 milhão de jovens, que deveriam estar frequentando o Ensino Médio, sequer estavam na escola. Enquanto cerca de 1,7 milhão estava retido no Ensino Fundamental”.

Ainda, é relevante mencionar que existe milhões de brasileiros(as) entre a faixa etária de 15 a 17 anos de idade, que não se encontram nesta etapa da educação básica, enquanto outros(as) milhões com idade acima de 17 anos também não tiveram o acesso ao Ensino Médio (Canci; Moll, 2022). Só no ano de 2019, o número de pessoas de 15 a 17 anos fora da escola é mais de 1 milhão (Costa; Geraldi, 2024a). Em outro estudo, os autores sinalizam que a população de 19 anos sem Ensino Médio completo no ano de 2023 equivaleria a 886.111 pessoas, o que, segundo eles ainda representa um impacto na universalização com qualidade social do Ensino Médio, apesar de uma redução gradativa ano a ano (Costa; Geraldi, 2024b).

Da mesma forma, o INEP constatou uma queda de 1,3% dos(as) professores(as) que atuavam na última etapa da educação, se comparar ao período entre 2022 e 2023. Esse dado significa uma diminuição em torno de 7.193 do número total de docentes no Ensino Médio, o que se apreende como um processo conflituoso, pois justamente nesse momento todas as redes foram obrigadas a ofertar matrizes curriculares com diversas unidades curriculares, muitas delas, contraditoriamente, sem base ou tradição em alguma ciência de referência, como ocorre na parte flexível do currículo (Brasil, 2024a).

Conforme o indicador de adequação da formação docente para o Ensino Médio, o campo da Educação Física apresentou o melhor resultado entre todas as demais disciplinas da última etapa da educação básica. Isso significa que as aulas de Educação Física são, em sua maioria, ministradas por professores(as) com formação mais adequada. No entanto, os dados do Censo Escolar ainda indicam a existência, em nível nacional, de educadores(as) que atuam sem possuir o curso superior completo (Brasil, 2024a; Brasil, 2024c). Ademais, cabe questionar o Ministério da Educação (MEC) bem como boa parte das redes estaduais de educação do Brasil e os(as) agentes públicos e privados que defendem essa política: do que adianta ter docentes que buscam uma formação inicial de caráter mais ampla e sólida, se as normativas educacionais vigentes não reconhecem a importância social e transformadora desta disciplina integrada no processo formativo em nível nacional? Ou seja, qual tipo de valorização e espaço aos(às) educadores(as) é destinado para os seus exercícios laborais em diversas realidades escolares do Brasil?

Além disso, é importante ressaltar que, embora tenha sido evidenciado um aumento gradual de 3,1% no número de escolas que ofertam o Ensino Médio no período de 2019 a 2023 (Brasil, 2024a), há indícios de fechamentos de muitas instituições educacionais nos últimos

anos no Brasil, principalmente em áreas rurais públicas (André; Copetti, 2023). A título de exemplo, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) do estado do Rio Grande do Sul demonstra que há um movimento gradual e crítico de fechamento de escolas da rede estadual gaúcha, com o encerramento de 212 de educandários entre 2016 e 2023 (Dieese, 2024).

No entanto, mesmo que o Brasil já contabilizou o número total de 178.476 escolas de educação básica no ano de 2023 (Brasil, 2024b), grande parte dos municípios desta nação contém apenas uma escola de Ensino Médio, o que pode representar no aumento das desigualdades escolares a partir da implementação do “Novo Ensino Médio”, em razão de que certas localidades podem ofertar um número limitado ou inferior de itinerários formativos nas respectivas áreas do conhecimento da parte flexível do currículo, contradizendo a própria reforma, a qual indica pelo menos dois itinerários a serem oferecidos e escolhidos pelos estudantes. Esses e outros dados quantitativos reforçam a percepção de que a reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017 influencia e prejudica os processos formativos e laborais de milhares de sujeitos, ao desconsiderar diferentes desigualdades nas mais diversas territorialidades do Brasil, pois dos 5.668 municípios brasileiros, 2.661 deles contém uma única escola de Ensino Médio (Anped, 2023). Nesse caso, defendemos um currículo como uma construção formativa que, ao valorizar as experiências sociais e a criação e recriação dos saberes escolares no cotidiano institucional, promova a justiça social e curricular. Esse entendimento requer o reconhecimento das heterogeneidades e especificidades de cada município, escola e estado, assegurando que todos os contextos sejam contemplados de maneira equitativa e inclusiva, garantindo um acesso justo a uma educação significativa e transformadora.

Do ponto de vista da relevância acadêmica agregada à revisão bibliográfica, esta investigação se justifica pela ausência de análises específicas sobre a Educação Física escolar no contexto do “Novo Ensino Médio” sob a perspectiva da justiça curricular, ainda que já seja possível identificar efeitos dispersos da reforma nesta direção. Como exemplos, podemos considerar: a recusa e a dificuldade das instituições em promover o acesso e o aprofundamento dos saberes da Educação Física escolar, rompendo com a concepção de educação como um direito social e constitucional (Beltrão, 2019); o esvaziamento e a distorção da função social emancipadora que a Educação Física escolar, enquanto componente curricular, pode e deve promover no processo de escolarização. (Magalhães; Maia, 2019); certo reducionismo epistemológico do currículo, através de uma fundamentação pedagógica ancorada na Pedagogia das Competências e Habilidades (Souza; Ramos, 2017; Lopes, 2021; Oliveira; Ribeiro, 2022); composição curricular fragilizada pelo esvaziamento causado pelos itinerários formativos,

comprometendo a abrangência e a profundidade dos saberes escolares (Molina Neto *et al.*, 2017); impacto quanto ao número de horas-aulas, o que aumenta e sobrecarrega a precarização do(a) trabalhador(a) docente (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Molina Neto, 2023); concepção superficial da relação da Educação Física com a área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, que limita a construção de uma compreensão formativa e crítica sobre a cultura corporal (Beltrão, 2019; Dias Júnior, 2020; Pacheco; Silveira, 2021; Lopes, 2021; Oliveira, N., 2022).

É válido informar que também é possível observar algumas posições ambivalentes sobre o tema na literatura mapeada na revisão bibliográfica. Constatamos que uma parte da bibliografia carece de uma análise crítica sobre a função social da Educação Física escolar contemporânea, limitando-se a abordagens que não aprofundam reflexões sobre seu papel na formação integral dos(as) estudantes ou mesmo defendendo a reforma do Ensino Médio e sua pertinência para a Educação Física. Ou seja, embora haja estudos que critiquem a reforma do Ensino Médio ou a BNCC desta etapa, também há os que concordam que haveria determinados aspectos positivos para a Educação Física escolar. Neste grupo de trabalhos, apenas a competência específica de número 5 da área de Linguagens e suas Tecnologias é bastante elogiada, visto que o seu entendimento está muito associado ao fenômeno da cultura corporal num viés progressista (Areias, 2021; Oliveira; Ribeiro, 2022). Além disso, outros argumentos também aparecem: a flexibilização curricular seria benéfica para a Educação Física escolar atender as demandas sociais e o desenvolvimento integral dos(as) discentes (Areias, 2021); Neves (2018) interpreta como pertinente a BNCC apresentar a Educação Física escolar em caráter obrigatório em todo o processo da escolarização; há gestores(as) que concordam que a Educação Física escolar deve se preocupar em favorecer a melhora dos resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), mesmo cientes de que essa reforma impôs prejuízos na formação estudantil (Moreno *et al.*, 2021); Leite e Barros (2022) concluem que essa política possibilitaria uma construção crítica e ética para fins de uma educação democrática, por meio dos processos pedagógicos que a Educação Física escolar enfatiza nos cotidianos; Santos e Niquini (2021) compreendem que a BNCC é positiva para ampliar as diferentes experiências sociais e culturais, inclusive mencionam que os(as) professores(as) devem se adequar à normativa e não o contrário, pois este documento, segundo eles, favorece a existência de formatos consistentes para uma organização pedagógica.

Identificamos que a presença de elementos acrícos foi intensificada, em parte, pela falta de atenção adequada ao tema por parte de periódicos qualificados da área de Educação Física escolar, que, até certo momento, não o abordaram com o reconhecimento necessário

(Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Maldonado, 2024). Ao mesmo tempo, revistas de cunho neoliberal e acrítico ofereceram espaço para a divulgação de produções sem rigor científico e ético. Nesse sentido, é fundamental que a Educação Física escolar crítica realize uma autocrítica quanto à sua responsabilidade em relação ao papel social das revistas científicas e ao seu posicionamento nas disputas sobre os sentidos da Educação Física escolar, currículo, formação, democracia, direitos sociais e justiça no período contemporâneo (Silva, 2024a). O dossiê de *Cadernos de Formação* sobre a reforma do Ensino Médio, publicado em 2024, é uma das poucas edições especiais que abordam o tema na área da Educação Física escolar, em contraste com a vasta produção de conhecimento sobre essa problemática nas revistas de Educação.⁷

Portanto, ao observarmos brevemente o que a literatura acadêmica debatia sobre a reforma do Ensino Médio e sua BNCC, constatamos que existiam outros questionamentos para serem problematizados ou refletidos no que diz respeito às possibilidades de injustiças sociais e escolares produzidas e reproduzidas por essa reforma, como: qual é o lugar e a função social da Educação Física escolar crítica neste “Novo Ensino Médio” nos diferentes estados brasileiros? Por que a reforma do Ensino Médio desconsiderou os bons relatos e procedimentos pedagógicos materializados pela Educação Física escolar progressista nas últimas décadas, como uma pedagogia centrada nos eixos da ciência, cultura, trabalho e tecnologia (Brasil, 2012)? De quais maneiras o currículo da Educação Física escolar é vivenciado nas diversas realidades das redes estaduais em educação, frente às regulações e regulamentações oriundas das políticas curriculares contemporâneas? Quais são as razões que a Educação Física escolar e outros componentes não são mais considerados como relevantes para a atual sociedade, sem mais haver as suas garantias de presenças obrigatórias nos currículos comuns e nos processos formativos, o que rompe com algumas das metas do último Plano Nacional de Educação (PNE), como a ampliação do direito à educação para os sujeitos que cursam o Ensino Médio (Brasil, 2014)? A (des)consideração da Educação Física escolar integrada no processo formativo visa ampliar o tempo de treinamento dos(as) alunos(as) para as provas externas? Mesmo que o desempenho avaliativo apresentado pelos(as) discentes do Ensino Médio anterior se apresentava com certa insuficiência, por que esta política não valorizou “aspectos de ordem econômica, cultural, política e pedagógica que poderiam ser a chave explicativa para o desempenho insatisfatório dos(as) estudantes brasileiros(as)” (Furtado; Silva, 2020, p. 160)? Quais as decisões que os indivíduos das escolas realizaram e implementaram na Educação

⁷ Os estudos que compõem este dossiê, em especial, podem ser acessados pelo link: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/issue/view/140>.

Física escolar, após a divulgação e a exigência do cumprimento de determinada matriz curricular estadual referente ao “Novo Ensino Médio”? Qual tem sido o papel das escolas públicas frente ao seu exercício formativo e democrático, quando o Estado, por meio de políticas curriculares de cunho neoliberal, promove e reproduz formas de exclusão e injustiça social? De quais maneiras os(as) professores(as) de Educação Física escolar têm sido reconhecidos(as), quanto ao seu trabalho pedagógico? Como tem ocorrido a oferta da Educação Física escolar nas redes públicas estaduais do Ensino Médio noturno?

Diante das contradições, ambivalências e incertezas geradas por esta política nacional, conforme apresentado nesta introdução, esta pesquisa desenvolveu a **hipótese** de que a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, representa um problema inédito de justiça curricular, sem precedentes na historicidade da Educação Física escolar, por agravar as desigualdades relativas às categorias da justiça curricular e da justiça social. Essa reforma aprofunda as desigualdades relacionadas tanto à justiça curricular quanto à justiça social. Nesse contexto, argumentamos que o “Novo Ensino Médio” exige um monitoramento contínuo sob a ótica da justiça curricular, especialmente no que diz respeito à Educação Física escolar. Defendemos que este componente curricular deve ser assegurado como um direito inalienável nos processos de formação e plenamente integrado aos percursos da escolarização básica. Em outras palavras, no campo da justiça curricular, identificamos que a Educação Física escolar ainda enfrenta desafios significativos para se consolidar como uma prática equitativa e essencial, especialmente à luz das atuais diretrizes nacionais do Ensino Médio.

Deste modo, esta tese tem o seguinte **problema de pesquisa**: como a reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, constitui um problema de justiça curricular para a Educação Física na escola pública brasileira? Como **objetivo geral**, propõe-se a compreender os problemas de justiça curricular que a reforma do Ensino Médio impõe à Educação Física na escola pública. Esta investigação também está organizada por meio de quatro **objetivos específicos**, que são: 1) estabelecer um diagnóstico crítico sobre a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a partir do estudo de seus principais dispositivos normativos nacionais e da análise das produções recentes no âmbito da bibliografia especializada; 2) analisar as implicações da reforma para a Educação Física escolar em dispositivos normativos curriculares de redes públicas estaduais do país, identificando as semelhanças e particularidades expressas nos processos de atuação da política nos estados investigados; 3) observar e analisar os problemas de justiça curricular para a Educação Física escolar na experiência curricular de uma escola no estado do Rio Grande do Sul; 4) identificar e analisar elementos teórico-práticos enquanto condições necessárias para a construção de

alternativas às injustiças curriculares que interferem no direito à Educação Física escolar em perspectiva emancipatória e em prol de uma formação humana integral para a justiça social.

O quadro teórico que compõe e ampara esta tese fundamenta-se por meio nos estudos críticos sobre o currículo. Uma de suas perspectivas é promover resistência aos currículos hegemônicos, buscando apoio no conceito de currículo cunhado por Giovedì (2012), com base em Paulo Freire (2000b), denominado de crítico-libertador. Ao relacionarmos nossa análise crítica como uma proposta ampla e plural de produção de um determinado diagnóstico concreto sobre a realidade contemporânea, que demonstra formas de superação de obstáculos e prognósticos que impedem possibilidades de emancipação social (Pucci, 1995; Nobre, 2004), articulada com o fenômeno do currículo entendido como um aspecto de poder (Apple, 2011), um território de disputas (Arroyo, 2013), mas, também, como um campo de resistência (Giroux, 1986), projetamos que estas e outras proposições estejam em diálogo com as categorias da justiça social (redistribuição, reconhecimento e representação [participativa]), e da justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência).

Em síntese, esta tese busca suporte e fundamentação epistêmica por meio de problematizações críticas sobre o currículo, desenvolvidas por pesquisadores(as) renomados(as), como a brasileira Branca Jurema Ponce e colaboradores, o espanhol Jurjo Torres Santomé, a australiana Raewyn Connell, a filósofa norte-americana Nancy Fraser, o britânico Michael Young e o sociólogo francês François Dubet. Além disso, incorpora reflexões acadêmicas destacadas por Roberto Rafael Dias da Silva e Nara Vieira Ramos, que discutem questões relacionadas às políticas curriculares do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à justiça social. A escolha desses(as) autores(as) se fundamenta no fato de que suas análises abrangem o campo do currículo e das políticas curriculares, com foco na justiça curricular e na justiça social, visando à emancipação humana e social. Da mesma forma, esta pesquisa se apoia em estudos críticos da Educação Física escolar no Ensino Médio, especialmente aqueles que abordam elementos essenciais para promover a justiça curricular e social. Como exemplo, as produções realizadas pelo professores Valter Bracht, Walter Roberto Correia, e pelo docente e pesquisador Daniel Teixeira Maldonado, visto que esse autor já tem produzido trabalhos e debates que ressaltam a justiça curricular ou justiça social inter-relacionada com a Educação Física escolar no âmbito das normativas educacionais da atualidade.

A justiça curricular é a principal concepção da fundamentação teórica desta tese, mas, também, desenvolvemos como estratégia analítica a mobilização dessa investigação com a utilização das categorias da justiça social (redistribuição, reconhecimento e participação), para

analisar as experiências do conhecimento escolar de uma forma mais ampla. Ou seja, o conceito da justiça social é entendido como uma noção para qualificar a concepção da justiça curricular neste estudo, mais especificamente a relação entre a justiça e o currículo *na e pela* a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio.

No âmbito metodológico, esta pesquisa se fundamenta na perspectiva qualitativa, buscando compreender e explicar as implicações da reforma do Ensino Médio para a Educação Física escolar. Essa análise é conduzida a partir das categorias teóricas da justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência) e da justiça social (redistribuição, reconhecimento e representação participativa). A natureza deste estudo objetiva construir novos argumentos ou sentidos deste componente curricular na última etapa da educação básica, aprofundando os dados existentes sobre a relação entre Educação Física escolar e justiça curricular. Além disso, buscamos esclarecer os fatores e as formas pelas quais essa política educacional impõe elementos de injustiça curricular a esse componente.

Para a materialização deste estudo, foram adotados quatro procedimentos empíricos e metodológicos para os momentos de coleta, produção, organização e análise dos dados e disseminação dos resultados: pesquisa bibliográfica, documental, observação participante e entrevistas semiestruturadas. Embora a pesquisa bibliográfica já tenha sido brevemente mencionada nesta introdução, planejamos articulá-la com a análise documental das matrizes e referenciais curriculares de seis estados brasileiros – Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso, Maranhão e Amazonas – para compreender como a Educação Física escolar está inserida nos documentos normativos no país, contemplando todas as regiões do Brasil a partir destes estados, pois consideramos as grandes desigualdades sociais existentes entre os diferentes territórios e redes de ensino em âmbito nacional. Adicionalmente, previmos realizar uma observação participante em uma turma integrada à matriz curricular estadual do “Novo Ensino Médio”, localizada no município de Santa Cruz do Sul, no Rio Grande do Sul (RS). Entretanto, o estudo acabou envolvendo duas turmas: uma referente à disciplina da Educação Física (no 3º ano), e a outra de um componente curricular que compõe a parte flexível do currículo da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, denominada *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (no 2º ano), pertencente à trilha de aprofundamento *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*.⁸

Ao nos apoiarmos nas fundamentações teóricas da justiça curricular, observamos a importância de investigar os aspectos relativos à convivência e participação enquanto uma

⁸ Os critérios adotados para a escolha dos seis estados analisados são apresentados no capítulo 3.

educação entendida como prática social, sendo que esses elementos são provenientes mais do campo etnográfico (Ponce, 2016, 2018). Da mesma forma, um trabalho que aborda esta concepção acadêmica também pode constatar as possíveis arenas de conflitos ou resistências no contexto da implementação e vivência desta experiência curricular, ainda mais que, como vimos, o Brasil contém uma quantidade significativa de municípios com uma única escola de Ensino Médio (Anped, 2023). Em relação às entrevistas, estas foram realizadas com 7 indivíduos da instituição participante, por entendermos como pertinente a necessidade de aprofundar as apreensões acerca das temáticas constatadas nas observações a partir da voz dos próprios sujeitos. Nesse caso, foram realizadas entrevistas com dois(as) professores(as) (um de cada componente curricular: Educação Física e *A Expressão Corporal e suas Linguagens*), um(a) Supervisor(a) escolar do Ensino Médio, e quatro estudantes – dois(as) da turma do 3º ano; e outros(as) dois(as) da turma do 2º ano do Ensino Médio.

Esta tese está estruturada por meio de quatro capítulos, cada um com uma função específica na estrutura do estudo. No capítulo 1, além da introdução, estão anunciados os aspectos teóricos fundamentais incluindo os(as) principais autores(as) que sustentam o embasamento da pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos e éticos adotados, alinhados às concepções da justiça social e justiça curricular. Salientamos que o detalhamento de cada procedimento analítico será introduzido no início de cada capítulo, conforme o objetivo específico de cada seção.

O segundo capítulo, intitulado *A Educação Física na Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio brasileiro: um diagnóstico crítico*, inicia apresentando o procedimento analítico adotado para responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa. Além disso, contextualiza as principais finalidades da Educação Física escolar no currículo ao longo de sua história. Também são analisados os impactos gerais da reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, sobre a Educação Física escolar, assim como as discussões relacionadas a essa política educacional, identificadas e examinadas no mapeamento das produções científicas. O principal propósito deste capítulo é atender ao primeiro objetivo específico da investigação.

O terceiro capítulo, intitulado *Injustiças no direito à Educação Física escolar nos processos de implementação do Novo Ensino Médio nos seis estados*, tem como objetivo analisar como a Educação Física escolar está contemplada nas matrizes e nos referenciais curriculares dessas unidades federativas. Na introdução do capítulo, descrevemos o procedimento analítico utilizado para viabilizar essa construção investigativa. Essa etapa documental incluiu a análise das normativas educacionais relacionadas às matrizes e referenciais curriculares dos seguintes estados: Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato

Grosso, Maranhão e Amazonas. Além disso, este capítulo está diretamente vinculado ao segundo objetivo específico da pesquisa.

O quarto e último capítulo, intitulado *Análises sobre o contexto da Educação Física no Ensino Médio em uma escola de Santa Cruz do Sul: é possível alcançar a justiça curricular em meio às reformas neoliberais?*, tem como objetivo destacar aspectos observados durante a observação participante em duas turmas de uma instituição estadual de nível médio, localizada no município de Santa Cruz do Sul/RS. Uma das observações ocorreu em um 3º ano, através das aulas de Educação Física da turma; enquanto a outra, do 2º ano, ao longo do componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, inserida na parte flexível do currículo, na trilha de aprofundamento *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*, pertencente à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. Essa etapa de interação também incluiu entrevistas semiestruturadas realizadas com sete participantes da escola, sendo dois(as) docentes, quatro discentes e um(a) supervisor(a) escolar. Além disso, o capítulo apresenta, em sua introdução, a estrutura analítica e o procedimento metodológico utilizados, visando responder aos aspectos mais diretamente relacionados aos terceiro e quarto objetivos específicos da pesquisa.

Na sequência, a próxima seção expõe a fundamentação teórica que orientou o estudo, destacando os motivos para a escolha do quadro teórico adotado. Posteriormente, esclarecemos os procedimentos metodológicos e éticos empregados, associando-os às concepções de justiça social e justiça curricular.

1.2 A justiça curricular como marco teórico da análise

A concepção da justiça social *na* e *com* a educação, mais especificamente na etapa do Ensino Médio, pode e deve contribuir com a reflexão e problematização da realidade por formas mais justas e dignas de se viver, ao possibilitar propor alternativas pertinentes e contrárias às diversas práticas de opressão contemporâneas postas *no* e *a partir* do currículo. Na presente seção, pretendemos mostrar o conceito de justiça curricular e sua relação com o fenômeno de justiça social.

A concepção de justiça curricular tem sido interpretada como fundamental para refletir a relação entre educação e justiça social no meio acadêmico (Mantoné, 2015; Silva, R., 2018), pois serve para identificar aspectos, especificidades e procedimentos “de (in)justiças produzidas através do currículo e das políticas curriculares contemporâneas” (Silva; Silveira, 2023, p. 6).

A rigor, a pesquisadora Nancy Fraser (2002) tem disponibilizado elementos significativos a respeito da concepção da justiça social no campo da Educação, por meio de três dimensões teórico-metodológicas: redistribuição, reconhecimento e representação participativa. Através destas noções, é possível apreender que “as abordagens analíticas do currículo escolar” foram atualizadas a partir da categoria da justiça social, pois essas mobilizam o entendimento da experiência do conhecimento curricular de uma forma mais ampla e qualitativa (Silva; Silveira, 2023, p. 6).

De forma geral, a justiça curricular é uma das dimensões de uma concepção mais ampla, que é a justiça social. Para Torres Santomé (2013, p. 9),

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático.

O conceito de justiça curricular permite considerar parâmetros que estejam além dos números obtidos em avaliações estandardizadas quando pesquisamos ou avaliamos uma política educacional como a reforma do Ensino Médio, isto é, possibilita

observar critérios baseados em questões relacionadas à justiça social, tais como: a reforma consegue produzir justiça curricular e diminuir as desigualdades de acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio? Induz experiências curriculares baseadas em uma concepção de formação humana integral ou formata currículos para uma educação adaptada à racionalidade hegemônica que prioriza a formação de sujeitos produtivos, para a produtividade e resilientes, para a adaptação? Diminui as desigualdades entre as escolas públicas e privadas ou aumenta ainda mais? Fortalece a gestão democrática da escola pública ou amplia a capilaridade para novas formas de regulação, gerenciamento, intensificação e precarização do trabalho docente? (Silva; Silveira, 2023, p.4).

Nessa perspectiva, consideramos que as avaliações estandardizadas, articuladas na política do “Novo Ensino Médio”, se contrapõem aos conceitos de justiça social e de justiça curricular, os quais serão problematizados ao longo da tese. A concepção de justiça social tem uma historicidade, que abarca diferentes correntes e elementos quando se discute o que é necessário para se produzir uma sociedade justa. Minussi e Ramos (2021, p. 301) observam que, embora possua pouco mais de 150 anos, “o conceito como compreendemos [de justiça social] hoje é recente”, composto por três categorias-abordagens que desenvolveremos melhor mais adiante: a redistribuição, o reconhecimento e a representação (esta última, também apresentada na literatura como participação).

Apesar de a Constituição Federal pautar a concepção da justiça social como prática para enfrentar às diversas injustiças sociais, é urgente a defesa de uma justiça que fortaleça a ontologia humana (nos termos definidos por Paulo Freire), distanciando-se de certas permissividades que ainda são enfatizadas ao longo da historicidade. Como exemplo, a justiça social não é somente sinônimo de direitos humanos, tampouco a serviço para apenas a promoção de igualdades de oportunidades padronizadas a todos os sujeitos, pois isso pode estar associada à lógica da manutenção do *status quo* dominante (Murillo; Aramburuzabala, 2014).

Minussi e Ramos (2021), ao citar Murillo e Aramburuzabala (2014), apresentam quatro ideias daquilo que não se configuraria plenamente como justiça social:

- 1) **Justiça Social não é somente direitos humanos.** Para os autores o cumprimento dos direitos humanos é uma obrigação do poder público de uma sociedade baseada na dignidade. E, entretanto, para uma sociedade ser justa é necessário muito mais do que apenas o cumprimento dos direitos humanos;
- 2) **Justiça Social não é igualdade de oportunidades,** uma vez que dar as mesmas oportunidades a pessoas que têm necessidades diferentes legitimaria as desigualdades;
- 3) **Justiça Social não é distribuição equitativa de bens,** já que atualmente, para além das injustiças relacionadas à redistribuição, existem muitas injustiças e discriminações por razões de gênero, cultura, origem, ou seja, por falta de reconhecimento e participação das minorias;
- 4) **Justiça Social não se limita a um Estado-Nação.** Assim como o dinheiro, a justiça também deve se globalizar, pois dificilmente haverá Justiça Social em um mundo tão desigual (Murillo; Aramburuzabala, 2014, *apud* Minussi; Ramos, 2021, p. 301, grifo nosso).

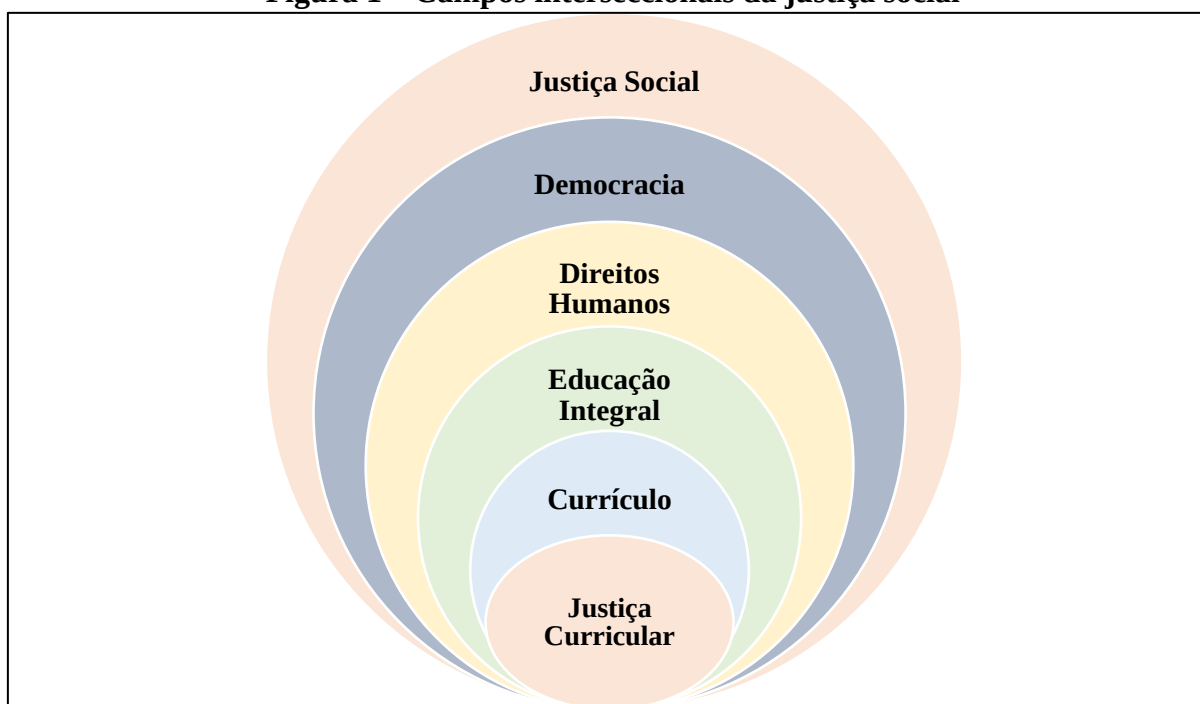
Como podemos perceber, não é simples a definição de justiça social, uma vez que, além da polissemia que a acompanha, trata-se de um conceito que abrange diferentes dimensões. Uma incursão neste campo implica não esquecer de questionar o que é e como o princípio da justiça tem sido objetivado no âmbito das políticas educacionais contemporâneas, como a do “Novo Ensino Médio”.

Um aspecto que merece ser assinalado é que o campo progressista precisa fazer a autocrítica de reconhecer que nem sempre enfatizou uma fundamentação crítica ao tratar acerca da justiça, pois, se não há educação para todos os sujeitos, os direitos humanos e a justiça social só existirão para alguns(as). Aliás, a sociedade capitalista impôs, inicialmente, a associação entre os termos ‘justiça’ e ‘social’, o que pode ser interpretado como uma antinomia a junção destas expressões em sua natureza (Horn; Lima, 2019). Frente ao percurso alusivo do sentido da terminologia e concepção da justiça social na atualidade, Minussi e Ramos (2021, p. 303) ratificam que “é preciso ter clareza de que [este] conceito está imbricado de ideologias, utopias e lutas”.

É impossível dissociar a justiça social de campos ou temáticas que fortalecem a plenitude da existência humana, dado o caráter complementar e não hierárquico entre suas

dimensões. Dubet (2004) observa que diversas esferas sociais produzem suas próprias desigualdades existenciais, mas também aponta que muitas injustiças resultam de disparidades geradas e intensificadas em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, as diferenças escolares podem ser originadas tanto no interior das comunidades quanto em fatores externos que influenciam seu funcionamento. No campo da justiça social, especialmente em sua relação com a Educação, certos temas têm o potencial de ampliar ou restringir as condições de justiça, transcendendo suas dimensões específicas, representadas na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Campos interseccionais da justiça social



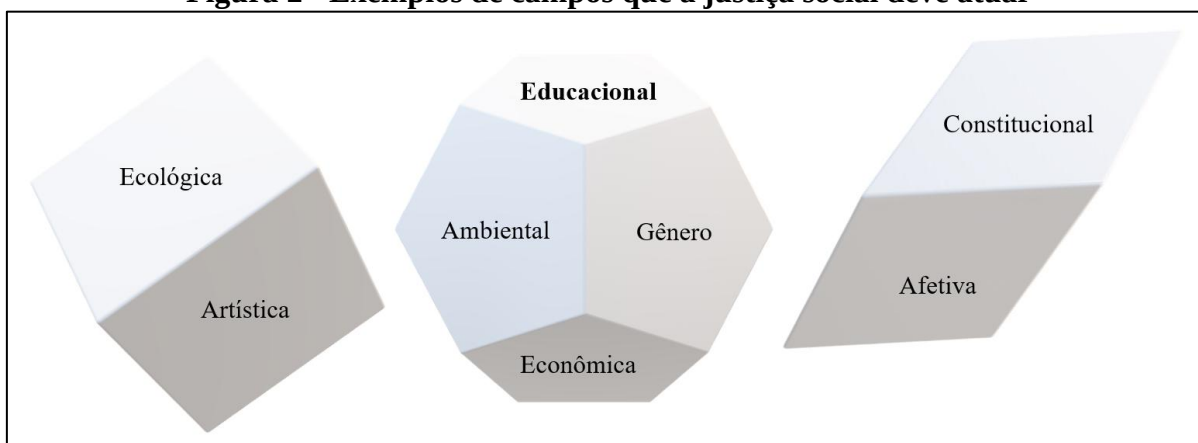
Fonte: elaborada pelo autor.

Para Alejandra Mantoné (2015), embora o fenômeno da justiça social é uma temática mais recorrente em áreas dos campos sociológico, filosófico, econômico e político, sua importância ou relevância não seria inferior nos estudos educacionais, ao ratificar que as dimensões da igualdade de oportunidades, direitos humanos e democracia estão entrelaçadas diretamente com o âmbito da educação. Todavia, a história educacional nem sempre apresentou uma lógica ou projeção inclusiva e emancipadora à sociedade, onde determinadas implementações de políticas educacionais e curriculares não significaram a diminuição das desigualdades sociais ou o desenvolvimento de sociedades mais justas. Por isso, a concepção da justiça social não se refere ou se potencializa isolada de outras esferas, sendo a educação uma dimensão essencial para a transformação social. Assim, parafraseamos a denúncia e o

alerta já informado por Paulo Freire (2000a, p. 67), que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” suas causas injustas.

Segundo o espanhol Torres Santomé (2021), a justiça social tem uma variedade de componentes que atuam de forma articuladas entre si, que podem estar representadas e parafraseadas como um “poliedro de múltiplas faces” (Cabanas, 2002, p. 52), pois seus campos podem se conectar e operar em modo dialético. Sobre os exemplos de atuação da justiça social, podemos considerar as contribuições de Torres Santomé (2021), sistematizadas na Figura 2 a seguir.⁹

Figura 2 - Exemplos de campos que a justiça social deve atuar



Fonte: elaborada pelo autor, a partir de Torres Santomé (2021).

Frente às distorções conceituais ou contradições que a perspectiva do capital pode objetivar em certas regulações nas “faces do poliedro” da justiça social, Horn e Lima (2019) recomendam que esta categoria deve ser tratada por meio de um olhar crítico sobre a realidade no campo da Educação, para não a abordar com discursos e práticas relativistas e abstratas. Neste sentido,

Numa perspectiva crítica, [...] uma verdadeira educação posta a **serviço da justiça social** deve levar à compreensão dos recursos educativos e do modo justo de os **redistribuí-los**; além disso, deve conduzir ao **reconhecimento** da diferença, da diversidade, dos interesses e dos contextos pessoais, culturais e sociais; deve potenciar a **representação e a participação** de todos os membros da comunidade educativa nas tomadas de decisão e em todos os seus assuntos e no desfrute da cultura. **A educação, no entanto, deve ir mais além, ou seja, ela deve favorecer a justiça do afeto, do cuidado, da solidariedade,** não apenas em relação à comunidade próxima, mas também da comunidade ampla, ou seja, da comunidade planetária (Estevão, 2015, p. 43, grifo nosso).

⁹ Palestra proferida por Jurjo Torres Santomé, em 2 de abril de 2021, no canal do *Youtube* do Centro de Estudos em Políticas Educativas da Universidade Federal de Pelotas (RS).

Quando pensamos em formas de distribuição justas à sociedade, normalmente nos voltamos aos recursos econômicos ou elementos ligados à monetização. Perspectivas essas que são tradicionais do pensamento moderno quando se recorre à justiça social. Porém, essas visões, ao longo do tempo, vêm sendo debatidas e rechaçadas por estudiosos dessa temática, como John Rawls, que reforça que a distribuição está diretamente atrelada a modos de igualdade e liberdade, ou seja, associada a certos valores ou necessidades a fim de satisfazer as premissas do Estado. Então, dependendo da visão de justiça que o Estado se aporta, podem existir determinadas maneiras de defender e projetar configurações de distribuição de recursos, valores, propostas curriculares, práticas sociais e de convivência etc.

Entretanto, pensar a justiça social e a distribuição no âmbito da educação não se deve isolar outras dimensões das desigualdades sociais, pois seria um modo incompleto para a promoção da dignidade humana. Por exemplo, o aumento dos recursos econômicos ou a recente crise sanitária da pandemia demonstraram que não desenvolvemos maneiras mais justas de as diferentes classes sociais viverem com maior dignidade, pois alguns indivíduos se tornaram bilionários(as) e os bancos ampliaram os seus lucros, enquanto grande parcela da população esteve convivendo mais próximo da miséria, da fome, da insegurança etc. Inclusive, cabe mencionar que o Estado não considerou o período pandêmico no campo educacional, tendo em vista, ao obrigar todos os estados a implementarem a reforma do Ensino Médio. Ou seja, nem sempre a ideia manifestada de justiça por um Estado ou política perpassam em desejar a redução de formas de opressão, violência, injustiças etc.

Portanto, ao pensarmos *para além* das projeções consolidadas pelo viés da Teoria do Capital Humano contemporâneo, em busca de uma nova visão sobre a dignidade humana dentro das fronteiras inerentes à concepção de justiça social — que se opõe a mecanismos de controle subordinados ao mercado —, Fraser (2002) ressalta a necessidade de combinar a categoria da redistribuição com outras capacidades essenciais à justiça social, como o reconhecimento e a representação/reparidade participativa. Nesse sentido, ao se refletir *com* e *a partir* da distribuição dos recursos financeiros, mas, também, entrelaçados com elementos dos valores, culturas e convivências como uma questão social, Fraser (2006) expõe que uma ampla variedade de discriminações ou estigmatizações ocorrem no âmbito da falta de reconhecimento de certas culturas. Nesse caso, a busca para legitimar outras propostas de culturas é outro pilar fundamental para a materialidade da justiça social, especialmente para grupos mais discriminados social e historicamente, seja por etnia, seja por gênero, raça, classe etc., ao não terem a sua integridade respeitada. Então, a categoria do reconhecimento está relacionada à

garantia de condições que possam gerar mais dignidade aos grupos discriminados e excluídos na sociedade, visto a sua relação intrínseca com cada cultura escolar e curricular, por exemplo.

Dado que o reconhecimento é uma concepção polissêmica, seria limitante defini-lo de maneira única para o fortalecimento da emancipação. Nesse contexto, entendemos que as problematizações teóricas de Alex Honneth, embora não totalmente alinhadas às visões de Nancy Fraser, podem complementar a compreensão dos processos de reconhecimento propostos por Fraser nesta análise investigativa. Honneth, considerado um dos principais teóricos da terceira geração da Escola de Frankfurt, aborda o reconhecimento a partir de uma perspectiva filosófica e psicológica, diferenciando-se da abordagem predominantemente cultural promovida por Fraser (Cuty; Pereira, 2019).

Para Honneth (2003), a formação das identidades e das relações intersubjetivas de cada indivíduo se resultam a partir da compreensão dos conflitos sociais e culturais. Caso exista tomadas de ações solidárias e recíprocas nas experiências de convivências entre os sujeitos, as dimensões da autoconfiança, autonomia, autoestima, autorrespeito e autorrealização estariam mais evidenciadas ou promovidas naquele grupo de pessoas em especial. No entanto, a existência de um desequilíbrio desses aspectos poder desencadear um *status quo* de inferioridade, elemento que impactaria no reconhecimento e no âmbito subjetivo, e consequentemente prejudicaria a materialização de uma formação emancipatória (Honneth, 2003).

Em alguns estudos que fundamentam a Educação Física escolar na Teoria do Reconhecimento de Honneth, observamos que os(as) docentes podem desempenhar uma função incompatível com sua obrigação ético-político e profissional, o que intensifica a materialidade de uma prática de desinvestimento pedagógico. Isso ocorre devido à desvalorização ou ao reconhecimento insuficiente desse componente curricular e de seus(as) professores(as) em determinados contextos culturais escolares (Faria; Machado; Bracht, 2012; Faria; Bracht, 2014; Rocha, 2019). Ademais, isso pode ser percebido e acentuado em grupos ou indivíduos inseridos em uma realidade conflituante na atualidade, visto que as políticas neoliberais intensificam a precarização, a sobrecarga, a violação de direitos, e o desrespeito ou a degradação profissional. Ou seja, se a reforma do Ensino Médio deixa de valorizar a formação inicial ou continuada dos(as) docentes de Educação Física escolar, além de promover um desrespeito à estima social dessa classe trabalhadora, impacta severamente na autoestima, autoconfiança e autorrespeito de cada trabalhador(a).

Portanto, esse olhar conceitual pode complementar a identificação de situações de (in)justiças no âmbito do reconhecimento da justiça curricular. Para Ponce e Araújo (2019, p. 1049),

a disputa por construir subjetividades democráticas é legítima e possível. Pautada nessa esperança alicerçada em experiências históricas exitosas e significativas para a autonomia da escola e para a construção de uma sociedade democrática, propõe-se uma reflexão sobre essa possibilidade a partir do conceito de justiça curricular, cuja essência utópica é a busca por justiça social, horizonte a ser buscado, por meio do currículo escolar.

Por fim, mas não de menor importância que as categorias da redistribuição e reconhecimento, está o terceiro elemento do tripé da justiça social, que é a representação ou reparidade participativa. O que Fraser (2007, 2009) ratifica é que existe uma falsa ideia de justiça ao haver a redistribuição ou o reconhecimento, mas sem disponibilizar espaços para os grupos mais discriminados participarem, e, principalmente, de suas ideias e concepções não serem aceitas e acatadas pelos demais. Por exemplo, não há equidade social se algum documento curricular mencione reconhecer grupos heterogêneos em sua integridade ontológica (física, étnica, sexual, religiosa, classe etc.), se tais indivíduos não têm oportunidades para serem reconhecidos(as) e participarem das suas próprias formas de se relacionarem e viverem em sociedade, assim como podemos pensar essas questões nos tempos e espaços das escolas. Logo, compreender a justiça social através da redistribuição, reconhecimento e representação participativa, como Fraser defende e propõe, é um exercício complexo e necessário conforme a atual conjuntura de como o Estado está (des)organizado.

Em outras palavras, a literatura teórica acerca da justiça social indica a responsabilidade de tratar sobre esta concepção considerando “os três erres” (redistribuição, reconhecimento e representação) de forma articuladas entre si, enquanto projeção de antítese às desigualdades atuais. Se a educação é um direito e prática social, o pensamento da justiça social pode nos indicar não só a compreensão da educação, mas o modo de como ela está posta nas realidades educativas, ao observarmos suas potencialidades e limitações. Um dos meios de buscarmos tal compromisso é através das três categorias da justiça social e suas relações com as propostas pedagógicas, políticas educativas e curriculares. Por esta razão, essas três categorias da justiça social foram consideradas no processo de análise dos dados desta investigação. Ao entendermos que a reforma do Ensino Médio constitui um problema de justiça curricular para a Educação Física escolar e, ao levarmos em conta que a justiça curricular é uma dimensão da justiça social, as contribuições de Fraser se fazem importantes para a problemática desta pesquisa.

Através de uma visão crítica acerca do currículo, R. Silva (2018) menciona que a concepção da justiça curricular tem sido apontada como um fenômeno imprescindível para a relação entre a educação e a justiça social. Da mesma forma, este conceito tem sido relevante para problematizar as injustiças que as políticas curriculares têm resultado nas práticas sociais contemporâneas, ao passo que a justiça curricular e a justiça social se autossustentam ou colaboram para as suas próprias transformações (Araújo, 2020). Logo, compreendemos que uma das “faces do poliedro” da justiça social no campo da educação se trata da justiça curricular, em virtude de que sua perspectiva pode ser entendida “como uma possibilidade de reflexão sobre as implicações necessárias entre os temas relativos à educação, ao currículo e à justiça social” (Leite; Schmidt, 2018, p. 167).

Dadas as múltiplas faces em relação do sentido da justiça social, R. Silva (2018) interpreta e reconhece que as três categorias — redistribuição, reconhecimento e representação (participativa) — elencadas por Fraser, contribuem de forma significativa para a requalificação dos estudos que versam sobre o currículo ou as políticas curriculares. Aina Tarabini e Judith Jacovkis (2019) ratificam a respeito de haver a necessidade de investigações que incorporem estas três categorias da justiça social, fundamentadas pela pesquisadora Nancy Fraser (2002), integrando-as como um procedimento analítico na perspectiva da justiça curricular.

*Hablar de justicia curricular, por tanto, implica incorporar las dimensiones de distribución, reconocimiento y representación en el análisis del conocimiento escolar. Desde el punto de vista de la distribución, se refiere a la **necesidad de garantizar el acceso de todos los grupos sociales a un conjunto de conocimientos básicos para su desarrollo personal y su inclusión social.** Desde el punto de vista del reconocimiento, se vincula con la importancia de garantizar un conocimiento escolar **que tenga en cuenta los saberes y experiencias de diferentes grupos sociales.** Desde el punto de vista de la **representación, se asocia con la necesidad de garantizar la participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones** sobre el qué y el cómo se enseña, avanzando en la configuración de escuelas democráticas en términos de Apple y Beane (1999) (Tabarini; Jacovkis, 2019, p. 885, grifo nosso).*

Portanto, entendemos que tanto a justiça social quanto a justiça curricular pode ser compreendida como concepções concretas para as transformações sociais, por estarem articuladas em todos os momentos da existência do ser humano em sua sociedade. Da mesma forma, essa apreensão pode ser relacionada à categoria do currículo, a depender do sentido de como este fenômeno é concebido, e posto em ação social. De acordo com Saul (2016), o currículo em uma condição freireana, está associado a uma proposição política e de práxis situado para além do espaço propriamente da educação escolarizada, porque se entende que esta categoria jamais pode ser posicionada como neutra ou dissociada da sua esfera sociocultural.

Visto que as políticas educacionais contemporâneas são campos cada vez de maior acentuação e influências de atravessamentos sobre as disputas das experiências formativas, o currículo também é um território em constantes embates acerca da sua finalidade (Arroyo, 2013). Então, no âmbito escolar, a sua concepção deve ser entendida e exercitada “como um espaço de luta por dignidade, por igualdade e respeito às adversidades” (Ponce; Araújo, 2019, p. 1049), mesmo que esse fenômeno seja uma perspectiva de caráter complexa e entrelaçada a todas as práticas sociais produzidas e reproduzidas em diferentes esferas de cada realidade. Assim, o currículo também pode ser direcionado como uma resistência a toda a regulação imposta nos processos educativos ou por meio das políticas curriculares (Giroux, 1986), como o caso apreendido em relação da reforma do Ensino Médio para a Educação Física escolar.

Deste modo, buscamos nos apoiar na perspectiva do currículo crítico-libertador como forma de resistência, devido à maneira de como está dada a política do “Novo Ensino Médio”, e porque essa concepção se associa aos preceitos que a justiça social e a justiça curricular defendem. Giovedi (2012, p. 257, grifo nosso), ao buscar um apoio epistemológico nas fundamentações de Paulo Freire e de outros(as) pensadores(as) críticos(as), menciona que esta abordagem

assume o desafio de anunciar **uma prática educativa contra-hegemônica**. Da assunção de seus princípios, emergem implicações curriculares que, ao meu ver, devem orientar a reflexão, o debate e as práticas de todos[as] aqueles[as] que atuam como educadores[as]: seja na educação informal quanto na formal; **seja no campo das políticas públicas, quanto no chão das escolas**.

O campo da Educação Física escolar também incorpora proposições acadêmicas oriundas da Teoria Crítica, como as abordagens crítico-emancipatória e crítico-superadora, amplamente reconhecidas na área. Embora elas se distingam em parte de suas fundamentações epistemológicas, ambas buscam promover uma função formativa em prol da transformação social, diferentemente das propostas tradicionais (Maldonado; Nogueira, 2021).

Da mesma forma, é possível notar a importância e influência das suposições pedagógicas da Educação Libertadora de Paulo Freire e da perspectiva Histórico-Crítica, de Dermeval Saviani, para a constituição e a materialização dessas duas abordagens, principalmente a crítico-superadora. Nesse sentido, a Educação Física escolar crítica tem produzido uma série de experiências didático-pedagógicas ancoradas no currículo crítico-libertador, com maior ênfase a partir das últimas décadas. Ao ser amparada pedagógica e academicamente por um currículo crítico-libertador, a Educação Física escolar pode se tornar uma alternativa para enfrentar as premissas da educação neoliberal, produzindo elementos e

condições favoráveis à emancipação e à justiça social. Ou seja, essa perspectiva curricular freireana permite problematizar atributos críticos da cultura corporal, cujo acesso e cuja compreensão nem sempre são garantidos à sociedade. Dessa forma, certos aspectos e discursos sociais, reproduzidos por uma cultura dominante e pela pedagogia tradicional, podem ser questionados e deslegitimados. Para Bossle (2023, p. 69),

Estamos entendendo que a possibilidade de constituição de uma teoria pedagógica da Educação Física Escolar Crítico-Libertadora por uma onto-episteme, partindo de uma racionalidade que contempla os signos e os significados a partir das experiências existenciais do ser mais do corpo oprimido, na condição de um corpo consciente, podem produzir um conhecimento libertador.

Em suma, a justiça curricular deve ser compreendida diferentemente de uma associação de um currículo justo, pois o termo da justiça é o que deve ser considerado o substantivo para essa concepção, devido ao seu potencial de transformação social em permanente construção (Ponce; Araújo, 2019). A justiça curricular não significa restringir o estudo de algum conteúdo isolado das esferas restantes do “poliedro” da justiça social e educacional, já que deve caracterizar-se como uma dimensão alusiva à totalidade dialética. Assim, o currículo e os sistemas educativos também não devem ser entendidos apenas como estruturas sociais de distribuição de conhecimentos, ainda mais em um modelo de sociedade que reforça e legitima as titulações à certa qualidade, reconhecimento e valorização profissional (Connell, 2006).

No entanto, o Estado tem promovido políticas curriculares (no Ensino Médio) que ressaltam a individualização e autorresponsabilização de cada indivíduo por seu próprio sucesso ou fracasso (Silva, R., 2019). Desse modo, Ponce e Negri (2017, p. 1223, grifo nosso) corroboram:

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O[a] educando[a] pode ser excluído[a] dos seus direitos e ser injustiçado[a] em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, à alimentação adequada etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do[a] educando[a] na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo[a] educando[a] ao longo do processo e vai permitindo a ele[a] compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo.

Já para a pesquisadora australiana Raewyn Connell (2006), a justiça curricular serve para diminuir a distância e as múltiplas desigualdades sociais entre as classes nas realidades, principalmente a favor da defesa da população mais pobre. Porém, para que esse processo se torne viável, são necessários maiores investimentos, oportunidades de participações e decisões,

e um currículo comum que fomente a igualdade entre as diferentes injustiças já materializadas. Com base nestes pressupostos ressaltados por Connell, entendemos que tais discussões defendidas pela cientista também colaboram e perpassam o âmbito da escolarização e da Educação Física escolar no Ensino Médio brasileiro, visto que uma das principais implicações apreendidas acerca da reforma do Ensino Médio é romper com uma formação básica e comum para todos.

Ao observarmos o campo de estudos sobre o currículo no contexto brasileiro, constatamos que a justiça curricular passou a ser mais utilizada e problematizada por meio das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenado pela professora Branca Jurema Ponce, através de diferentes influências estrangeiras, como Nancy Fraser, Jurjo Torres Santomé, Raewyn Connell, François Dubet, Pierre Bourdieu, Michael W. Apple, J. Gimeno Sacristán, John Rawls, Boaventura de Sousa Santos e também do patrono da educação brasileira, Paulo Freire. Após o GEPEJUC constatar certas dificuldades relacionadas à sistematização analítica que oferecesse um maior suporte para a compreensão de políticas curriculares com o uso do conceito de justiça curricular, Ponce e colaboradores(as) propuseram ressignificar essa concepção. Para isso, estabeleceram três dimensões principais para seu uso: conhecimento, convivência e cuidado.

[...] a dimensão do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da **convivência** escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem os valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores[as] que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares (Ponce; Araújo, 2019, p. 1058, grifo dos autores).

Apesar de várias perspectivas teóricas a respeito da justiça curricular, entendemos que as três dimensões propostas pelos(as) autores(as) (conhecimento, cuidado e convivência) atuam de maneira articuladas entre si e podem ser operacionais para a apreensão do que buscamos explorar na tese em relação à Educação Física escolar no Ensino Médio. Em razão de que esta concepção teórico-analítica tem a característica de não compactuar com políticas curriculares hegemônicas ou conservadoras, compreendemos que sua proposição favorece para adequar às práticas construtivas, críticas ou de resistências (Ponce; Araújo, 2019). Sua condição teórico-

metodológica também reitera o quanto pode auxiliar e se conectar à hipótese e problema geral desta pesquisa.

Como já é possível perceber, as categorias de análise da justiça social e da justiça curricular não são as mesmas, embora, nesta tese, estejam conectadas e tratadas de forma articuladas. Por exemplo, para Ponce, a perspectiva do cuidado fortalece os direitos e resulta em uma maior dignidade do seu humano, sendo o Estado o principal responsável de promovê-la para gerar um bem-estar individual e coletivo (Araújo, 2020). A dimensão do cuidado é uma concepção que a literatura crítica vem chamando a atenção do sentido de como esse conceito pode estar representado em contextos em que a organização, regulação e ação do trabalho docente estão fundamentadas a partir do gerencialismo (Carvalho *et al.*, 2018). A pressão direcionada aos(as) trabalhadores(as) da educação para o alcance de uma suposta eficiência, produtividade e qualidade educacional são elementos que se acentuam no período vigente, o que provoca um *status* permanente de atenção e de disponibilização mental dos sujeitos para dar conta das múltiplas tarefas que emergem no dia a dia escolar. Ademais, esse envolvimento emocional se dá em uma escola pública cada vez mais identificada como um local significativo para as políticas neoliberais reforçarem os preceitos da precarização, da sobrecarga do trabalho, e da degradação do papel social da escola e do(a) professor(a). Portanto, esse enunciado do cuidado pode ser complementar ao pressuposto de reconhecimento elencado por Honneth (2003).

A noção do cuidado é fundamental para a formação integral e de práticas para o enfrentamento da lógica de uma educação mercadológica. Da mesma forma, ela pode desencadear um processo contraditório para a emancipação humana, através da intensificação, insatisfação e mercantilização do trabalho docente, o que seria um procedimento na contramão da promoção e fortalecimento da autonomia pedagógica e do seu reconhecimento profissional. Atualmente, Viegas (2024) entende que esse conceito também deve estar integrado a pesquisas que busquem compreender, de forma mais ampla, o contexto do trabalho docente. Por exemplo, a identificação de práticas regulatórias ou de controle existentes a partir do currículo, que podem resultar da intensificação e precarização do trabalho docente, como no caso da plataformização digital. Assim, essas demais características no que concerne ao cuidado, podem estar integradas às questões da justiça curricular.

Nessa condição, pensar e exercitar essa perspectiva de justiça curricular nas escolas contemporâneas é uma questão de resistência e de contradição no seio de uma sociedade inserida em políticas neoliberais. No entanto, o Brasil já teve, de certa forma, alguns projetos educacionais que se aproximaram da noção de justiça curricular, como a experiência da Escola

Cidadã em Porto Alegre, a Escola Plural em Belo Horizonte, assim como a vivência de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A seguir, vejamos a principal sistematização das categorias que compõem os dois conceitos considerando os(as) principais autores(as) consultados(as) e citados(as) anteriormente.

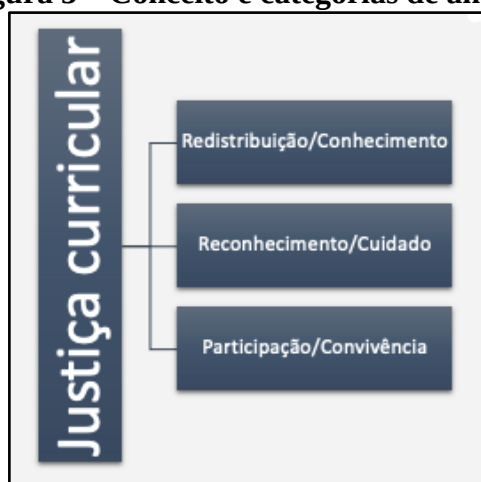
Quadro 1 – Os conceitos e suas categorias de análise

Categorias ou dimensões de análise da Justiça Social com base em Nancy Fraser (2002)	Categorias ou dimensões de análise da Justiça Curricular com base em Ponce e Araújo (2019)
Redistribuição	Conhecimento
Reconhecimento	Cuidado
Representação (ou participação)	Convivência

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de Nancy Fraser (2002) e Ponce e Araújo (2019).

Como explicaremos no próximo capítulo, nossa proposta metodológica para análise dos dados que foram produzidos e coletados implicou em colocar em diálogo as categorias de ambos os conceitos, a fim de potencializar a pesquisa.

Figura 3 – Conceito e categorias de análise



Fonte: elaborada pelo autor.

A partir do formato de agrupamento conceitual ilustrado anteriormente, entendemos que a justiça curricular ao ser uma dimensão da justiça social, amplia as possibilidades de reflexão sobre o problema de análise desta tese. Uma delas é associar a Educação Física escolar aos diferentes marcadores sociais que se cruzam com o que Dubet (2001) denominou de desigualdades múltiplas. Nessa perspectiva, distintas desigualdades sociais podem estar inter-relacionadas no currículo, como as relativas ao gênero e à sexualidade, à raça/etnia, à classe, à faixa etária etc. A atenção a estas múltiplas desigualdades têm sido objeto de reflexão nos

estudos desenvolvidos pelo pesquisador Daniel Teixeira Maldonado no campo da Educação Física escolar, autor que estabeleceremos maior diálogo ao longo deste estudo.

Em suma, a justiça curricular, ao estar pautada pelo neoliberalismo e neoconservadorismo em um contexto de desigualdades e complexidades, permite ser uma inspiração analítica ainda mais concreta, para não se perder a esperança utópica e ontológica de uma educação emancipadora, já que “tem a finalidade de ressaltar a dignidade humana, onde as diferentes práticas escolares têm um papel fundamental para a garantia do direito à qualidade social e de uma educação emancipatória” (Silva, J., 2023, p. 1).

Em razão do fato de que o currículo da reforma do Ensino Médio está alinhado às políticas de avaliações padronizadas, Ponce e Araújo (2019) ressaltam que as práticas da manifestação integradas à dimensão do corpo (na e da Educação Física escolar) são meios para promover a dignidade humana, pois não existe um simples modo de educação ou aprendizagem. Então, elas podem e devem ser valorizadas nas múltiplas formas de saberes corporais no Ensino Médio.

Frente à noção de que a Educação Física escolar deve conter uma função social que auxilie a pensar na ampliação e materialização da leitura do mundo e de cada indivíduo, por meio de diferentes fenômenos ou marcadores sociais que se atravessam nas práticas corporais — como economia, história, política, ética etc. —, é urgente debatermos este campo de conhecimento com a justiça curricular, em virtude das múltiplas regulações e regulamentações curriculares que o “Novo Ensino Médio” defende e exercita, contrário à sua dimensão emancipatória. Nessa conjuntura, Maldonado *et al.* (2022) ratificam que a concepção de justiça curricular pode ser vivenciada e analisada no campo da Educação Física escolar, a partir de um projeto político que possibilita processos de resistência, como ocorre nos Institutos Federais. Da mesma forma, ao articular-se com aspectos críticos, políticos e de resistência em meio ao conservadorismo atual, Maldonado e Velloso (2022) reiteram que a justiça curricular possui uma pretensão teórica admissível e transformadora, podendo estar inserida nas aulas desse componente. Porém, essas transgressões curriculares tornam-se extremamente complexas de serem realizadas nas redes estaduais, onde há piores condições de trabalho, menor engajamento político e pedagógico de parte da classe trabalhadora e baixo envolvimento de parcela da comunidade escolar. O que tais observações reforçam é que esta categoria não pode ficar ausente de uma investigação no tempo vigente da reforma do Ensino Médio, principalmente em um dos momentos mais conturbados que os campos profissional e acadêmico desta área vivenciam na história da escolarização até então.

Logo, com o objetivo de auxiliar na apreensão da presente hipótese desta pesquisa, é necessário incursionar, principalmente, pelo interior das categorias da justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência), sem ausentar do debate as categorias da justiça social (redistribuição, reconhecimento e representação participativa). Uma vez que o fenômeno da justiça curricular tem sua fundamentação baseada em diferentes campos científicos — como currículo, educação, sociologia e filosofia —, a Educação Física escolar também deve compor e estar alinhada a este conjunto investigativo.

Em suma, essas reflexões podem servir para construir maneiras de superar o modelo meritocrático do “Novo Ensino Médio”. Ao buscarmos fundamentação nas teorizações ressaltadas por François Dubet, embora a sua concepção acerca da justiça social se difere da noção elencada por Nancy Fraser (Minussi; Ramos, 2021), procuramos entender melhor a perspectiva da igualdade de oportunidades e igualdade de posições articulada na reforma do Ensino Médio. Cientes de que o mérito, atrelado ao individualismo, pode ser considerado como um dispositivo de customização curricular nas políticas da última etapa da educação básica na contemporaneidade, ao impor uma falsa ideia de personalização do percurso formativo ser de caráter flexível e atrativo (Silva, R., 2019), sabemos, também, que isso poderá se agravar na questão do direito à educação, e, conseqüentemente, na promoção de uma justiça curricular e social. Tal como se explica o fato de a reforma do Ensino Médio indicar a ampliação ou ressignificação da questão da meritocracia, pois, se antes, para a escola justa, a concepção dominante tinha a liberdade de promover a competição justificando que todos os indivíduos estariam nas escolas, agora, sem mais oportunizar o direito de acessar e aprofundar determinados saberes da Educação Física escolar e outros componentes, não significa que a escola deixará de exercer práticas meritocráticas. Pelo contrário, essa postura legítima e amplia as injustiças sociais, ao justificar que trataria todos(as) de forma igual ou com as mesmas regras, mesmo ciente das desigualdades em curso. Isso significa uma afronta para uma sociedade que precisa ser mais justa; enquanto, ao mesmo tempo, o atual Estado favorece para que cada indivíduo se autorresponsabilize por suas escolhas, sucesso e, principalmente, pelo fracasso.

Dessa forma, visamos a defesa de um aprofundamento acerca do fenômeno da justiça curricular no contexto da reforma do Ensino Médio para fomentar o debate sobre as possibilidades emancipatórias para esta etapa no ensino público. Ao observar que o currículo escolar vem se tornando um fenômeno cada vez maior de disputas em relação aos seus sentidos e finalidades, desde ao longo do século 20, apreendemos que é dentro deste contexto que a categoria da justiça curricular se torna uma dimensão ainda mais relevante para o aspecto da (re)construção de uma sociedade justa.

Nesse sentido, a seguir são demonstrados os caminhos metodológicos e éticos adotados na pesquisa, e como tais proposições teóricas estiveram pensadas entrelaçadas com os procedimentos de análise.

1.3 Procedimentos metodológicos e éticos na pesquisa

Esta seção tem como objetivo expor quais são os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, bem como os seus porquês ou justificativas. Outrossim, há também que ressaltar e pautar os princípios éticos inerentes a toda investigação acadêmica, principalmente em um estudo que versa sobre temas da justiça, democracia, emancipação etc. Ratificamos que o detalhamento em relação à especificidade de cada instrumento analítico estará apresentado na introdução dos demais capítulos desta tese, por compreendermos que a construção teórico-analítica e o seu entendimento ficam mais didáticos para uma apreensão qualitativa, neste espaço de problematização.

Esta pesquisa está apoiada pela perspectiva qualitativa, onde a fundamentação teórica compreende que todos os aspectos relacionados a uma sociedade mais justa, democrática e emancipada contribuem para uma transformação científica e filosófica dos seres humanos, a fim de viverem com maior dignidade. Assim como Paulo Freire define, projetamos um fazer ciência que visa melhorar a justiça social (Zitkoski; Streck, 2016), em contraposição às teorias que não possuem essa intenção. No caso específico da historicidade da Educação Física escolar, que envolve a tradição positivista associada às técnicas racionalistas, a justiça curricular também abrange o fortalecimento de valores humanitários para resultar em maior igualdade social (Ponce, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa é considerada uma noção adjunta à reconstrução da transformação social com o objetivo de auxiliar a promover uma justiça social que ressalte aspectos de caráter emancipatório. Portanto, não basta apenas ter um conhecimento científico claro, pois esse saber precisa estar conectado e apoiado metodologicamente (Severino, 2013). Além disso, de acordo com Streck e Adams (2014), uma investigação científica deve estar alinhada com seu percurso metodológico e epistemológico e não pode caminhar em sentido oposto à ampliação das reflexões e apreensões já materializadas nas realidades. Logo, compreendemos que:

praticar a pesquisa significa participar nesse campo de disputas em torno do saber-poder-ser. Conceitos como compreender, identificar, analisar, estudar e descrever estão perpassados de significados que, por sua vez, indicam os limites, as potencialidades e as intencionalidades da prática de pesquisa (Streck; Adams, 2014, p. 117).

Diante das possibilidades e limites que perpassam a Educação Física escolar no âmbito da reforma do Ensino Médio, a abordagem metodológica qualitativa se torna ainda mais legítima nesta investigação. Isso se deve ao fato de que a crise do paradigma dominante provoca a oportunidade de uma reflexão epistemológica em caráter científico, em cada tempo e contexto presente (Santos, 2010). No caso de uma pesquisa envolvendo a Educação Física escolar, Silva *et al.* (2022) identificaram que os diferentes trabalhos que utilizaram proposições qualitativas como fundamentação teórico-analítica aprofundaram a compreensão do seu objeto de análise. No entanto, os mesmos autores destacam “a necessidade de maiores estudos” com essa noção, por se tratar de um contexto de disputas sobre o *modus operandi* de se fazer pesquisa nesse campo em particular (Silva *et al.*, 2022, p. 15).

Para Minayo (1994, p. 21-22), a dimensão qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Destarte, esta proposição atua em formato de um tripé epistemologia-metodologia-técnicas, “sendo um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo sua estruturação” (Oliveira, 2007, p. 37). Ou seja, não se trata de um compromisso de se fazer ciência como algo burocrático ou procedimental apenas para satisfazer fins normativos recomendados pela academia científica, mas, principalmente, como uma práxis política e de resistência alinhada com o que as concepções da justiça social e justiça curricular defendem e lutam enquanto possibilidades e alternativas de emancipação.

No presente caso, a proposta qualitativa se apoia na noção de explicar o fenômeno da reforma do Ensino Médio por meio da própria informação de como suas normativas e a experiência escolar estão provocando mecanismos de injustiças curriculares. Nesse sentido, Triviños (2015) ressalta que a dimensão qualitativa está entrelaçada no âmbito da dialética, pois além de visar a compreensão da realidade, também tem o objetivo de transformá-la conforme a intencionalidade da investigação, bem como a ciência dos limites ou possibilidades de todo processo científico. Portanto, esta abordagem integra minha visão social de mundo enquanto sujeito-pesquisador, de acordo com o problema desta pesquisa que se encontra alinhado com minhas trajetórias laborais e científicas.

Independentemente do procedimento metodológico optado em cada investigação, um estudo de natureza qualitativa exige que sejam explicitados, de modo mais preciso, os seus principais significados teóricos e conceituais, para que possam ser relacionados na organização e análise dos dados posteriormente. De antemão, com a hipótese de que a reforma do Ensino Médio vem gerando e ampliando os processos de injustiça curricular para a Educação Física escolar, compreendemos que uma análise crítica-sociológica auxilia para a materialização de uma justiça social atrelada à luta de classes, conforme o objeto e objetivo de pesquisa se encontram ou se readaptam à sua realidade. Assim, a concepção da justiça curricular ganha maior relevância no atual momento, pois não é caracterizada como neutra, a-histórica e estática (Ponce; Neri, 2015; Ponce, 2018), e é capaz de amparar na explicação de como as normativas curriculares do “Novo Ensino Médio” alteram ou influenciam as trajetórias formativas dos indivíduos e das instituições escolares, por meio da Educação Física escolar. Ou seja, este processo metodológico se caracteriza como teórico-prático, pois tanto a justiça curricular quanto a noção qualitativa contribuem para a compreensão do mundo e lutam pela existência de uma sociedade mais justa e menos desigual (Ponce; Neri, 2015; Triviños, 2015).

Para obter uma visão ampla do potencial que a justiça curricular pode oferecer à Educação Física escolar e à sociedade, sugerimos, inicialmente, aprofundarmos o seu conceito para observar características gerais, as temáticas ou proposições defendidas, bem como as lacunas identificadas. Isso é feito com o intuito de ofertar maior suporte às categorias de análise, que neste estudo são: redistribuição/conhecimento, reconhecimento/cuidado e participação/convivência. Em outras palavras, é preciso considerar como o quadro teórico auxilia nos procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa. Como exemplo, apresentaremos a seguir a Figura 4, como uma ideia de compilação de subsídios retirados de alguns dos trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora Ponce e pelos membros do GEPEJUC, grupo de pesquisa que ela coordena. O objetivo foi sistematizar elementos e pressupostos da concepção de justiça curricular antes de incluí-lo em algum procedimento analítico.

Figura 4 - Exemplo de elementos inerentes à justiça curricular

Pressupostos:	Dimensões:	Concepções:
•Relação entre currículo e justiça; •Contribui com a construção da justiça social (um horizonte a ser buscado por meio do currículo escolar); •Uma alternativa de resistência ao modelo de justiça social da "igualdade de oportunidades", cujo princípio é a meritocracia, que legitima as desigualdades e não reconhece as diferenças; •A ideia de justiça é concebida a partir do conceito de dignidade de pessoa humana; •"Entendida como a que considera todos os sujeitos dignos, portanto, merecedores dos bens necessários para se realizarem como seres individuais, racionais, sociais"; •"Nenhum conhecimento é neutro" no currículo; •Educação escolar baseada em direitos; •"A participação não deve se confinar ao espaço delimitado pelo Estado [...] a democracia não é regime político procedimento - assenta-se em um valor a ser vivido e fortalecido pela escola".	•<u>Conhecimento</u>: •"compreendido como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo"; •<u>Cuidado</u>: •"com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares". •<u>Convivência</u>: •"escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem os valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro".	•"É um dos processos de busca de justiça social, aquela que se faz por meio do currículo escolar"; •"Conceito e prática em construção, como possibilidade contra-hegemônica na construção de políticas curriculares, toma também para si a responsabilidade de formar subjetividades democráticas, inconformistas e rebeldes que democratizem a escola e outros espaços necessários à democratização da sociedade, não temendo a ousadia de expandir as experiências do presente para além do epistemicídio das avaliações externas, do autoritarismo e do conservadorismo do Estado brasileiro e do capitalismo global"; •"Carrega [...] uma semente que se pretende capaz de expandir o horizonte de possibilidade e elevar o caráter transformador da escola"; •"A partir de Santomé (2013), Connell (2009) e Estevão (2001, 2004), realizam um processo de estabilização, de consistência e testagem em pesquisas empíricas".

Fonte: elaborada pelo autor, de acordo com Ponce e Araújo (2019).

Além dessa exemplificação a respeito da exploração e apreensão dos elementos que compõem a justiça curricular e suas categorias, as categorias da justiça social, baseadas em Nancy Fraser (2002) - redistribuição, reconhecimento e representação participativa – podem e devem atuar de forma complementar na análise do problema desta investigação, razão pela qual, como já anunciamos anteriormente, são consideradas como categorias de análise juntamente às categorias da justiça curricular. Agrupar as categorias analíticas como apresentamos

(redistribuição/conhecimento, reconhecimento/cuidado e participação/convivência) permite organizar a análise por eixos. Esta proposição de agrupamento foi exercitada em um artigo (Silva; Silveira, 2023) onde vislumbramos a potencialidade desta junção para a qualificação do processo de análise. Ratificamos que para a união destas categorias partimos do pressuposto de que, “além de complementares, elas possuem uma relação de interdependência, pois são relacionais e não hierárquicas em termos de análise” (Silva; Silveira, 2023, p. 8). Sendo assim, ainda que nos capítulos de análise dos dados empíricos a sequência do texto possa estabelecer “uma divisão-agrupamento de nossas categorias de análise, esta terá apenas um caráter didático-argumentativo” (Silva; Silveira, 2023, p. 8).

Em relação à redistribuição na justiça social, reiteramos que essa é uma das categorias mais tradicionais, associada à distribuição de bens e recursos materiais, culturais e de capacidades (Minussi; Ramos, 2021). Na perspectiva da justiça curricular, por exemplo, a noção da redistribuição pode estar relacionada ou agrupada à dimensão do conhecimento, com o objetivo de compreender as formas de distribuição do saber e quais conteúdos da Educação Física escolar são incluídos, vivenciados e valorizados no “Novo Ensino Médio”, entre outros questionamentos, conforme o instrumento e o procedimento de análise. Dentro desse arcabouço conceitual, também é possível aprofundar a crítica contra o aumento das desigualdades sociais e escolares, um fato preocupante apresentado pela comunidade científica, que aponta para a ampliação das distâncias e injustiças entre as classes, por meio do currículo implementado pela reforma do Ensino Médio (Anped, 2023).

Já a categoria do reconhecimento na justiça social tem o propósito de promover e valorizar as diversas culturas, principalmente as das “minorias” populares, e “aceitar as diferenças culturais, étnicas, raciais e sexuais como legítimas” (Minussi; Ramos, 2021, p. 307-308). Isso contribui para a alteração das premissas dos padrões simbólicos-culturais hegemônicos. No campo da Educação Física escolar, a partir de análises fundamentadas através da Teoria do Reconhecimento proposta por Alex Honneth, os estudos salientam que essa dimensão é pertinente para identificar uma melhor apreensão sobre os processos intersubjetivos que influenciam a formação das identidades e os modos de atuações dos(as) docentes, discentes, gestores(as) etc. (Faria; Machado; Bracht, 2012; Faria; Bracht, 2014; Rocha, 2019). Por exemplo, podemos observar como a ausência do reconhecimento da disciplina de Educação Física na reforma do Ensino Médio pode desencadear desmotivação e baixa autoestima na prática profissional do(a) docente, condição essa que pode estar associada ao impacto na qualidade social do trabalho pedagógico desenvolvido e ofertado em uma comunidade escolar.

Da mesma forma, a categoria do cuidado da justiça curricular pode auxiliar e estar agrupada com o reconhecimento das diferentes experiências e grupos sociais que o currículo do “Novo Ensino Médio” tem apoiado ou prejudicado em relação a uma formação humana mais integral, democrática e cidadã. Em contextos de bastante acentuação da complexidade do trabalho docente, Viegas (2020) salienta que a luta pelo reconhecimento da classe trabalhadora é determinante para a carreira do(a) professor(a), inclusive, para a questão da sua qualidade de vida. Ou seja, podemos pensar e analisar quais são os saberes e experiências que o currículo da reforma do Ensino Médio reconhece ou deixa de reconhecer em relação aos grupos mais discriminados socialmente, além de outros questionamentos pertinentes a este eixo. Como exemplo o caso associado ao reconhecimento da docência na contemporaneidade em uma cultura escolar baseada *no e pelo* gerencialismo, a qual prejudica e impossibilita a construção de uma identidade profissional com base no respeito, aceitação e estima social.

Em síntese,

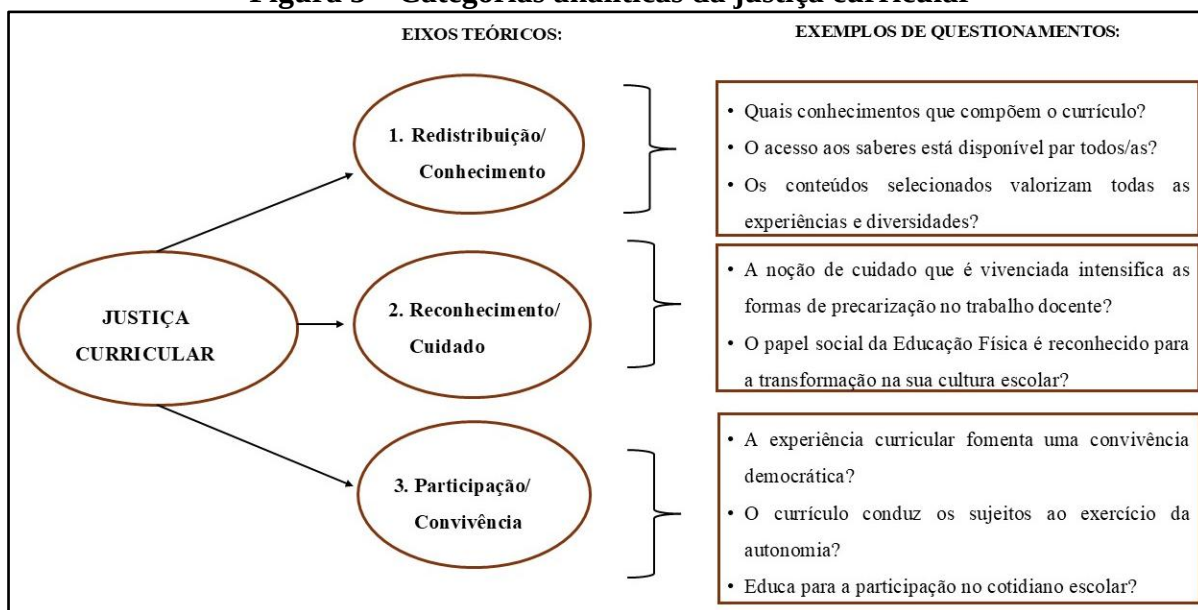
O cuidado torna-se uma forma de reconhecimento, do olhar para o outro, de preocupação, de mobilização, que favorece as práticas cotidianas com os princípios da justiça social, do reconhecimento da diferença e da consolidação da justiça curricular. A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano (Franco, 2019, p. 18).

Por fim, a categoria da representação paritária/participativa na justiça social “pressupõe a promoção do acesso e a tentativa de garantir a participação dos indivíduos excluídos por sua etnia, sexo, gênero, orientação sexual, capacidade física e mental, entre outros fatores, na vida social” (Minussi; Ramos, 2021, p. 309). Além do mais, essa perspectiva visa ressaltar pressupostos inerentes à democracia (Minussi; Ramos, 2021), que podem atuar na relação e problematização dos fatores de ordem da globalização e das políticas curriculares neoliberais contemporâneas, pois o “Novo Ensino Médio” compactua com a existência de uma experiência formativa fundamentada no e pelo mérito acadêmico, princípio (meritocrático) que se torna uma barreira para o aumento da participação e do poder de decisão dos sujeitos em suas formações e processos laborais. Da mesma maneira, percebemos que a categoria da convivência, na justiça curricular, possui um caráter de ação política e ética, o que pode destacar a análise de como a reforma do Ensino Médio acentua as implicações para a democracia na Educação Física escolar, em decorrência da maneira como o currículo prescrito está vivenciado nas comunidades escolares, assim como a evidência de aspectos no que se refere à autonomia dos sujeitos durante os seus percursos formativos e laborais.

Com a intenção desta investigação de articular tais categorias como elementos analíticos (redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência), prevemos

que possamos compreender e explicar, de modo mais aprofundado, como a reforma do Ensino Médio se constituiu e gera processos de injustiça curricular para a Educação Física escolar, por meio desse conjunto de categorias analíticas oriundos dos conceitos de justiça social e justiça curricular. A título de exemplo, apresentamos a seguir um modelo ilustrativo (Figura 5) dessa articulação teórico-analítica contemplando ambos os conceitos e suas categorias em formato de agrupadas:

Figura 5 – Categorias analíticas da justiça curricular



Fonte: elaborada pelo autor.

Portanto, a principal concepção teórica desta tese é a justiça curricular e suas categorias (conhecimento, cuidado e convivência), que foram utilizadas de forma integrada às categorias da justiça social (a redistribuição, o reconhecimento e a representação/participação), com o objetivo analítico de melhor compreender e qualificar a experiência curricular. Com o uso dessa estratégia, nossa intenção é analisar o currículo de uma forma mais ampla e plural, mais especificamente a relação entre a justiça e o currículo da Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017.

Também salientamos que a presente fundamentação teórico-analítica está ancorada nos estudos críticos sobre o currículo. Essa perspectiva analisa os processos formativos com base nos limites para a materialidade da emancipação humana e tem a possibilidade de promover distintas maneiras de resultar em alguma transformação social. Segundo Giovedi (2012), com base no patrono da educação brasileira, Paulo Freire, o currículo crítico-libertador oferece uma

alternativa concreta de resistir às diversas violências curriculares existentes, sejam elas oriundas das políticas educacionais, ou resultantes das próprias experiências segregacionistas em curso.

Quanto aos procedimentos que esta pesquisa adotou para a seleção e análise dos dados, eles foram provenientes de quatro campos empíricos: bibliográfico, documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Em relação às produções bibliográficas e análises acadêmicas já publicadas no âmbito da literatura especializada, especificamente sobre o tema desta tese, buscamos realizar uma análise que fosse além dos dados preestabelecidos em cada estudo, ao observar o que foi mais ou menos recorrente nas produções, bem como o que tais dados acrescentaram na compreensão do processo de construção da hipótese desta investigação (Creswell, 2007; Alves-Mazzotti, 2012). Esta proposição visou a atender ao primeiro objetivo específico desta tese, que estará melhor detalhada na introdução do próximo capítulo.

Além do procedimento da revisão bibliográfica, propomos a utilização analítica de uma pesquisa de cunho documental, visto que a literatura atual aponta como pertinente colocar em caráter de suspeita os sentidos das terminologias oficiais apresentadas pelas políticas do Ensino Médio vigente (Silva, R., 2019). Para Cellard (2008), a pesquisa documental possibilita outra forma de interação com o conhecimento, como as observações de aspectos de veracidade, credibilidade, o que está explícito e implícito em cada termo ou documento coletado, entre outros elementos possíveis de serem problematizados ou desconfiados quanto às suas intencionalidades. Assim, cabe destacar que a análise documental atuou articulada com outras técnicas de pesquisa utilizadas nesta tese, ao objetivarmos qualificar o problema e hipótese que sugerimos investigá-los (Lüdke; André, 2018). Dessa forma, apresentaremos esse procedimento melhor detalhado na introdução do capítulo 3, que visa a responder ao segundo objetivo específico desta investigação.

Nesse sentido, foi prevista a seleção e análise dos documentos oficiais nacionais e estaduais que regem a reforma do Ensino Médio e sua implementação em seis estados brasileiros, ao buscar trabalhar principalmente com os referenciais e matrizes curriculares das respectivas redes estaduais que integram este recorte metodológico, pois nesses materiais é possível observarmos melhor a situação dada à Educação Física escolar em cada realidade ou região territorial brasileira.

Além dos documentos referentes às matrizes e referenciais curriculares dos seis estados que integraram o processo analítico, foi delineado um conjunto de evidências-documentos de entidades e associações diretamente relacionadas com o tema e objetivos da pesquisa. Por exemplo, as notas de Conselhos Estaduais em Educação (CEE) ou agremiações específicas da Educação Física escolar, como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), assim

como a maior entidade acadêmica da área da Educação no Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED), podendo incluir, ainda, certos dados da imprensa e redes sociais destes grupos ou entidades. Conforme a Lei nº 12.527, de 2011, que regulamenta o acesso e a utilização das informações de caráter de domínio público (Brasil, 2011), esta pesquisa não projetou constituir o Termo de Confidencialidade no Uso de Dados (TCDU) formalmente, visto que os dados dos documentos mapeados que utilizamos são de acesso público.

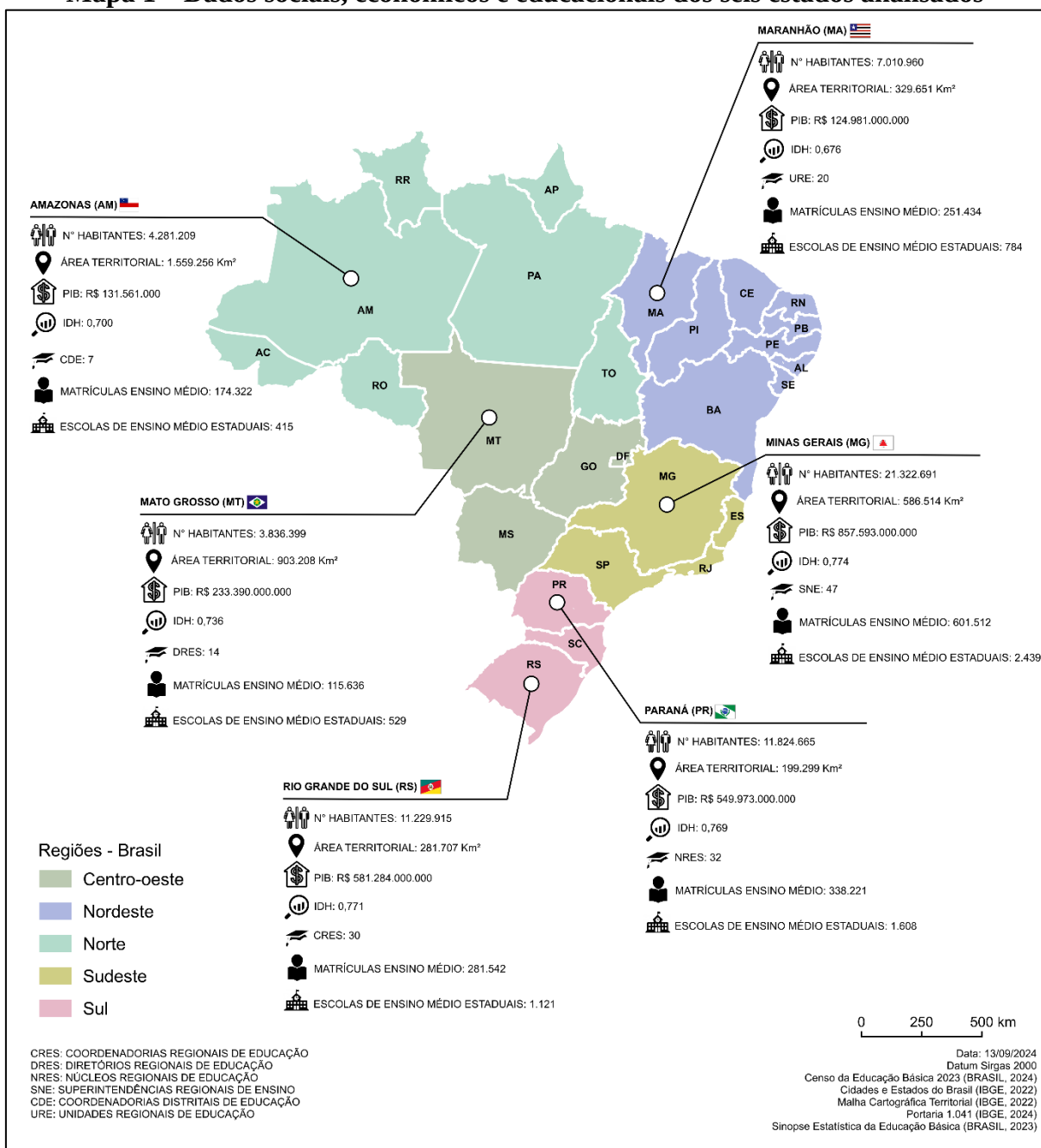
Contudo, esse processo de coleta e organização dos documentos estaduais foi difícil de ser concretizado, visto que determinadas informações, embora fossem de caráter de domínio público, não foram encontradas nos *sites* de algumas das respectivas secretarias de educação que integram esta pesquisa. Nessa condição, foi necessário enviar requerimentos ao Poder Executivo de alguns estados, como o Mato Grosso. Foi nessa condição, por exemplo, que obtivemos o dado do número de horas-aula da Educação Física na rede de educação mato-grossense (APÊNDICE A). Da mesma forma, foram realizadas outras solicitações na Secretaria do Estado em Educação de Minas Gerais e do Paraná. Ainda assim, efetuamos buscas no *Portal de Acesso à Informação*, via *site* oficial do governo federal, conforme disponibilizamos tais aspectos e subsídios no Mapa 1 desta tese, ainda nesta seção.¹⁰

Com base na apreensão de Minussi e Ramos (2022) em relação ao fenômeno da justiça social, ao referirem-se a esta concepção como parte a estar situada em um contexto global, bem como ao fato de que a reforma do Ensino Médio já influenciar as distintas juventudes e suas formações em todo o território nacional, consideramos que o problema desta pesquisa é de cunho comum ou geral para toda a sociedade brasileira, não sendo algo específico de uma realidade isolada. Nesse sentido, para a pesquisa empírica, a amostra foi composta da seguinte forma: uma rede pública estadual por região do Brasil, escolhida com base na maior proporção de matrículas de estudantes na última etapa da educação em relação às demais redes educacionais. Assim, incluímos os estados do Paraná (Sul), Minas Gerais (Sudeste), Maranhão (Nordeste), Amazonas (Norte) e Mato Grosso (Centro-Oeste), além do estado do Rio Grande do Sul, por ser o território onde se localiza a escola estadual na qual foram realizadas a observação participante e as entrevistas semiestruturadas, procedimentos metodológicos necessários para atingir um de nossos objetivos específicos. Dessa maneira, o campo empírico documental totalizou seis estados.

¹⁰ Conforme o *site* oficial do governo federal, a lei de acesso à informação é um direito fundamental a todos os cidadãos, com fins de buscar a materialização de outros direitos, independentemente a temática, órgão público ou alguma política em questão a ser de interesse social ou acadêmico. A solicitação de informações foi realizada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.gov.br/acessoainformacao/pt-br>.

Por isso, buscamos construir um banco de dados que contemplasse os referenciais e matrizes curriculares de todas as regiões do país neste estudo (Rio Grande do Sul; Paraná; Minas Gerais; Maranhão; Amazonas; Mato Grosso), pois, além de levarmos em consideração que a rede estadual concentrou 83,6% dos discentes matriculados no ano de 2023 (Brasil, 2024a; 2024b), as implicações da reforma do Ensino Médio devem ser tratadas à nível nacional e peculiar à cada territorialidade do país. Visto o tamanho da extensão territorial ‘continental’ que o Brasil contém, há múltiplas culturas e níveis socioeconômicos em cada localidade, o que significa a existência de contextos heterogêneos no âmbito da educação, consequentemente, maiores ou menores índices de desigualdades sociais e educacionais entre eles. Nesse sentido, no Mapa 1, a seguir, apresentamos alguns dados acerca das peculiaridades econômica e educacional dos seis estados mapeados que fazem parte desta tese.

Mapa 1 – Dados sociais, econômicos e educacionais dos seis estados analisados



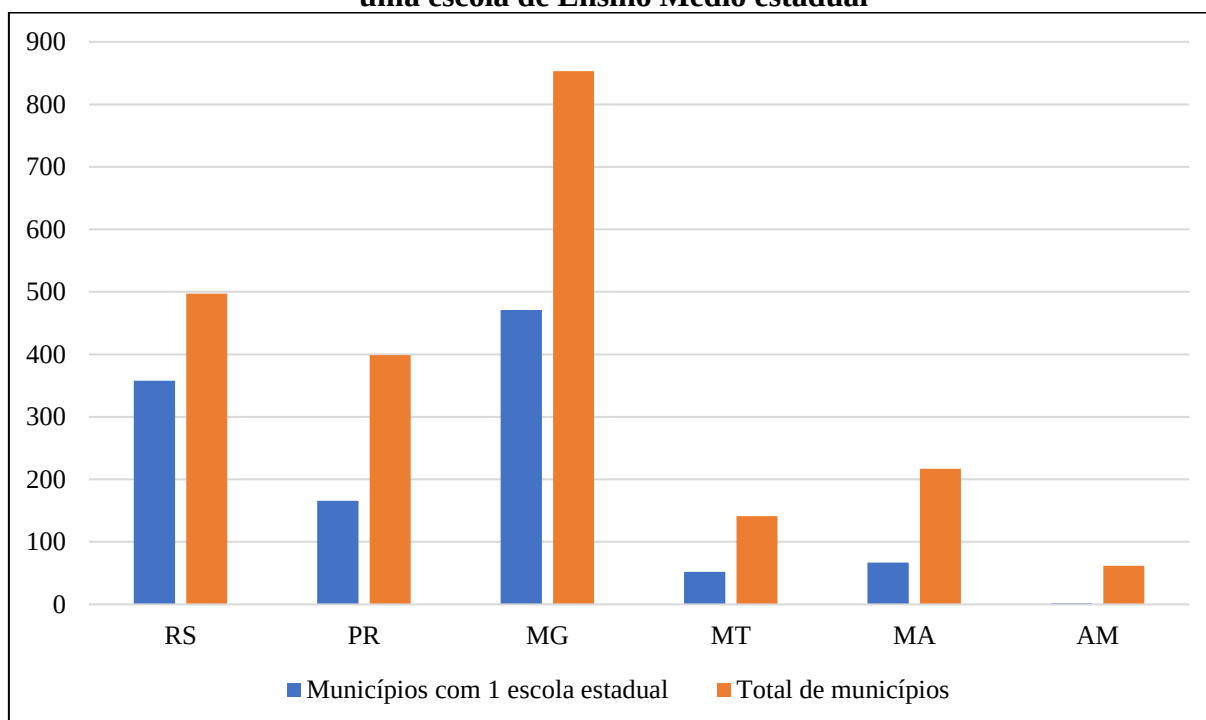
Fonte: elaborado pelo autor e publicado em Silva (2024c, p. 61).

O Mapa 1 evidencia as diferenças econômicas, territoriais e educacionais entre os entes federativos analisados, refletindo as distintas influências e impactos no âmbito da escolarização. Sobre tais aspectos, Torres Santomé (2013) ressalta que, dependendo da localização geográfica de uma comunidade ou instituição, os elementos relacionados às (in)justiças sociais podem se manifestar de maneira mais ou menos acentuada. Entre as particularidades destes estados ou regiões destacadas, notamos que o Amazonas possui a maior extensão territorial entre os entes federativos brasileiros, embora abrigue apenas 62 municípios em sua área. Minas Gerais, por

sua vez, detém o maior número de municípios dentro de seus limites geográficos, enquanto o Maranhão concentra a maior quantidade de municípios incluídos na delimitação oficial da Amazônia brasileira. Além disso, as questões étnicas e culturais dos seis estados analisados estão intrinsecamente ligadas aos distintos processos de colonização que marcaram a história de cada território (Silva, 2024b).

Ao analisarmos o número de estabelecimentos de Ensino Médio regular nos estados do Amazonas, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Paraná e Rio Grande do Sul, considerando localização, dependência administrativa, unidade da federação e município no ano de 2023, constatamos os seguintes dados: a soma total de municípios que possuem apenas uma escola estadual de Ensino Médio entre os seis estados analisados é de 1.119 cidades. No Rio Grande do Sul, cerca de 72% dos 497 municípios contam com apenas uma escola estadual que oferece esta etapa da educação básica. Já em Minas Gerais, aproximadamente 55% dos 853 municípios apresentam a mesma característica. Além disso, identificamos que dois municípios nos estados analisados não possuem nenhuma escola estadual de Ensino Médio: Serra da Saudade, em Minas Gerais, e São Pedro da Serra, no Rio Grande do Sul (Brasil, 2024b; Silva, 2024b). Ou seja, essa realidade é contraditória em relação às próprias promessas da reforma do Ensino Médio, segundo as quais os(as) estudantes ‘escolheriam’ seus itinerários formativos na parte flexível do currículo. A seguir, por meio do Gráfico 1, apresentamos a quantidade de municípios que possuem apenas uma escola de Ensino Médio em suas respectivas redes estaduais.

Gráfico 1 – Relação do número de municípios dos seis estados que apresentam apenas uma escola de Ensino Médio estadual



Fonte: elaborado pelo autor e publicado em Silva (2024c, p. 63).

Independentemente do procedimento metodológico, um cuidado necessário é reconhecer que nem toda política sancionada chega às realidades simplesmente pela sua transferência documental ou textual, mas também por meio de um processo de mobilidade ou atuação social. Nesse contexto, entendemos que não há uma relação direta entre o texto oficial da política e aquilo que ocorre no campo da prática das escolas, isto é, os documentos ou normativas de uma política educacional não são os únicos meios regulatórios das práticas sociais, pois da mesma forma existe uma série de fatores relacionados às condições de infraestrutura, ao trabalho e à própria cultura escolar que agem induzindo ou condicionando o que ocorre no campo da prática. Assim, percebemos e concordamos que a concepção de política não é algo estático ou pronto, pois está envolvida por uma trajetória de contextos e arenas de disputas que geram distintas regulações nos percursos formativos, entre elas, inerentes ao âmbito do currículo (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Considerando também a observação de Silva e Estormovski (2023, p. 9) ao afirmarem que os currículos “não se fazem desvinculados dos contextos sociais, econômicos e culturais”, o terceiro procedimento de coleta de dados adotado foi a observação participante, com o objetivo de articular e somar as informações *in loco* com as técnicas de cunho bibliográfico e documental descritas anteriormente. Conforme a fundamentação teórica desta tese, o conceito de justiça curricular auxilia a justificar a inserção dos sujeitos neste processo investigativo, uma

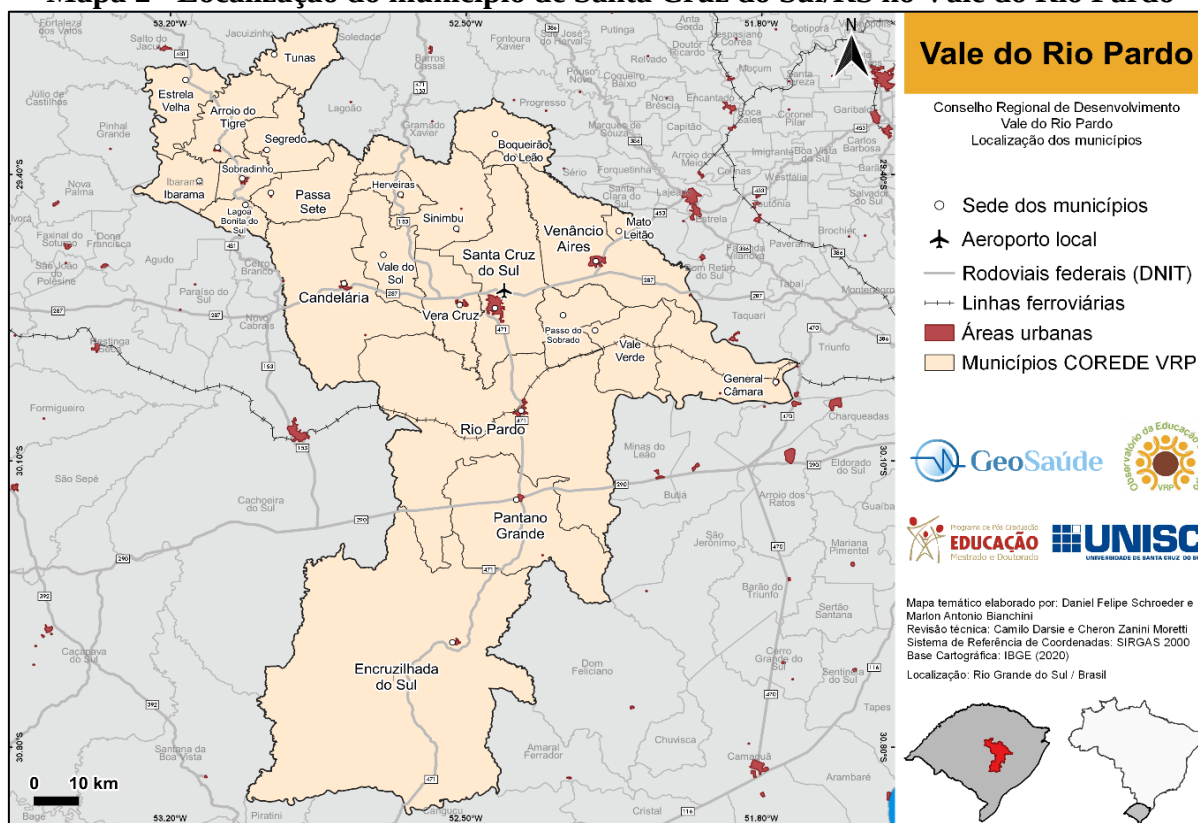
vez que uma das categorias de análise que integra a concepção diz respeito à convivência e à participação. Ponce e Negri (2017) salientam a necessidade de compreender a permanência exitosa dos indivíduos em seus percursos formativos no universo da justiça curricular, sendo que a literatura especializada aponta barreiras e problemas quanto a essa condição especialmente no Ensino Médio; Torres Santomé (2013) ratifica a importância de haver um olhar crítico no tocante ao currículo posto em ação e como ele é vivenciado nas realidades; e com base em Connell (2006), podemos problematizar como a Educação Física escolar está presente no currículo comum do “Novo Ensino Médio”. Ou seja, este exercício buscou estar ligado na verificação dos seus elementos no cotidiano e espaço escolar, que se caracterizam a partir das relações de uma educação enquanto prática social (Ponce; Araújo, 2021).

Segundo Cruz Neto (1994), a inserção do(a) pesquisador(a) no campo de estudo pode permitir aprofundar o objeto de pesquisa investigado a partir de uma interpretação crítico-reflexiva da descrição da realidade. A observação participante é uma técnica que requer do(a) investigador(a) certos cuidados de interação social, como manter um tratamento humilde e respeitoso com os sujeitos e informações, ter uma escuta e diálogo sensível e transparente, não julgar ou coagir os indivíduos e instituições, entre outras precauções. Por meio das múltiplas relações e análises de cada particularidade no tempo-espaço em que o(a) pesquisador(a) está situado(a) (Triviños, 2015), este procedimento pode gerar uma maior clareza sobre a essência das implicações da reforma do Ensino Médio para a Educação Física escolar à luz da justiça curricular. Inclusive, esta técnica de produção de dados é capaz de possibilitar uma relação de amizade e boa convivência entre os sujeitos e o pesquisador, pois a observação participante também engloba o caráter de não ser neutra (Cruz Neto, 1994).

Considerando que eu, pesquisador desta pesquisa, resido no município de Santa Cruz do Sul, procurei estabelecer uma aproximação com uma escola local. Vale destacar que este município, localizado na região central do estado do Rio Grande do Sul (RS), pertencente ao Vale do Rio Pardo, possui atualmente uma população estimada em mais de 133.000 habitantes, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A seguir, no Mapa 2, é possível visualizar essa localização apresentada:¹¹

¹¹ Esses e outros dados a respeito do município de Santa Cruz do Sul, podem ser acessados pelo seguinte endereço eletrônico: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/santa-cruz-do-sul.html>.

Mapa 2 - Localização do município de Santa Cruz do Sul/RS no Vale do Rio Pardo



Fonte: Schroeder *et al.* (2021).

É importante ressaltar que o município de Santa Cruz do Sul se destaca como uma das principais economias do RS, com um Produto Interno Bruto (PIB) considerado muito bom pelos órgãos institucionais que provêm e informam tais dados. Já em relação ao índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que é uma média composta por meio de três dimensões (longevidade, educação e renda), a cidade também demonstra um valor muito alto por tais organismos de fomento estatístico.

Atualmente, Santa Cruz do Sul conta com onze escolas estaduais de nível médio, distribuídas em áreas centrais e regiões do interior do município. Essa rede é a principal responsável por receber matrículas referentes à última etapa da educação básica no território (Feurharmel, 2022). É importante mencionar que, durante o contexto da observação participante, houve um momento de apreensão devido à recusa da primeira instituição procurada e à incerteza sobre qual escola aceitaria colaborar com a pesquisa.

Antes de iniciar a observação participante no ano de 2024, a instituição inicialmente colaboradora não manteve os termos previamente acordados com o pesquisador em 2023 e, em parte, passou a demonstrar resistência à presença do autor em suas dependências. O objetivo inicial do trabalho era observar uma turma de uma escola estadual localizada no município de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, ao longo do primeiro semestre letivo de 2024, com

duração prevista de três meses. No entanto, ao retornar à escola no início do ano letivo para iniciar a etapa de observação participante, enfrentei diversas dificuldades que comprometeram o andamento da prática científica.

Entre os desafios enfrentados, destaco os seguintes: o(a) supervisor(a) escolar, que anteriormente havia sido receptivo(a), não demonstrou o mesmo acolhimento em relação à presença do pesquisador na escola e nos diálogos realizados; o(a) professor(a) de Educação Física, que havia concordado em participar da pesquisa em 2023, começou a demonstrar receio em relação à futura presença do autor durante as aulas. Além disso, em semanas subsequentes, o(a) supervisor(a) escolar informou que não era possível iniciar a observação participante devido à instabilidade nos horários definitivos das aulas, o que dificultava a definição de uma turma para ser observada, já que os horários mudavam constantemente.

Posteriormente, em outra visita à escola, foi constatada a troca do(a) professor(a) de Educação Física. Nesse momento, o(a) supervisor(a) solicitou que o pesquisador retornasse entre duas a quatro semanas após a chegada do(a) novo(a) docente, justificando que seria necessário um período de adaptação para que o(a) professor(a) se familiarizasse com a escola e a turma. A recomendação visava garantir um ambiente mais receptivo para a explicação da intenção da pesquisa (Diário de Campo, 2024).

Diante dessa situação, após mais de um mês de novas tratativas desde o início das aulas no ano letivo de 2024, optamos por buscar outra instituição para colaborar com a pesquisa. A nova escola estadual escolhida também se localiza na região urbana e central do município de Santa Cruz do Sul, critério de sua inclusão por facilitar a viabilidade da pesquisa de campo. Essa escola atende alunos(as) desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Nesta última etapa, oferece as modalidades de Ensino Médio regular diurno e vespertino e de um curso técnico de Educação Profissional. Considerando o contexto dessa instituição, identificamos que ela é uma escola de perfil tradicional, com uma atuação significativa na comunidade santa-cruzeense ao longo de sua história.

Em relação aos serviços e à infraestrutura oferecidos por essa instituição, conforme informações disponíveis no *site* da SEDUC-RS, a escola dispõe de diversos espaços e recursos educativos para atender a sua comunidade. Entre eles, destacam-se: laboratório de informática, biblioteca escolar, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, serviço de assistência nutricional, audiovisual, orientação educacional, sala de integração e recurso, conselho escolar, conservação e de limpeza, cozinha e refeitório, portaria e vigilância, recepção, quadras poliesportivas ao ar livre, e ginásio.

Com os termos ajustados e assinados novamente, decidimos, como já anunciado anteriormente, que, além da observação participante em uma turma do 3º ano durante as aulas de Educação Física escolar, seria incluída também uma turma do 2º ano nas aulas do componente curricular *A expressão Corporal e suas Linguagens*, relacionado à trilha *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*, pertencente à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. A inclusão dessa disciplina ocorreu não apenas pela disponibilidade do autor, mas também por indicação do(a) vice-diretor(a) e do(a) supervisor(a) escolar, que, após conhecerem os propósitos da pesquisa por meio de diálogos com o autor, consideraram pertinente sua integração. Além disso, foi reafirmado que a intenção da pesquisa não era observar o currículo de forma fragmentada. Assim, considerando que a reforma do Ensino Médio valoriza a chamada parte flexível do currículo, também foi de interesse investigar os processos de (in)justiça escolar dentro dessa dimensão no contexto da escola colaboradora.

Para registrar as informações obtidas na observação participante foi utilizado um Diário de Campo que se configurou como um documento imprescindível para a análise do problema investigado. Parte das informações incluídas no Diário de incluíram registros de momentos de convivência com os estudantes das classes participantes, incluindo intervalos entre as aulas, recreios, conselhos de classe etc. Com o intuito de deixar os sujeitos mais à vontade durante a realização dessa etapa, adotamos a estratégia de anotar apenas informações breves *in loco*, registrando a maior parte após a observação (Lüdke; André, 2018). Contudo, para que este processo fosse relevante, foi previsto um roteiro de observação que ressaltasse ou antecipasse possíveis fatos a serem observados (APÊNDICE B). Destacamos que a análise do material descrito não ocorreu de forma fragmentada em relação ao processo teórico-metodológico, conforme sugeriu Triviños (2015).

Em articulação com o procedimento de observação participante, esta pesquisa também incluiu a realização de entrevistas semiestruturadas com sete sujeitos, com o objetivo de aprofundar os aspectos identificados na observação, sem dissociá-los dos elementos provenientes das normativas e da revisão bibliográfica. Para isso, elaboramos um roteiro de questões com caráter flexível, adaptado a cada entrevistado(a), buscando promover um ambiente confortável e propício ao diálogo. O objetivo foi conduzir conversas próximas à realidade dos(as) participantes, utilizando uma linguagem acessível que estimulasse reflexões de maneira natural e espontânea (Lüdke; André, 2018). Mais detalhes sobre a organização desse procedimento analítico são apresentados na introdução do capítulo 4. Vale destacar que tanto o procedimento documental quanto as entrevistas semiestruturadas estão vinculados aos objetivos específicos 3 e 4 desta investigação.

O grupo de sujeitos que participou das entrevistas semiestruturadas foi composto por dois(as) estudantes do componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens* da turma do 2º ano (Discente A e Discente B), dois(as) alunos(as) da turma do 3º ano de Educação Física (Discente C e Discente D), um(a) professor(a) de Educação Física, um(a) docente do componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (que também possui formação em Educação Física) e um(a) supervisor(a) escolar do Ensino Médio, totalizando sete entrevistas.

A escolha dos(as) discentes que participaram desse processo buscou alinhar-se à fundamentação teórica da justiça curricular. Assim, priorizamos a inclusão de estudantes pertencentes a grupos sociais e culturais historicamente estigmatizados e alvos de preconceitos, como pessoas negras, representantes do movimento LGBTQIA+, integrantes de grupos étnicos diversos e indivíduos com deficiência. O objetivo foi garantir maior representatividade da comunidade escolar no estudo.

A participação do(a) supervisor(a) escolar se justifica pelo fato de ser o(a) profissional que, geralmente, acompanha de forma mais ampla os diversos momentos do processo curricular e pedagógico. Esse acompanhamento foi considerado essencial para captar percepções relacionadas à reforma do Ensino Médio, articulando-as à fundamentação teórica da tese e às normativas curriculares vigentes. Além disso, essa perspectiva permitiu uma análise mais concreta sobre o que é efetivamente implementado ou não na prática em relação à proposta filosófica da instituição participante. Em resumo, o(a) supervisor(a) escolar foi incluído(a) por estar diretamente ligado(a) aos desafios e possibilidades de práticas emancipatórias em cada contexto educacional (Silva, 2017).

Nesse contexto, apresentamos a seguir algumas características dos sujeitos entrevistados(as): três dos(as) quatro estudantes já integraram o Grêmio Estudantil da escola, e três deles(as) tinham maior idade. Um dos(as) discentes representava a comunidade negra, enquanto outro(a) fazia parte da população LGBTQIA+. Em relação aos(as) docentes, um(a) já exerceu o cargo de diretor(a) em outra instituição, enquanto o(a) outro(a) participa ativamente do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e Violência Escolar (CIPAVE). Destacamos ainda que o(a) docente responsável pela disciplina pertencente à parte flexível do currículo, após o período de observação e entrevistas, passou a integrar a equipe diretiva da instituição colaboradora, assumindo o cargo de orientador(a) educacional. Além disso, o(a) professor(a) responsável pelo componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens* atuava em regime de contratação temporária, o que pode ser interpretado como um desdobramento da lógica da reforma do Ensino Médio, marcada

pela flexibilização das relações de trabalho e pela precarização da docência. A seguir, apresentamos detalhes sobre a formação profissional e o trabalho pedagógico dos(as) educadores(as) envolvidos(as).

Quadro 2 - Dados gerais sobre a formação e de aspectos inerentes ao trabalho dos(as) docentes

Dados gerais	Docente de Educação Física	Docente de <i>A Expressão Corporal e suas Linguagens</i>	Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio
Idade	46	41	46
Formação inicial	Educação Física	Educação Física Pedagogia	Letras (Português-Inglês-Literatura)
Especialização	Personal Trainer	Neuropsicopedagogia Educação Especial: inclusão Educação Infantil Supervisão e Orientação Escolar	Supervisão Escolar e Gestão
Tempo de atuação docente/gestão	21 anos	13 anos	20 anos
Vínculo empregatício	Concursado(a)	Contratado(a)	Concursado(a)
Carga horária semanal	40 horas	60 horas	40 horas

Fonte: elaborado pelo autor.

Em síntese, todos os indivíduos entrevistados(as) estarão apresentados(as) nesta pesquisa da seguinte forma: Discente A da turma do 2º ano; Discente B da turma do 2º ano; Discente C da turma do 3º ano; Discente D da turma do 3º ano; Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*; Docente de Educação Física; Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio. Ainda cabe salientar que buscamos adotar uma postura de respeito, humildade e interação em caráter de reciprocidade “entre quem pergunta e quem responde” (Lüdke; André, 2018, p. 39), por meio do uso de algumas estratégias elencadas por Lüdke e André (2018), como: apreço pelo(a) entrevistado(a) e as suas histórias de vidas; utilização de um roteiro de questões que contemplasse perguntas alinhadas a cada eixo analítico (redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência); atenção aos gestos e às linguagens não-verbais, e tons de vozes. Cada sujeito entrevistado (discentes, docentes e supervisor(a) escolar) teve o seu respectivo roteiro de questões (APÊNDICES C; D; E).

Além das particularidades metodológicas, em qualquer pesquisa qualitativa, independentemente dos procedimentos teórico-metodológicos adotados, é indispensável uma atenção rigorosa aos aspectos éticos. Nesse contexto, é fundamental integrar de forma consistente a fundamentação teórica, a metodologia e a ética, evidenciando as especificidades consideradas. Assim, também apresentamos e refletimos sobre as medidas adotadas para

proteger as informações, as fontes e, sobretudo, as instituições e os sujeitos participantes que, de algum modo, interagiram com o pesquisador. Da mesma forma, são detalhados os cuidados tomados pelo autor para garantir sua própria segurança ao longo do processo investigativo.

Em relação aos cuidados e preocupações éticas da pesquisa, estas ocorreram ao longo de toda a sua produção. O PPGEDU da UNISC, por meio da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação (ETE), tem proporcionado um generoso espaço para tratar desse assunto crucial na construção científica, principalmente através da disciplina Seminário de Orientação. Nos diversos encontros e debates promovidos durante as aulas, o tema da ética tem sido problematizado para além de uma noção unicamente normativa ou burocrática, alinhando-se ao processo formativo de uma sociedade acadêmica que busca ser cada vez mais justa, igualitária e emancipada, ao objetivar a promoção, defesa e ampliação dos direitos humanos.

Destarte, independentemente da temática de investigação, é inconcebível e contraditório um estudo que não trate sobre a ética com o devido rigor teórico-metodológico, visto que isso é intrínseco a qualquer pesquisa qualitativa. Esse cuidado é ainda mais crucial neste trabalho que envolve concepções de justiça social na educação, associadas à justiça curricular. Sem a pretensão de discorrer e entender as distintas correntes acerca da ética ao longo da história, podemos compreendê-la “**como um princípio educativo de justiça social**” (Síveres, 2015, p. 104, grifo nosso). Assim, este estudo se compromete com a seguinte perspectiva de ética, entrelaçada aos ideais da justiça social.

Pesquisadores[as] em educação respeitam os direitos, a dignidade e o valor de todas as pessoas, e tomam o cuidado para não causar danos na condução do seu trabalho. Em sua pesquisa, eles[as] têm a obrigação especial de proteger direitos, bem-estar e dignidade dos[as] participantes. São sensíveis para com as diferenças individuais e com o papel cultural no ensino, estudo e prestação de serviços a grupos de pessoas com características distintas. Esforçam-se para eliminar o preconceito nas atividades de sua vida profissional, e não toleram quaisquer formas de discriminação baseadas em raça, etnia, cultura, nacionalidade, gênero, orientação sexual, identidade de gênero, idade, religião, língua, incapacidade, condições de saúde, condição socioeconômica ou estado civil, doméstico ou parental (American Education Research Association (AERA), 2017, p. 1046).

Da mesma forma, alinhamo-nos e nos apoiamos nos princípios defendidos pela maior entidade acadêmica de pesquisa do Brasil, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Esta associação, um coletivo de sujeitos e instituições, defende a ética como a luta pela dignidade humana e direitos humanos, advoga por uma pesquisa criteriosa e séria, prioriza o fortalecimento da democracia e justiça e se compromete com um ideal social de caráter humanístico (Mainardes; Cury, 2019).

Assim como a ANPED, os encontros realizados nas aulas do PPGEDU da UNISC suscitaram questionamentos sobre uma pesquisa fundamentada pela perspectiva das Ciências Humanas e Sociais, mas avaliada através da lógica biomédica. Estes dilemas científicos não são estranhos à Educação Física escolar, dada a sua tradicional correlação com a ciência positivista. Portanto, a tentativa desta pesquisa de tratar a Educação Física escolar como integrante das Ciências Humanas e Sociais, sem desconsiderar as Ciências da Natureza, e ainda estar delineada por normativas da área biomédica, indica uma forte influência dos códigos biomédicos. A Educação Física, por exemplo, é classificada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Área 21, denominada de campo da saúde, junto com a Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Este fato tem levado diversos(as) pesquisadores(as) a fundamentarem suas pesquisas em proposições teórico-metodológicas mais alinhadas às Ciências da Natureza, pois os Programas de Pós-Graduação e os periódicos do campo buscam estar indexados em critérios mais bem avaliados e reconhecidos pela própria CAPES (Tani, 2014; Lazzarotti Filho *et al.*, 2018). Este aspecto limitador pôde ser percebido no mapeamento dos artigos da revisão bibliográfica nas primeiras versões deste estudo, pois, embora a reforma do Ensino Médio seja um tema amplamente debatido na sociedade e comunidade científica atualmente, e essa política já apresente prejuízos à luz da justiça curricular nunca vistos antes na história do componente, poucos dos artigos selecionados para esta pesquisa provieram de periódicos avaliados com estrato de alta qualidade pela CAPES, na fase inicial da realização do levantamento bibliográfico.

Não é por acaso que grande parte das pesquisas de Educação Física no âmbito escolar, fundamentadas a partir das Ciências da Natureza, concentra-se na análise dos elementos teóricos, em contraste com uma interlocução ou proposição analítica que envolva os indivíduos presentes na escola. Contudo, ao concordarmos com a posição ética defendida por Severino (2014) e Siquelli (2019), entre outros(as), que vinculam o tratamento da ética a uma perspectiva de tomada de posicionamento político e, portanto, de ação, já que sua compreensão e exercício resultam nas práticas sociais, nossa escolha não visa desqualificar a dimensão ética do âmbito biomédico. Ao contrário, visamos dimensionar a Educação Física escolar integrada aos princípios éticos de cunho humanístico em seu contexto social, porque a educação deve ser entendida como uma prática social indissociável da condição da vida humana e da justiça social (Santin; Silva, 2014; Severino, 2014).

Uma pesquisa que situa posicionamentos conceituais contrários a qualquer injustiça social e escolar deve estar ciente de sua obrigação e necessidade de enfrentar todas as formas de produção e reprodução de desigualdades. Nesse caso, o âmbito da ética está inter-relacionado

com as demais etapas investigativas deste estudo, como a epistemologia e a metodologia apresentadas anteriormente. Da mesma forma, não se dissocia do campo da ontologia, pois a ética também está entrelaçada com a compreensão de mundo, ser humano, justiça, sociedade, pesquisa, Educação Física escolar, e currículo. Deste modo, de acordo com as recomendações da Resolução nº 510, de 2016, o projeto que originou esta pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNISC, respeitando as normativas da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). O trabalho foi validado pelo CEP no dia 05/12/2023, através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), nº 76154723.3.0000.5343, constatado no parecer consubstanciado nº 6.556.597. Assim, na apresentação dos dados, não haverá identificação dos indivíduos a fim de manter o anonimato.

Tanto o procedimento de revisão bibliográfica quanto o de coleta e análise documental estão alinhados aos princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510, de 2016 (Brasil, 2016b). No caso específico da observação participante, obtivemos a anuência e autorização da 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Por se tratar de uma investigação que incluiu esse procedimento no ambiente escolar, foi necessário formalizar três tipos de documentos: a Carta de Aceite das Instituições Parceiras, o Termo de Consentimento para Responsáveis (TCR), o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A “carta de aceite de instituição parceira” (APÊNDICE F) foi enviada primeiramente à 6ª CRE, com o intuito de ter a anuência prévia da mantenedora, vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS). A pesquisa visou possibilitar os seguintes benefícios à 6ª CRE: contribuir com a produção de dados certificados academicamente, com fins para a reflexão acerca do currículo do Ensino Médio gaúcho; promover um debate sobre as finalidades educacionais e curriculares em relação à justiça social e curricular; permitir o acesso a dados empíricos acerca da Educação Física escolar no atual currículo do Ensino Médio gaúcho. Nesse sentido, após a conclusão e defesa deste estudo, o pesquisador encaminhará os principais resultados à 6ª CRE via *e-mail*, bem como realizará uma apresentação da pesquisa em formato de conversa aos(as) gestores(as) pedagógicos(as) dessa instituição.

Posteriormente, a “carta de aceite de instituição” (APÊNDICE G) foi encaminhada também à escola pública requerida para este estudo, conforme a exigência do CEP. Vale lembrar que a Lei nº 13.990, de 2012, Art. 2º, assegure a todos os educandários da rede estadual de ensino público gaúcho autonomia e gestão democrática em esferas administrativas, financeiras e pedagógicas (Rio Grande do Sul, 2012). Considerando que a Resolução nº

510/2016 estabelece que “a produção científica deve implicar benefícios atuais [...] para a comunidade na qual está inserida e para a sociedade [...]” (Brasil, 2016b, n.p), todas as informações coletadas e analisadas preservaram a identidade da instituição, de acordo com sua decisão sobre como gostaria de ser citada nominalmente ou de forma anônima no texto final. Nesse caso, a decisão da instituição foi pela manutenção do anonimato.

A produção de dados foi direcionada mais para momentos de convivência observadas nas aulas de Educação Física e do componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, em razão da disponibilidade do autor estar presente. A observação participante ocorreu durante 3 meses, a partir do primeiro semestre de 2024. Importante ressaltar que a carta de aceite da instituição parceira garantiu à escola a liberdade para recusar o procedimento de observação participante a qualquer momento, caso percebesse algum risco à integridade ou confidencialidade da instituição ou de seus membros. Os possíveis benefícios ao estabelecimento de ensino, ao aceitar a realização desta observação participante, incluíram: a pesquisa do tipo etnográfico em educação, que permite a interação entre os membros da comunidade escolar e o pesquisador focado em um tema específico e inerente à formação pedagógica, contribui para ampliar o processo formativo de forma mais integral, pois os pressupostos da justiça curricular valorizam elementos de uma escola mais democrática e igualitária. A pesquisa possibilitou que a instituição escolar pudesse refletir sobre seus propósitos e finalidades educacionais e curriculares voltados à promoção de uma justiça social e curricular, reconhecendo a ampla diversidade de saberes, formas de aprender, e o reconhecimento de diferentes grupos sociais; permitiu aos sujeitos espaços de reflexão e ação para qualificar o currículo em relação às dimensões do conhecimento, do cuidado e da convivência. Vale informar que a escola não teve custos para acolher o pesquisador em suas dependências, seja com transporte, alimentação ou materiais utilizados, entre outros; que a unidade escolar terá acesso aos dados analisados e ao resultado da pesquisa, que será compartilhado com a instituição e sua comunidade em encontro para conversa aberta ou formação, conforme foi acordado com a gestão escolar, docentes e estudantes nos momentos de observação participante realizada em 2024.

No que tange aos possíveis riscos de todo processo investigativo (Gatti, 2019), a carta de aceite de instituição previu que, caso algum(a) participante se sentisse incomodado(a) ou desconfortável com a presença do pesquisador durante a observação participante ou na realização de uma entrevista semiestruturada, caberia a este último proteger todos os sujeitos, por exemplo, cessar a interação imediatamente ou terminar a observação participante mais cedo. O pesquisador buscou garantir a autonomia e integridade de todos(as) os(as) partícipes durante

a pesquisa, resguardando todas as informações e cuidando para manter o sigilo dos(as) participantes. E, diante de qualquer situação de vulnerabilidade identificada, ficou estabelecido que poderia interromper sua participação prontamente. Da mesma forma, se a escola julgasse necessário e estivesse de acordo, conforme certa gravidade ou risco ocorrido durante as aulas, o pesquisador poderia auxiliar no encaminhamento do sujeito ao Sistema Integrado de Saúde (SIS) da UNISC, para fins de realizar algum procedimento de auxílio básico ou essencial.

Durante a etapa de observação participante, foram registrados dois incidentes considerados leves. O primeiro ocorreu em um dia de chuva, durante a aula do 2º ano no componente curricular de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*. Devido a goteiras no telhado do ginásio, alguns(as) alunos(as) se desequilibraram durante determinadas atividades, resultando em quedas. Apesar de não haver indícios de gravidade extrema, o pesquisador também sofreu uma queda ao participar de uma atividade a convite dos(as) estudantes. O segundo incidente ocorreu durante uma aula de Educação Física do 3º ano, quando um(a) aluno(a) sofreu uma luxação em um dos dedos da mão esquerda enquanto jogava Voleibol. Em ambos os casos, não foi necessário encaminhar os envolvidos ao Sistema Integrado de Saúde (SIS), uma vez que os primeiros socorros foram realizados na própria instituição (Diário de Campo, 2024).

Adicionalmente, a carta de aceite de instituição defende a realização de uma devolutiva à escola participante e à 6ª CRE, por meio digital (envio do relatório final para a entidade escolar) e uma conversa aberta dentro das dependências físicas da escola, buscando expressar os principais resultados de forma menos técnica ou acadêmica, onde os membros da comunidade escolar e da mantenedora dela possam discutir, sugerir ou se posicionar a favor ou contra os dados apresentados (Pletsch; Souza, 2021).

Além da carta de aceite de instituições parceiras à 6ª CRE e à escola colaboradora, a observação participante e a entrevista semiestruturada também exigiram a utilização do TCR e TCLE. Para cada estudante menor de idade, foi disponibilizado o TCR, permitindo que seu(sua) responsável legal consentisse ou não na participação do(a) responsabilizado(a) como voluntário(a) neste projeto de pesquisa. Cada responsável foi informado(a) de forma clara e detalhada sobre os objetivos dessa investigação científica e acerca dos procedimentos éticos, incluindo: a escolha de participar ou não; a disponibilidade para esclarecimento de quaisquer dúvidas durante a pesquisa; os procedimentos teórico-metodológicos adotados no estudo; a não identificação do(a) responsabilizado(a) no relatório final, a menos que seja expressamente exigido(a) pelo(a) próprio(a) responsável ou responsabilizado(a); a garantia do direito de desistir da interação social com o pesquisador a qualquer momento; e a inexistência de qualquer

custo ou despesa para o(a) responsável ou responsabilizado(a) para a realização da pesquisa (APÊNDICE H).

Associado ao Termo de Consentimento para Responsáveis (TCR), elaboramos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), entregue aos(às) estudantes após o consentimento prévio dos(as) responsáveis legais para a participação do(a) menor (Apêndice I). O TALE foi desenvolvido em conformidade com o Capítulo III da Resolução nº 510/2016, que ressalta os seguintes aspectos éticos: o diálogo transparente entre os(as) participantes e o pesquisador, podendo este último ser questionado a qualquer momento sobre a pesquisa; o respeito a todas as formas de comunicação, histórias de vida e experiências, características sociais, individuais e coletivas; o pesquisador garantiu aos indivíduos um tratamento cordial e respeitoso, sem a intenção de julgá-los(as), constranger ou prejudicar os(as) participantes. Da mesma forma, cada indivíduo teve garantidos os seguintes direitos, conforme o art. 9º da Resolução nº 510/2016:

- I – ser informado[a] sobre a pesquisa;
- II – desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III – ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado[a] pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (Brasil, 2016b, n.p).

Foi previsto como possíveis benefícios para os(as) estudantes que aceitaram participar desta pesquisa, após a anuência de seus(as) responsáveis legais, os seguintes aspectos: por meio das interações e possíveis trocas de experiências e reflexões entre pesquisador e discentes, os(as) alunos(as) poderiam ampliar suas perspectivas sobre educação, a respeito da escola, acerca da pesquisa, a Educação Física escolar, entre outros temas, contribuindo para o desenvolvimento de seu percurso formativo, considerando que a LDB tem como uma das suas finalidades para o Ensino Médio fomentar um processo crítico e ético (Brasil, 1996); aproximar a formação discente do campo de investigação científica; respeitar a integridade cognitiva, física, emocional, independentemente do pensamento e visão de mundo, favorecendo a constituição de uma visão social mais fraterna e justa da sociedade; e despertar o pensamento e o raciocínio crítico sobre as práticas sociais realizadas nas aulas. Em relação à devolutiva para os(as) estudantes, prevemos a realização de uma roda de conversa para apresentação dos principais resultados (Pletsch; Souza, 2021) e o envio de um resumo ou síntese do relatório final a cada participante por *e-mail* ou *WhatsApp*.

Já para os(as) professores(as) de Educação Física e do componente curricular de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, e ao(à) Supervisor(a) Escolar de Ensino Médio da instituição colaboradora, foi disponibilizado o TCLE, que visou garantir e proteger os direitos humanos desses(as) profissionais (APÊNDICE J; K). Assim como os(as) alunos(as), foram contemplados(as) com cuidados éticos em conformidade com os princípios defendidos pela Resolução nº 510/2016 e pela recomendação da ANPEd (Brasil, 2016b). Isso incluiu a negociação sobre a forma como optar pela identificação ou não, incluindo o sigilo e o tratamento de todas as informações produzidas. Nesse caso, todos os sujeitos optaram pela não identificação. Portanto, antes da anuência voluntária deste termo por parte dos(as) professores(as) e do(a) supervisor(a) escolar, o pesquisador se esforçou para explicar suficientemente a pesquisa aos(às) docentes e supervisor(a), esclarecendo todas as dúvidas que os(as) participantes pudessem ter e explicitar os benefícios e riscos da presente investigação (Coutinho, 2019).

Em relação aos benefícios específicos para os(as) professores(as) que aceitaram a participação voluntária nesta pesquisa, foi prevista a possibilidade de ampliar reflexões críticas quanto à função social da Educação Física escolar no Ensino Médio e o papel do(a) docente no contexto atual; a conexão com elementos de natureza acadêmica, enriquecendo seu repertório conceitual acerca das políticas curriculares, educação, escola, Educação Física escolar, entre outros. Para os(as) docentes, a pesquisa também representa oportunidades de reflexão e ação quanto à ampliação ou produção de práticas curriculares marcadas por elementos de justiça curricular em diferentes categorias, tais como a da redistribuição/conhecimento, do reconhecimento/cuidado e da participação/convivência. Quanto à devolutiva acadêmica, foi previsto o envio do relatório final aos(às) docentes, além de sua participação com os(as) alunos(as) em uma roda de conversa a ser realizada na escola, onde serão apresentados os principais resultados e reflexões, bem como será proporcionado um espaço para questionamentos formulados pelos(as) participantes (Pletsch; Souza, 2021).

Os benefícios previstos para o(a) supervisor(a) escolar participante desta pesquisa foram os seguintes: a promoção de reflexões críticas sobre temas como educação, currículo, reforma do Ensino Médio, Educação Física escolar e trabalho docente; a aproximação com dados e elementos científicos relacionados à normativa do “Novo Ensino Médio” em seu campo de atuação profissional; o respeito a diferentes pensamentos e visões de mundo; o estímulo a debates sobre proposições pedagógicas e filosóficas, fundamentados na teoria da justiça curricular; e a contribuição para a construção de noções educativas orientadas pela perspectiva de uma justiça curricular no contexto escolar.

Todos(as) os(as) participantes desta pesquisa — incluindo responsáveis, responsabilizados(as), professores(as), o(a) supervisor(a) escolar e os(as) discentes — tiveram assegurado o respeito e a proteção contra qualquer exposição a riscos durante a coleta, produção de dados, análise ou socialização desta investigação acadêmica. Foram considerados aspectos relacionados à condição emocional e psicológica de cada sujeito, bem como elementos que pudessem gerar desconforto. O pesquisador, portanto, esteve ciente e atento a qualquer possibilidade de situações, percepções ou sentimentos indesejáveis que pudessem surgir durante as observações participantes e as entrevistas semiestruturadas. Caso necessário, estava preparado para interromper tais atividades, mas essa medida não foi exigida durante a prática empírica. Além disso, esses cuidados também incluíram a proteção do próprio pesquisador contra possíveis animosidades ou invasões de privacidade percebidas durante a coleta e produção de dados (Gatti, 2019).

Em síntese, esta seção buscou destacar que a concretização de uma pesquisa acadêmica se baseia no tripé teoria-metodologia-ética, seja na sua construção inicial ou em fundamentação teórica, seja na formulação de procedimentos de coleta e produção de dados ou nos processos de análise exercitados. Cabe ressaltar que o princípio ético permeia toda esta investigação científica e, também, tem o objetivo de garantir e proteger a integridade de todos os sujeitos, inclusive do próprio pesquisador responsável (Jesus, 2019). Em qualquer caso, esta tese visa exaltar sua totalidade e defesa a favor do fortalecimento de uma educação com e para a justiça social.

Com esse propósito, foram apresentados os motivos das escolhas feitas para cada processo analítico anunciado, bem como explicitadas e exemplificadas as formas como os dados mapeados, coletados e produzidos foram analisados academicamente. Para isso, a abordagem qualitativa foi considerada a mais apropriada, levando em conta os conceitos de justiça curricular e justiça social. Essa seção pode ser resumida ou ilustrada de acordo com o Quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Síntese da estrutura teórico-metodológica

Abordagem metodológica:	Pesquisa Qualitativa
Fundamentação epistemológica:	Estudos Críticos sobre o currículo
Procedimentos adotados:	Bibliográfica, documental, observação participante e entrevista semiestruturada
Tratamento e análise dos dados:	A partir de categorias da justiça curricular e da justiça social

Fonte: elaborado pelo autor.

Em suma, este capítulo buscou apresentar os enunciados em relação à parte da estrutura em que esta tese está organizada. Inicialmente, foi demonstrado a trajetória pessoal, profissional

e acadêmica do pesquisador relacionando-a à problemática, objetivos e relevância da pesquisa. Assim, expomos brevemente uma contextualização de como que a reforma do Ensino Médio tem implicado em contradições ou problemas de justiça curricular para a Educação Física escolar. Posteriormente, ressaltamos o quadro teórico e seus(as) autores(as) que auxiliam para a organização, análise e compreensão do problema desta pesquisa, principalmente os(as) pontuados(as) por Fraser, Torres Santomé, Ponce, Connell, Dubet, Ponce, entre outros(as). E, por fim, as reflexões e fundamentações analíticas da esfera metodológica e ética.

Na sequência, apresentamos subsídios contemporâneos sobre este componente curricular na etapa final da educação básica antes de expor parte dos resultados analíticos. O capítulo seguinte, portanto, busca contribuir para a contextualização da Educação Física escolar no âmbito da reforma do Ensino Médio, preparando o terreno para a posterior apresentação dos dados analisados na revisão bibliográfica. Esses elementos estão diretamente relacionados ao primeiro objetivo específico desta tese.

2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA LEI Nº 13.415/2017 DO NOVO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO

Para alcançar o primeiro objetivo específico da tese — estabelecer um diagnóstico crítico sobre a Educação Física escolar no contexto da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) —, foram analisados os principais dispositivos normativos nacionais e as produções recentes da bibliografia especializada. Para isso, adotamos o procedimento metodológico da revisão bibliográfica, cujo detalhamento será apresentado a seguir.

Até junho de 2024, identificamos 84 estudos alinhados com os objetivos desta pesquisa, sendo eles 56 artigos científicos, 15 dissertações de Mestrado, 5 teses de Doutorado e 8 capítulos de livros (APÊNDICE L). O conjunto teórico utilizado nos trabalhos analisados é bastante diversificado, abrangendo autores(as) especializados(as) em Educação Física escolar, especialistas em Ensino Médio e Educação, além de sociólogos(as). Em relação aos principais termos discutidos nas pesquisas bibliográficas, destacamos, de forma geral, conceitos como cultura corporal, abordagem crítico-superadora, esportivização e Área de Linguagens e suas Tecnologias (Educação Física escolar); categorias do currículo, dualidade e políticas curriculares (Ensino Médio); e Estado, capital cultural e cotidiano escolar (Sociologia), entre outros.¹²

A seguir, no Quadro 4, demonstramos as etapas utilizadas para a organização desta revisão bibliográfica.

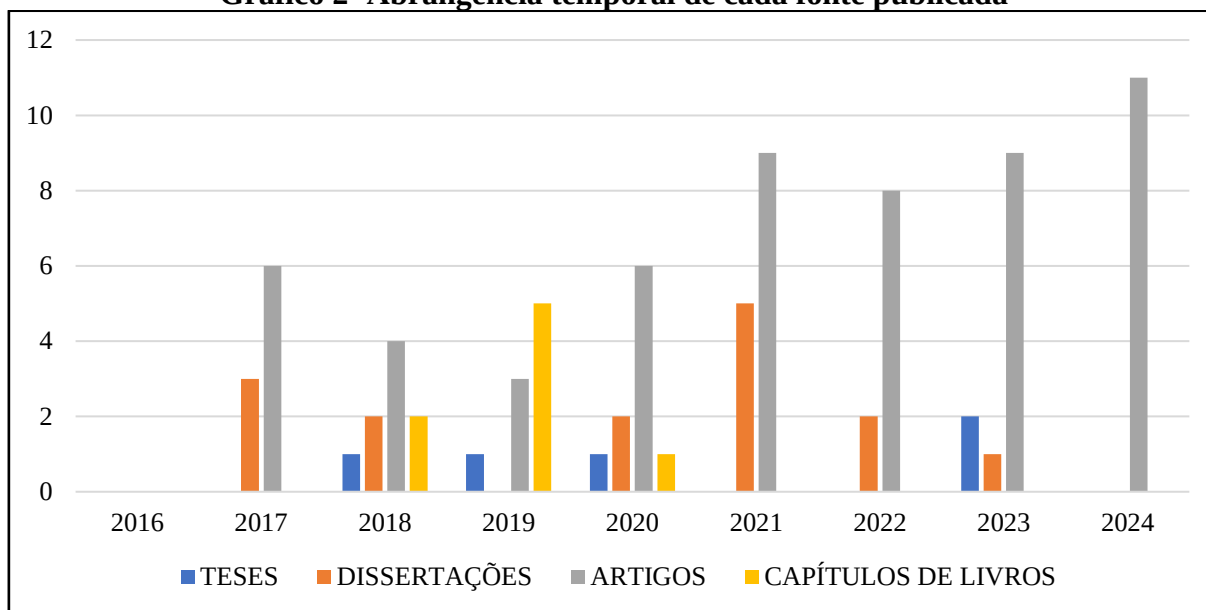
¹² No momento da finalização desta tese, outros textos foram publicados abordando o problema de investigação desta pesquisa, como os apresentados na *Revista Brasileira de Educação Física Escolar* (REBESCOLAR) e nos *Cadernos de Formação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte* (RBCE), ambos acessíveis, respectivamente, pelos links: <https://www.rebescolar.com/>; <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/issue/view/140>. Entre eles, destacamos o estudo *O (não) lugar da educação física no ensino médio na rede estadual paulista: análise dos itinerários formativos*, de Maldonado e Jacomini (2024).

Quadro 4 - Procedimentos utilizados na revisão bibliográfica

1	Definição da temática, e possibilidades de problema e objetivos.
2	Escolha dos descritores e emprego de aspas e operador booleano (AND) para refinar o filtro das buscas: “Educação Física” AND “reforma do Ensino Médio”; “Educação Física” AND “Novo Ensino Médio”; “Educação Física” AND “contrarreforma do Ensino Médio”; “Educação Física” AND “BNCC”; “Educação Física” AND “justiça curricular”; “Justiça curricular” AND “Ensino Médio”; “Justiça curricular” AND “contrarreforma do Ensino Médio”.
3	Realizou-se um levantamento da literatura nas plataformas digitais <i>on-line</i> do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), do portal Google Acadêmico, bem como em livros impressos. A coleta não se realizou apenas nos periódicos da lista <i>Web-Qualis</i> da CAPES, e sim em todos os textos disponibilizados nos bancos de dados selecionados, por entender que a listagem da CAPES não contempla os periódicos que não preenchem a Plataforma Sucupira, assim como a avaliação desta se dirige às revistas, não propriamente aos autores ou estudos. O recorte temporal da presente coleta está situado entre o período de 2016 a junho de 2024.
4	Foi realizada uma leitura preliminar dos metadados dos textos científicos, incluindo autoria, títulos, resumos, palavras-chave e subtítulos das seções, capítulos e subcapítulos das produções.
5	A procedência do levantamento bibliográfico foi organizada, catalogada e selecionada no <i>Microsoft Office Word</i> , de acordo com o tipo de fonte: teses de Doutorado, dissertações de Mestrado, artigos, livros e/ou capítulos de livros.
6	Releitura e reorganização do material para compor a revisão bibliográfica, e o descarte de publicações não utilizadas no escopo desta etapa, ao fato de apresentarem enfoque distinto da temática, problema e objetivos da pesquisa. Este procedimento é útil para identificar e clarear as produções da revisão de literatura que se encaixam nos objetivos acadêmicos assumidos.
7	Foram elaboradas sínteses argumentativas das fontes identificadas, utilizando a organização selecionada e catalogada no banco de dados do <i>Microsoft Office Word</i> .

Fonte: elaborado pelo autor.

Conforme a implementação da reforma do Ensino Médio foi sendo vivenciada nos diversos territórios brasileiros, é possível observar um aumento do número de artigos científicos, principalmente no ano de 2024. Esses estudos destacam-se por trazerem análises que problematizam questões relacionadas às realidades escolares, em contraste com as investigações divulgadas em anos anteriores, quando a reforma ainda estava em fase experimental, sendo aplicada em escolas-piloto nos primeiros anos de sua implementação. A totalidade do mapeamento bibliográfico desta tese pode ser visualizada no Gráfico 2:

Gráfico 2- Abrangência temporal de cada fonte publicada

Fonte: elaborado pelo autor.

Para a organização da análise do material coletado, inicialmente, realizamos uma leitura sem o objetivo de aprofundar as sínteses argumentativas, e constatamos temáticas que se distanciavam das pretensões da Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio ou na BNCC, como: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Formação inicial e/ou continuada; Tecnologias da Informação; corpo ou corporeidade etc. Após esta etapa, entendida como pré-análise para Bardin (2010), efetuamos uma análise mais detalhada e cuidadosa de cada texto, por meio do registro e codificação dos principais temas de cada trabalho, o que resultou em sínteses problematizadoras relacionadas com o nosso propósito investigativo.

Diante da quantidade de trabalhos mapeados, foi necessário a criação de um instrumento de análise para esta revisão bibliográfica, sem deixar de considerar os pressupostos e concepções de cada fenômeno (justiça social e justiça curricular) e das suas categorias (redistribuição, reconhecimento e participação; conhecimento, cuidado e convivência, respectivamente). Nesse sentido, constatamos algumas unidades de significado entre a apropriação do material estudado, como: sujeito trabalhador; função social da Educação Física escolar; legitimidade do componente curricular; flexibilidade de escolha/autonomia; desigualdade social e escolar. A seguir, no Quadro 5, apresentamos um pequeno recorte e exemplo da forma que este instrumento foi organizado:

Quadro 5 - Instrumento de análise da revisão bibliográfica

AUTOR/A/ ANO	CITAÇÃO/ DESCRIÇÃO	UNIDADE DE SIGNIFICADO	SÍNTESE DO CONTEÚDO	CATEGORIAS TEÓRICAS DA JUSTIÇA CURRICULAR	OBSERVAÇÕES
Barreto; Modesto; Rezende. 2021	“tornando-se saberes e práticas , proporcionando assim, a opção de que as escolas não precisem oferecê-las, e quando oferecerem, não há necessidade de que as aulas sejam ministradas por profissionais licenciados”.	Sujeito trabalhador	O sentido do componente leva a um processo de não reconhecer a formação do trabalhador em Educação Física escolar, o que impactará no prejuízo na formação escolar.	Reconhecimento/cuidado	Não reconhece o sujeito trabalhador, visto que o componente não é valorizado no currículo.
Magalhães. 2018	“Busca-se assim, demonstrar que o que se apresenta como tamponamento para a lacuna aberta entre a recusa ao paradigma <u>bioesportivo</u> e a negativa da crítica como principal elemento de legitimação da área no interior da escola, acaba convertendo-se em armadilha para própria Educação Física, considerando o que se projeta na ideia de itinerários formativos e de projetos de vida presentes na nova Lei e em muitos dos pressupostos das perspectivas pós-críticas”. “essa nova concepção de Ensino Médio é um grande convite para que a Educação Física seja simplesmente reduzida a práticas esportivas eletivas oferecidas por professores de Educação Física ou.	Função social da Educação Física	Falso reconhecimento e valorização da Educação Física no currículo comum, pois há a possibilidade de ela estar mais situada nos itinerários formativos ou projetos de vida. A Educação Física retormaria à concepção de ser reconhecida mais como um sinônimo de esporte, inclusive, com a possibilidade de não ser ministrada por um professor com formação reconhecida para o exercício dessa atuação profissional.	Redistribuição/conhecimento Participação/convivência	Falso reconhecimento e distribuição dos saberes da Educação Física; Recusa da dimensão da representação participativa da classe docente no processo pedagógico.

Fonte: elaborado pelo autor.

Este capítulo está dividido em quatro seções. Inicialmente, buscamos expressar uma contextualização a respeito de alguns momentos do percurso da Educação Física no processo dela na escolarização brasileira, com fins de possibilitar algumas notas históricas sobre como este componente foi se constituindo um direito imprescindível para a educação escolar e para a emancipação humana. Após, apresentamos alguns elementos referentes à reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, e quais as principais implicações que ela gerou para a Educação Física escolar no âmbito de um diagnóstico realizado através dos principais documentos normativos nacionais e, principalmente, através da revisão bibliográfica, buscando atender ao primeiro objetivo específico da tese, necessário para responder ao problema de pesquisa que visa explicar como a reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, constituiu um problema de justiça curricular para a Educação Física na escola pública brasileira. Por fim, demonstramos as principais conclusões parciais do capítulo. Iniciamos, nesse sentido, com alguns apontamentos da historicidade deste componente curricular, sem a pretensão de dar conta de todos os aspectos inerentes aos seus conflitos históricos.

2.1 A Educação Física no currículo escolar: apontamentos de uma historicidade

Certificar alguns dos principais apontamentos ou acontecimentos históricos da Educação Física escolar é um dos objetivos desta seção, ao visarmos chamar a atenção das

oscilações e de certa tradição que este componente curricular teve acerca da sua finalidade no processo formativo atrelado ao currículo escolar. Prevemos, com esta intencionalidade exploratória, indicar e manifestar a questão do direito à Educação Física escolar como uma dimensão e problema de cunho histórico, com anúncios de justificativas que foram conectadas ao componente nos discursos de sua legitimação (Bracht, 2019). Da mesma forma, temos a intenção de demonstrar certos elementos emancipatórios referentes a sua função social crítica presenciada no currículo.

Também queremos ressaltar a importância desta seção no quesito da necessidade de compreender os rumos que a Educação Física escolar deve ter, e elaborar argumentos em sentido crítico para o currículo escolar, distanciando-se de um exercício de cunho neutro, a-histórico ou sem acatar as visões plurais acerca deste campo (Bracht, 2019). Da mesma forma, ao olharmos o percurso de ambivalências ocorridas neste âmbito particular, apreendemos que a Educação Física escolar abrangeu mudanças e transformações, de caráter emancipatório, realizadas nas últimas décadas, o que ratifica a disputa de concepções e funções sociais que este campo deve promover socialmente.

Para que fosse possível construir isto, utilizamos, como fundamentação, alguns dos apontamentos promovidos pelo cientista Valter Bracht (2019), que recentemente promoveu um debate acerca do que a Educação Física vem sendo e o que pode vir a ser na educação brasileira. O autor destaca, de início, a relevância de diferenciar o termo “Educação Física escolar” de “Educação Física”, pois o discurso que legitimou ou institucionalizou as práticas desse componente curricular ainda está profundamente interligado à cultura dominante fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, é possível identificar exemplos de processos pedagógicos que foram incorporados ao currículo escolar, como as perspectivas do higienismo, eugenia, militarismo e o esporte tratado como fenômeno técnico para fins de alienação. Na contemporaneidade, esse domínio hegemônico também inclui conteúdos das esferas socioemocionais ou propostas de caráter tendencioso, como jogos digitais, atividades cooperativas fundamentadas em uma lógica corporativista, vivências esportivas baseadas nos princípios do esporte de alto rendimento e práticas de aptidão física desvinculadas de um contexto sociocultural ou de uma perspectiva voltada à saúde coletiva.

Para Bracht (2019), a disputa referente ao discurso da legitimidade da Educação Física escolar está atrelada diretamente à compreensão não apenas da função e justificativa social deste campo, mas a uma noção que a considera um direito social. Outrossim, conforme já apresentado na introdução, existem muitos sujeitos, inclusive professores(as), que têm

dificuldades de explanar ou argumentar consistentemente os porquês da presença da Educação Física no currículo escolar até hoje. Casos similares são percebidos na existência de apreensões e percepções distintas sobre a defesa pela garantia ou a supressão da Educação Física escolar no currículo do Ensino Médio, a partir do debate emergido pela MP nº 746/2016 (Nazário, 2018; Nazário; Santos; Ferreira Neto, 2020). Além disso, o próprio Ministério da Educação (MEC) e o Ministério de Esportes demonstraram vozes dissonantes a respeito da funcionalidade deste componente curricular nos processos formativos (Crescêncio; Benites, 2018). Também é possível perceber essa dissonância nos posicionamentos de entidades da área, tais como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que defende um debate sobre a Educação Física escolar pautado mais nas Ciências Humanas e Sociais e a favor da justiça social, e o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), que assume uma visão do componente mais alinhada às Ciências da Saúde, mas em prol de um corporativismo gerencialista que é imposto e regulado pelo sistema neoliberal vigente (Cruz; Silva, 2019).

As diferentes concepções podem ser úteis para compreender a Educação Física escolar em caráter plural. No entanto, é preciso ter cautela com determinadas justificativas, pois algumas podem promover práticas escolares reducionistas, distantes de uma educação emancipatória. Isso pode levar à perpetuação de incompreensões sobre a função social deste componente curricular, tanto por parte de professores(as) quanto de alunos(as), entre outros(as) envolvidos(as). Um exemplo foi identificado em outro estudo, no qual uma instituição permitia que alunos(as) se afastassem das aulas de Educação Física para participar de atividades esportivas recreativas fora do ambiente escolar. Essa situação evidencia que, em certos momentos, a Educação Física contemporânea pode, contraditoriamente, estar mais alinhada a práticas típicas de escolinhas esportivas ou atividades de lazer do que a uma abordagem educacional crítica e transformadora (Silva, 2017).

Em suma, as discussões sobre os posicionamentos relacionados à presença da Educação Física nos processos de escolarização frequentemente são marcadas por ameaças de sua redução ou até mesmo de sua supressão nos currículos escolares (Bracht, 2019), situação que foi agravada com a reforma do Ensino Médio. No entanto, queremos ressaltar que o campo da Educação Física escolar já dispõe de uma ampla base de evidências científicas que atestam seu papel essencial. Essas revelações incluem diversas experiências didático-pedagógicas publicadas, que validam sua relevância tanto no âmbito acadêmico quanto na formação escolar, reforçando sua função social transformadora. Exemplos notáveis incluem as vivências qualitativas apresentadas pelo pesquisador e professor Daniel Teixeira Maldonado, entre outros. Diante disso, defendemos que não há mais espaço para justificativas que inviabilizem a

oferta e o acesso da Educação Física no currículo escolar, independentemente das razões ou circunstâncias alegadas.

Na trajetória histórica da Educação Física, sua integração aos currículos escolares ocorreu inicialmente em conformidade com as pretensões regulatórias do Estado moderno, fundamentadas nos princípios do sistema capitalista. O discurso clássico do projeto da modernidade educacional, que buscava justificar a inclusão da Educação Física no currículo, pode ser entendido como uma espécie de metáfora de uma “corda bamba”. Essa metáfora reflete as inconsistências e os debates que marcaram sua oferta e desenvolvimento ao longo de sua história, impedindo, em muitos casos, um aprofundamento pleno desse componente curricular (Bracht, 2019). Portanto, pensar a Educação Física contemporânea no contexto das regulações e regulamentações do neoliberalismo vigente, além da complexidade que é, significa que é extremamente necessário para promover denúncias contra as desigualdades sociais e anunciar algumas alternativas para resistir ou enfrentar o modelo de educação hegemônica.

De forma geral, até a década de 1920, a Educação Física escolar surgiu no currículo atrelada ao desenvolvimento do sistema capitalista, por meio do trabalho. Os exercícios podiam ser entendidos como meio para a promoção de um higienismo societário, bem como para a construção de hábitos e crenças alinhados à ideologia do capitalismo e do projeto da modernidade. As ginásticas ocidentais foram exemplos de práticas formativas incorporadas nos currículos pelas políticas nacionais, sendo uma de suas finalidades promover uma sociedade capaz de gerar o aumento da produção de bens, serviços ou força de trabalho, através da realização de exercícios físicos que auxiliassem na constituição da força muscular e no processo de recuperação do corpo e dos músculos sobrecarregados. Soares (2000) aprofunda essa discussão ao ressaltar que os métodos ginásticos foram projetados como modelos técnicos para moldar o corpo de maneira utilitária, atendendo às pretensões do sistema capitalista e da ciência, idealizados desde a infância. A autora também destaca que o discurso médico, de caráter moralizador e positivista, refutava a alta incidência de pessoas adoecidas devido a causas sociais. Nessas situações, a narrativa recaía sobre a carência de ações físicas, mecânicas ou biológicas, como a possível falta de higiene. Consequentemente, os modelos de aula baseavam-se essencialmente em parâmetros alinhados aos métodos de treinamento (Soares, 1996).

Depois, os jogos e os esportes passaram a ser vistos como fundamentais para a restauração fisiológica de um corpo trabalhador, e, então, o discurso dominante e legitimador da Educação Física no currículo escolar transitou para uma valorização da recreação e do lazer. As características relacionadas à inclusão, subordinação e valorização da Educação Física escolar na história curricular da educação brasileira estiveram fortemente vinculadas a

elementos não necessariamente de ordem escolar ou pedagógica, mas também associados à esfera não escolar (Bracht, 2019). Nesse sentido, enfatizamos que a superação do caráter regulador e reducionista do currículo hegemônico da Educação Física escolar representa um processo bastante complexo, especialmente em uma escola organizada sob os princípios neoliberais da contemporaneidade.

Após o discurso legitimador recreacionista corroborar para a presença da Educação Física no currículo escolar, os esportes passaram a ganhar um *status* ainda maior acerca da justificativa de inserção e acesso deste componente no processo formativo. Apesar do fenômeno do esporte ter potencial para promover transformações sociais, a literatura especializada desconfiava sobre a finalidade e os princípios que fundamentariam esta prática corporal nas comunidades escolares, visto a possibilidade de o esporte de rendimento ser uma dimensão com bastante projeção e aceitação social. Nesse sentido, o que prevaleceu foi muito mais uma vivência esportiva caracterizada como competitiva-excludente do que inclusiva, como a criação de competições esportivas nas e entre as escolas, com fins de proporcionar um modelo formativo para a competição. Inclusive, durante parte do regime da Ditadura Militar no Brasil, uma das funções sociais da Educação Física escolar foi a de “formar atletas”, sobretudo tal aceção estava integrada em normativas educacionais daquele contexto.

Ainda sobre o contexto da ditadura militar brasileira, Oliveira (2004) argumenta e analisa dados em um diálogo crítico sobre a produção historiográfica do campo da Educação Física, que associa essa área à prática do(a) professor(a) dessa disciplina curricular no período, reduzida ao ensino de poucos esportes e de suas técnicas estereotipadas. O autor também compreende que a função social atribuída à Educação Física e ao(à) seu(ua) trabalhador(a) estava mais direcionada a beneficiar o modelo econômico vigente no Brasil do que a promover uma reorganização curricular na educação brasileira, mesmo diante de certas mudanças, como a substituição da perspectiva lúdica por tarefas mecânicas.

Assim sendo, ao invés do esporte contribuir para um processo formativo para objetivar a dimensão integral do ser humano, com o passar das décadas, promoveu formas de exclusão e estigmas durante as aulas de Educação Física, que passaram a ser estruturadas mais sob um viés de treinamento esportivo. Nas palavras de Bracht (2019, p. 90-95), “o ensino dos esportes nas escolas passou a se orientar menos pelos códigos da instituição escolar e mais pelos códigos da instituição esportiva, [...] mesmo com a retórica de que o esporte é importante porque educa ou promove saúde”.

De toda a forma, a literatura especializada e crítica sinaliza que este campo deve orientar o esporte no âmbito do currículo em defesa da justiça social, de acordo com os preceitos e

códigos que a instituição escolar prega e defende. A perspectiva crítica ressalta que, independentemente do fenômeno ou modalidade corporal e esportiva estudada na escola, a Educação Física escolar deve possibilitar aos sujeitos observarem e conhecerem a sua realidade na atualidade, sem recusar o processo histórico, princípios, valores, aspectos da mídia, política, economia, ou seja, em sentido de promover um direito social (Bracht, 2019). Essa proposta se distingue significativamente de uma visão de Educação Física escolar meramente recreativa ou restrita à prática de modalidades esportivas desconectadas de problematizações relacionadas ao contexto sociocultural dos(as) alunos(as), sem promover qualquer reflexão crítica.

Ainda sobre o percurso da história do componente, uma das temáticas centrais vinculadas à sua legitimação no currículo escolar foi a orientação a favor da saúde. Inicialmente, essa justificativa estava atrelada aos métodos ginásticos praticados nas escolas, com o objetivo de atender aos interesses da medicina e contribuir para o desenvolvimento de uma nação saudável e forte. Essa relação entre saúde e Educação Física escolar foi tão marcante que, em determinados períodos, médicos chegaram a realizar exames nos(as) alunos(as) durante as aulas, reforçando a ideia de que Educação Física e saúde eram praticamente sinônimos.

Com o passar das décadas, a concepção de saúde se transformou, passando a ser associada à formação integral dos indivíduos. Posteriormente, a literatura trouxe novas perspectivas, ressignificando as noções hegemônicas predominantes na história do componente. Ainda assim, o debate permaneceu, em grande parte, focado nos problemas de inatividade física da população em geral, sem avançar de maneira significativa para problematizar o impacto das desigualdades sociais. Isso resultou na ausência de uma discussão aprofundada sobre como diferentes classes sociais têm condições desiguais de acessar o universo da saúde, evidenciando uma limitação importante nesse campo. Diante disso, Palma (2000) sugere a reavaliação dos programas na área da saúde para além da esfera biológica, realocando a saúde como uma proposição vinculada mais a um direito social do que a uma determinação individual ou a um processo de responsabilidade particular.

A Educação Física escolar era defendida e orientada no currículo para prevenir certas doenças ou promover uma saúde mais ancorada no indivíduo dissociado de uma esfera social, deslocando a sua fundamentação de uma perspectiva mais pedagógica para uma noção mais fisiológica, o que ascendeu certo reducionismo da sua função social com a utilização extenuante de exercícios como início, meio e finalidade das aulas, muitas vezes carregando um caráter de adestramento corporal. Com a ocorrência de muitos questionamentos dessa proposição formativa, Bracht (2019) afirma que o fenômeno da saúde passou a ser relacionado de forma mais plural, a partir da constituição das concepções da cultura corporal. Esse deslocamento

conceitual fez com que a Educação Física escolar passasse a considerar a saúde de maneira mais alinhada ao trabalho pedagógico no currículo escolar. A saúde, quando fundamentada em uma abordagem de viés progressista, não deve se limitar à promoção de atividades físicas. É essencial que ela também reflita e problematize suas práticas integradas no currículo escolar, ampliando sua abordagem para além de um tema específico da Educação Física. Isso inclui estabelecer conexões com o campo sociocultural e abordar os diversos problemas gerados pelas desigualdades sociais e escolares.

No contexto da escolarização, Palma (2020) adverte que vários elementos devem ser considerados ao tratar da saúde no currículo escolar, como sua relação com a cultura e o lazer, por exemplo. O autor também elenca a necessidade de se incluir nesse debate aspectos relacionados às condições de pobreza e à falta de acesso a diversos direitos sociais por grande parte da população, como segurança alimentar e moradia.

Embora a narrativa tradicional da Educação Física escolar tenha tido como finalidade principal o cuidado com a saúde no ambiente educacional, destacamos que esse discurso já não sustenta sua legitimidade nos dias atuais, especialmente considerando que nem mesmo há a garantia plena de sua inclusão no currículo escolar. Podemos exemplificar, ainda, que a aptidão física, tão recorrente no discurso tradicional, tem sido historicamente utilizada como ferramenta para promover a rentabilidade do Estado burguês. Atualmente, essa relação já não se traduz na garantia de aumento da produtividade ou de trabalho rentável. A responsabilidade pela saúde parece estar mais associada à ideia de sua terceirização para a iniciativa privada do que à Educação Física escolar como principal difusora desse tema. O universo do lazer, por sua vez, adquiriu uma nova conotação cultural na relação entre o ser humano e o trabalho. O Estado projeta uma lógica em que o sujeito é levado a se autoculpabilizar por não estar produzindo em seu tempo de ócio, conectando o lazer ao mercado de trabalho ou a uma ideia de vida restritiva, orientada ao serviço da economia e ao consumo individualizado de lazer. Para Mascarenhas (2005), pensar em uma sociedade menos desigual passa por elaborar sentidos e culturas de lazer opostos à concepção configurada de modo mercadológico. Além disso, o esporte, que poderia estar mais alinhado a uma proposta de formação humana integral, tem se deslocado para uma dimensão predominantemente econômica, reforçando uma perspectiva mercadológica (Bracht, 2001).

Bracht (2019) corrobora essa reflexão ao destacar que a Educação Física sempre enfrentou diversas barreiras para ser inserida e aceita nas comunidades e nos currículos escolares, um contexto que não se limita à realidade brasileira. Observamos, inclusive, que até mesmo as narrativas dominantes ou hegemônicas clássicas adotadas pelo Estado, destinadas a

justificar a presença da Educação Física no ambiente escolar, perderam parte de sua força para sustentar o *status* social desse componente curricular. Entretanto, essas limitações não devem ser utilizadas como argumento para enfraquecer a luta pela presença da Educação Física escolar na atualidade. Sua história demonstra que a reivindicação por legitimidade e pela vivência de sua função social crítica são elementos essenciais e continuamente presentes ao longo de sua inserção no currículo escolar.

Ao considerarmos que uma das funções sociais da Educação Física escolar contemporânea é proporcionar vivências e tematizações relacionadas a marcadores sociais presentes nas múltiplas injustiças, como questões de gênero, etnia, raça e economia, destacamos que tal proposição pedagógica entra em conflito com os ditames da lógica neoliberal. O neoliberalismo, ao exigir ajustes contínuos de suas forças (re)produtivas sem alterar a ordem regulatória de sua estrutura social, prejudica o fortalecimento da classe trabalhadora e, estrategicamente, despreza os elementos críticos de uma Educação Física escolar que busque uma abordagem emancipadora. Em outras palavras, a Educação Física escolar é frequentemente apresentada e direcionada como uma área incapaz de oferecer resistências plenas ou consistentes contra esse sistema hegemônico (Scapin, 2020). Nesse cenário, o Estado não apoia a ampliação da Educação Física no currículo, pois adota uma intencionalidade voltada para a formação de trabalhadores(as) flexíveis, criativos(as) e individualistas, características alinhadas ao universo dos dispositivos de customização curricular (Silva, R., 2019).

Assim, as políticas curriculares neoliberais acabam por impor três principais estratégias: o esvaziamento da carga horária da Educação Física escolar, a distorção conceitual de sua função social emancipadora e sua diluição no âmbito de currículos flexíveis ou diversificados. Argumentamos, no entanto, que a reforma do Ensino Médio incorpora todas essas regulações à Educação Física, como será discutido neste e nos próximos capítulos.

No tocante a essa atribuição dada à Educação Física escolar no domínio da reforma do Ensino Médio, Ramos e Frizzo (2024, p. 19-20) contribuem com o debate, ao apresentarem a seguinte reflexão:

Acreditamos que esse esquecimento [da Educação Física no currículo da reforma do Ensino Médio] está intimamente ligado aos processos da atual reestruturação produtiva, que visa a adaptar os processos produtivos à realidade escolar, eliminando, desta forma, os elementos que não estão conectados com a atualidade desses processos. Desta forma, há a liberação de espaços, na grade curricular, para a inserção de novos componentes que melhor se adaptem a formação do perfil desse[a] novo[a] trabalhador[a]. [...] Compreendemos que a atual crise por que passa a Educação Física [...] são resultados do recrudescimento das relações sociais capitalistas, em que o desenvolvimento do objeto de ensino da Educação Física, ou seja, a cultura corporal, não é mais necessário para a formação do capital humano, e sim o desenvolvimento de competências. A prática das culturas corporais, neste caso, limitam-se (*sic*) ao âmbito não escolar, subsumidas a mercadorização do capital e, consequentemente, os[as] profissionais da área subsumam-se também a essa mesma lógica.

É possível inferir que o neoliberalismo contemporâneo não depende mais de uma disciplinarização dos corpos para aumentar o lucro ou a produtividade de bens ou serviços. Em vez disso, prioriza o engajamento social em torno de um perfil de trabalhador(a) baseado(a) em um *ethos* individualista, com a finalidade de aprimorar essa subjetividade. Todavia, a reforma do Ensino Médio já não valoriza o individualismo clássico relacionado à Educação Física escolar, que anteriormente estava fundamentado nas Ciências da Saúde sob uma perspectiva biológica. Tampouco prioriza a lógica de um Estado comprometido com a provisão de políticas públicas de caráter coletivo.

Dentro dessa conjuntura, Maldonado (2024) reforça a ideia de que a Educação Física escolar, na última etapa da educação básica, está cada vez mais restrita pelos moldes do sistema dominante atual. Para esse pesquisador e docente, essa limitação reflete as intenções de um modelo neoliberal que subordina o componente curricular a uma lógica funcionalista, desvinculada de uma formação integral e crítica.

A questão que precisa ser debatida de forma constante por educadores(as) e pesquisadores(as) da área é que os conhecimentos de ordem crítica relacionados com as práticas corporais não possuem mais significado para a formação da classe trabalhadora do século XXI na perspectiva dos reformadores empresariais (*sic*), pois esse grupo defende uma educação para que cada jovem se torne empreendedor(a) de si mesmo (Maldonado, 2024, p. 88).

Entre incertezas, conflitos ou desnaturalizações dos projetos relativos à Educação Física escolar para a sociedade, sua historicidade já apresentou transformações sólidas em momentos de crises de identidade a respeito de sua especificidade, o que indica que a sua instituição pode fazer um movimento contra-hegemônico frente às adversidades culturais, econômicas, sociais, curriculares etc. Com a influência do neomarxismo e de uma abordagem vertente da dimensão crítica, a literatura especializada da Educação Física escolar situa o denominado Movimento Renovador como uma das construções acadêmicas a fim de promover um componente curricular não mais fundamentado em prerrogativas instrumentais, reducionistas e neutras

(Bracht, 1997, 2019). Parte desse grupo também lutou para associar a Educação Física escolar não apenas como uma prática de cunho facultativa ou indiferente, para de fato estar inserida nos processos formativos. Além disso é possível visualizar uma influência positiva deste movimento em reformas curriculares do Ensino Médio de alguns estados, na primeira década do século 21 (Impolcetto; Barroso, 2017).

A importância dessa articulação de resistência também foi relevante para dar outra conotação à identidade docente neste componente. Para Novaes *et al.* (2020, p. 283), “o que se observou na EFE [Educação Física escolar] com os movimentos renovadores foi uma transição da concepção de um[a] professor[a] de Educação Física treinador[a] e/ou instrutor[a], para outra que o assemelhou mais a um[a] intelectual do campo da educação ou a um[a] cientista social”. Paralelamente, outras propostas oriundas de diferentes campos do conhecimento, como os currículos desenvolvimentista e psicomotor, que divergem de um viés crítico, também estavam presentes no bojo dessa abordagem, contribuindo para a diversidade de influências e objetivos no contexto da Educação Física escolar. Outrossim, é possível constatar que parte da literatura da Educação Física escolar apresenta ponderações a respeito do Movimento Renovador, por observar a existência de resistências da sua esfera profissional entre o currículo prescrito e o exercitado, em virtude de que nem sempre houve o entendimento de que esta concepção conseguiu mostrar relações com os sujeitos e o contexto empírico da escola, por ficar bastante situada no âmbito teórico (Nunes; Rúbio, 2008; Novaes *et al.*, 2020; Anacleto; Thimóteo, 2017).

Em suma, duas principais proposições curriculares ganharam maior notoriedade no campo acadêmico a partir das fundamentações de ordem críticas, denominadas de crítico-emancipatória e crítico-superadora. Ambas foram fundamentadas, em parte, pelas concepções epistemológicas da Educação Libertadora de Paulo Freire e pela abordagem pedagógica Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, principalmente a crítico-superadora. Maldonado e Nogueira (2021) reiteram que tais propostas buscaram romper com uma função social limitada atribuída à Educação Física escolar, como o aperfeiçoamento da aptidão motora, a ênfase na dimensão de uma saúde individual e nos esportes de caráter competitivos ou tecnicistas. Talvez, a principal importância dessas teorias críticas esteja na luta pela diminuição das desigualdades sociais, econômicas e culturais, correlacionado suas filosofias a serviço da promoção da justiça e da emancipação social.

Ao ampliar este debate pedagógico e epistemológico, Maldonado e Prodócimo (2022) problematizam o quanto o currículo crítico-libertador na Educação Física escolar pode gerar elementos e condições que contribuam para a emancipação social. Baseados em uma

fundamentação freireana, os autores destacam que existem diversas propostas capazes de transgredir o currículo tradicional desse componente na contemporaneidade, incluindo experiências didático-pedagógicas desenvolvidas ao longo das últimas décadas. Em síntese, Maldonado e Prodócimo (2022) apontam que a função social da Educação Física escolar está diretamente alinhada ao objetivo de promover justiça social por meio de um currículo crítico-libertador. Além disso, reforçam que essa abordagem curricular se apresenta como uma alternativa viável para resistir e, em certa medida, confrontar as premissas de uma educação orientada pelo neoliberalismo.

Para Bracht (2019), o Movimento Renovador foi de suma importância para se pensar em alterar os rumos da Educação Física escolar a partir da década de 1980, ao problematizar que o âmbito pedagógico não mais deveria ficar submisso a uma (possível) “área maior” da Medicina, aos caminhos científicos integrados ao fenômeno do esporte tecnicista ou à crença a favor das Ciências da Natureza valorizada em abundância, pelo Estado, nas décadas anteriores. A Educação Física escolar passou a ser mais vinculada e defendida a partir do enfoque das Ciências Humanas e Sociais, o que influenciou diversas construções epistemológicas alinhadas à cultura, antropologia, sociologia, psicologia, história, mas sem desconsiderar a noção da fisiologia, saúde, exercício físico etc. Tais pensamentos pedagógicos passaram a influenciar as próximas décadas até então, a partir da apresentação e apreensão de determinadas perspectivas pedagógicas, fazendo com que o discurso de legitimação da Educação Física escolar no currículo passasse a ser relacionado com a promoção da cultura corporal aos(às) estudantes.

Concomitantemente ao processo de ressignificação da função e da prática da Educação Física no currículo escolar, o campo da educação e das políticas educacionais começaram a promover e construir normativas pedagógicas para que estas concepções fossem implementadas no Brasil, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988. Por exemplo, o Art. 205 menciona que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n.p).

Assim, com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Física escolar passou a ser reconhecida como um componente curricular integrado à educação básica. No entanto, a versão final dessa lei apresenta certas limitações em relação ao projeto educacional originalmente planejado pela classe progressista no final do século XX, resultando em prejuízos à sua concepção inicial. Uma das consequências foi a permanência da disciplina como facultativa nos cursos noturnos, a possibilidade de as redes estaduais interpretarem como desnecessária a contratação de docentes

formados na área e a abertura de uma margem para que os sistemas educacionais reduzissem a presença do componente nos currículos, de acordo com Bracht *et al.* (2014).

Sem ter a pretensão de discutir a etimologia ou semântica da expressão ‘educação básica’ neste estudo, segundo Cury (2008), este conceito, apesar de novo, pode ser considerado extremamente relevante para a questão da oferta do direito à educação qualificada, pois essa medida teve a proposição de reorganizar a própria educação nacional em um caráter mais democrático e a favor da cidadania e justiça social. Cury (2008, p. 298) ratifica ao refletir sobre uma das intencionalidades previstas pela LDB: “o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, [...] o apontamento da condição da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática”.

Contudo, a simples ausência da expressão ‘obrigatório’ na versão final da LDB levou a uma espécie de limitação da Educação Física nas práticas escolares, haja vista as disputas que esta lei percorreu até a sua aprovação, como os diferentes textos substitutivos ou projetos de leis de cunho acelerados até a sua redação final (Cury, 2008, 2016). Nessa situação de ambiguidade, Neira (2018) salienta que o campo pedagógico teve que buscar constituir de um outro sentido social para sair dessa posição incômoda em que estava configurado, sendo que um dos caminhos foi relacioná-lo com algumas propostas curriculares estrangeiras novamente, as quais defendiam aspectos sobre a necessidade e importância de atividades físicas para os sujeitos e para o Estado. Ressaltamos que a presença da terminologia ‘obrigatório’ só foi materializada no início do século 21, com a Lei nº 10.328, de 2001, que contém a seguinte redação: “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 2001, n.p, grifo nosso).

No entanto, pode ser percebido que foi mantido um aspecto em consonância com sua historicidade curricular nas normativas vigentes: tratá-la como obrigatória e facultativa ao mesmo tempo para certas pretensões educacionais. A Educação Física escolar, ao ter a sua prática dimensionada com o sentido de dispensável, mesmo efetivado para estudantes do ensino noturno e conforme a autonomia de cada estabelecimento de ensino, foi interpretada, mais uma vez, de modo limitada para um processo educativo de cunho integral, bem como ressaltou a disparidade entre o trabalho intelectual e o manual. A característica ambígua de disponibilizar, em conjunto, o direito e a esfera facultativa foram ratificados na Lei nº 10.793, de 2003, que fez uma reedição de uma normativa ainda do período da Ditadura Militar, gerando críticas por parte da comunidade acadêmica e profissional. A redação do Art. 26 e §3º, da Lei de 2003, apresenta o seguinte enunciado:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da educação básica, sendo sua prática **facultativa** ao[à] aluno[a]: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole (Brasil, 2003a, n.p, grifos nossos).

O fato de haver associações indevidas projetando a Educação Física escolar como espécie de sinônimo de aula prática, isso resultou em vários questionamentos críticos contra essa ambiguidade decorrente da LDB, nº 9.394/1996, junto às leis nº 10.328, de 2001, e nº 10.793, de 2003. Embora possam ser considerados os avanços a este campo, a legislação oscila entre o reconhecimento e a desvalorização da Educação Física escolar, o que acaba afetando, mais uma vez, a construção de um consenso significativo para a sua vivência nas realidades escolares (Souza Júnior; Darido, 2009; Machado *et al.*, 2010; Rufino *et al.*, 2017). Não obstante, em recente pesquisa acerca do “Novo Ensino Médio” na região Centro-Oeste brasileira, Weller (2023) constatou que apenas 47% dos(as) jovens investigados(as) consideraram imprescindível a Educação Física escolar estar disponibilizada como uma disciplina obrigatória no currículo. No mesmo trabalho, 53% dos(as) estudantes entenderam que este componente curricular pode ser ofertado de modo optativo no processo formativo (Weller, 2023). Esses dados indicam que o campo progressista precisa realizar uma autocrítica aprofundada quanto à essa posição incômoda, bem como continuar a lutar por caminhos mais consistentes na perspectiva da emancipação, ainda mais no contexto vigente da reforma do Ensino Médio.

É importante destacar que, após a LDB nº 9.394/1996 e as leis nº 10.328/2001 e nº 10.793/2003, outras normativas consolidaram a Educação Física escolar como parte da área de conhecimento de Linguagens. Essa integração pode ser vista como um novo ponto de interseção entre a Educação Física e as Ciências Humanas (Neira, 2018b). Embora esse arranjo curricular por área de conhecimento já estivesse parcialmente delineado desde a década de 1970 (Neira; Nunes, 2021), sua concepção polissêmica e epistêmica oferece potencial para impulsionar uma transformação social. Com esse deslocamento conceitual, a Educação Física escolar pôde ampliar e diversificar sua práxis, apoiando-se em uma perspectiva crítica. Essa projeção continua sendo uma oportunidade para assegurar a função social desse componente curricular, alinhada à luta por justiça social. Dessa forma, a abordagem se expande além da simples ênfase no desenvolvimento de práticas ou habilidades corporais e esportivas. Nesse contexto, a estrutura curricular promove um ambiente que incentiva os(as) estudantes a (re)conhecerem o universo da cultura corporal de maneira mais ampla e aprofundada. Esse processo é mediado

por uma prática político-pedagógica do(a) docente, orientada por uma intencionalidade crítico-formativa.

Passadas quase três décadas da versão final da LDB de 1996, esta normativa conta atualmente com dezenas de alterações no seu corpo textual original. Muitas delas entendidas como promissoras à luz da justiça social, como a Lei nº 10.639/2003, referente à história e à cultura afro-brasileira, e a Lei nº 11.645/2008, sobre a cultura indígena estar presente nos processos formativos da educação básica, entre outras (Brasil, 2003b, 2008). Vale citar também a Emenda Constitucional (EC) nº 59, de 2009, que exigiu que o Estado ofertasse a educação básica obrigatória e gratuita como direito constitucional dos 4 aos 17 anos, assegurando a gratuidade para os indivíduos que não tiveram acesso na idade adequada (Brasil, 2009). Infelizmente, esta EC poderia ter alternativas à luz da justiça social, mas seu texto final arquivou a maioria das proposições debatidas no legislativo, o que indica um modo precário do Estado de se importar com as desigualdades sociais, pois não conseguiu minimizar impactos de ordem de acesso e conclusão (Silva; Jakimiu, 2022).

Além disso, consideramos pertinente mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005, de 2014, que estabeleceu um conjunto de metas a serem alcançadas até o ano de 2024 — posteriormente prorrogadas para 2025 —, com vistas à promoção de uma proposta de justiça social no campo educacional. No entanto, apesar desse horizonte normativo, tais diretrizes foram, em diversos momentos, apropriadas de forma distorcida por reformadores(as) curriculares, servindo como base argumentativa para a implementação da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Um exemplo dessa apropriação pode ser observado na leitura feita acerca da Meta 3 do PNE, que propõe a ampliação da universalização do Ensino Médio para adolescentes de 15 a 17 anos, bem como o aumento da taxa líquida de matrículas nessa etapa de ensino. Ao analisarem essa meta, Costa e Geraldi (2024) evidenciam contradições importantes, ao demonstrarem que, apesar dos objetivos traçados, persistem profundas desigualdades sociais. Isso se expressa, por exemplo, na estagnação do número de matrículas e na exclusão de cerca de 2,3 milhões de jovens da etapa final da educação básica — seja por estarem fora da escola, seja por ainda não terem ingressado no Ensino Médio dentro da faixa etária considerada adequada. Assim, ao encerrar recentemente o ciclo de sua primeira década de vigência, o PNE revelou-se também como espaço de disputa em torno das finalidades da educação, especialmente no que diz respeito à viabilização das metas propostas. A recorrente ausência de financiamento adequado, nesse sentido, tende a reproduzir os mesmos impasses e fracassos observados em versões anteriores do PNE na história da educação brasileira (Cury, 2016).

Independentemente da normativa em curso, o campo da Educação Física escolar contemporânea tem produzido uma série de experiências pedagógicas não mais posicionando este componente exclusivamente na esfera das Ciências da Natureza, e, sim, reforçando uma relação mais alinhada com as perspectivas crítica ou pós-crítica ao estar inserido nas Ciências Humanas. Assim, entendemos que parte das intenções epistemológicas do Movimento Renovador foram extremamente importantes para auxiliar na defesa da Educação Física no currículo escolar, como o fato de que muitas normativas de cunho municipal, estadual e até nacional assumiram nos escopos textuais aspectos inerentes a esse movimento científico e de classe, como o uso e a propagação dos termos da cultura corporal, cultura corporal do movimento ou cultura do movimento, e o arranjo curricular integrando a área de Linguagens e suas Tecnologias. Um exemplo dessa proposição conceitual do Movimento Renovador pode ser constatado em boa parte dos documentos dos seis estados analisados nesta pesquisa. Inclusive, a cultura corporal está presente em certas ementas de disciplinas que integram os itinerários formativos da área de Linguagens e suas Tecnologias, como no caso percebido do estado do Rio Grande do Sul particularmente (Silva, 2024b).

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora contenha inúmeras contradições enquanto política educacional, apresenta em seus enunciados elementos que remetem a uma Educação Física escolar mais alinhada ao Movimento Renovador, em contraste com a tradição que a vinculava predominantemente às Ciências da Natureza. No entanto, como afirma Bracht (2019, p. 188), tais documentos ou experiências “se apresentam como possibilidades, mas não a garantia de efetiva concretização na prática pedagógica”.

Ou seja, ao longo do processo histórico da Educação Física escolar brasileira é possível observar diferentes finalidades que esse componente já teve que assumir, o que ratifica o desafio permanente de situar a Educação Física escolar como um direito na formação geral que ocorre na escola. Como vimos nesta seção, a função social da Educação Física no currículo escolar foi se metamorfoseando ao longo de sua história. Passou pelo princípio da ordem e da Medicina com o uso das ginásticas ocidentais; foi marcada por finalidades recreacionistas; pela ascensão do esporte como ‘carro-chefe’ nos conteúdos nas aulas; pela dimensão da saúde em diferentes perspectivas; pela conexão com as Ciências Humanas e Sociais a partir de um Movimento Renovador. Além disso, a historicidade da Educação Física escolar demonstrou que ela sempre teve algum tipo de alinhamento ao campo da Ciência, seja de uma proposição de cunho positivista, ou conectada a uma projeção mais humanizada ou progressista.

Em síntese, as correntes epistemológicas vertentes do Movimento Renovador corroboram para defender que a justificativa da presença ou garantia da Educação Física escolar

no currículo contemporâneo deve estar pautada por princípios de justiça social. De acordo com Bracht (2019), a correlação entre este campo e a perspectiva da Teoria Crítica fez com que o componente curricular priorizasse um olhar nas injustiças ou desigualdades existentes, a fim de superá-las. Maldonado e Prodócimo (2022) destacam, em especial, a possibilidade e a necessidade de fundamentar o componente curricular em um modelo crítico-libertador. Nesse sentido, é igualmente viável almejar ou propor que tais percursos sejam vivenciados por meio de um currículo integrado à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, independentemente da abordagem adotada, seja ela crítico-emancipatória ou crítica-superadora.

Diante do que foi apresentado nesta seção, é possível perceber uma questão de fundo na historicidade deste componente curricular, sobre a finalidade e a importância da Educação Física escolar e o desafio de assegurá-la como um direito na educação básica, pois, independentemente do período histórico, o direito à educação formal é uma pauta que jamais deixará de ser relevante para estar integrada em debates que possam gerar conquistas sociais (Cury, 2002).

A própria reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, ratifica esta apreensão ao projetar a Educação Física escolar não mais como um componente curricular, conforme a LDB referenciava até então (Brasil, 2001), mas reduzindo-a à categoria de “estudos e práticas” (Brasil, 2017a, 2018b). Ou seja, a normativa do “Novo Ensino Médio” retira a obrigatoriedade de a Educação Física estar incluída nos currículos escolares. É a partir da reflexão desta política educacional conhecida como “Novo Ensino Médio”, que a próxima seção busca desenvolver outros elementos referentes ao objetivo que organiza o presente capítulo.

2.2 Como a Educação Física escolar foi pensada no âmbito da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)

O principal objetivo desta seção é analisar os principais enunciados e implicações da amplamente comentada, criticada e debatida reforma do Ensino Médio. Desde sua sanção, essa reforma tem gerado intensos debates em diferentes esferas, incluindo a comunidade científica, escolas, bastidores políticos, empresas e empresários(as) parceiros(as) do Estado, estudantes, além de inúmeras entidades sindicais, profissionais e acadêmicas. A constatação dos diversos embates ocorridos ao longo dos últimos anos e inflamados a partir do ano de 2023, devido à mudança de gestão governamental no Brasil, ratifica associar o Ensino Médio como uma arena de disputas constantes sobre a finalidade curricular nas práticas formativas, característica própria à história na educação brasileira.

Para a materialidade desta seção, foram mobilizadas reflexões e problematizações oriundas da literatura especializada sobre o Ensino Médio, mais especificamente em relação da reforma e o campo da Educação Física escolar nessa discussão contemporânea.

Refletir sobre a reforma do Ensino Médio impõe considerar seus principais dispositivos normativos, como a Lei nº 13.415/2017, a BNCC e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), entre outros documentos que expressam o contexto no qual essa reforma emerge¹³. Grande parte da literatura especializada em relação ao Ensino Médio considera que a discussão dessa política nacional já contempla uma trajetória de mais de uma década. A partir da criação de uma Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) no ano de 2012, de iniciativa do Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT), e, posteriormente, a realização de 22 Audiências Públicas, 4 Seminários Estaduais e 1 de nível federal, resultou o Projeto de Lei (PL) nº 6.840, de 2013 (Silva; Krawczyk, 2016). O CEENSI propôs uma modificação associada ao tempo integral, organização curricular através de áreas de conhecimento, entre outros elementos que se relacionavam com questões financeiras específicas, e a jornada de trabalho na última etapa da educação básica (Brasil, 2013). Havia também outras polêmicas inseridas neste PL, como a noção de priorizar a Língua Portuguesa e Matemática, estudantes do último ano optarem por algum percurso formativo de acordo com alguma área de conhecimento e a proibição de menores de 18 anos de acessarem o Ensino Médio noturno.¹⁴

Para o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), criado por diversas entidades educacionais no início do ano de 2014, com o objetivo de intervir contra a aprovação desse PL, por entender que ele ampliaria as desigualdades no acesso, na permanência e na conclusão da última etapa, foi alegado, nas Audiências Públicas, que o PL também desconsiderava uma educação pautada nos princípios do trabalho, da ciência, da tecnologia e

¹³ Entrelaçados de forma direta à reforma do Ensino Médio, existem outros reformismos incongruentes demonstrados a partir do ano de 2016 até então, como as normativas a seguir: 1) nova regulação do Teto dos Gastos Públicos, com a Emenda Constitucional (EC) nº 95, de 2016; a Lei nº 13.467, de 2017, referente às novas legislações de trabalho; a EC nº 103, de 2019, que estabeleceu novas regras para a aposentadoria; e a Lei nº 13.874, de 2019, que, em nome da tal “liberdade econômica”, formalizou a flexibilização das regras trabalhistas. Ou seja, não se trata apenas de reformas aplicada à União, pois todos os estados, municípios e o Distrito Federal também devem redefinir as suas legislações, em conformidade com a lei federal vigente. Da mesma forma, não se refere a mudanças exclusivas ligadas ao ambiente de instituições escolares, mas, sobretudo, do próprio papel e função social do Estado.

¹⁴ Cabe ressaltar que, embora se compreenda que a reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017, esteja relacionada com o PL nº 6.840 de 2013, há subsídios para afirmar que parte dos elementos considerados como problemas nesta normativa educacional vigente são reflexos de um período ainda maior, como a década de 1990, que teve uma ascensão para a ocorrência de implementação de políticas de caráter neoliberal. Podemos exemplificar a Pedagogia das Competências inserida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o famoso Relatório de Jacques Delors sobre a educação no século 21.

da cultura, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) estabelecem (Brasil, 2012).

O MNDEM manifestou preocupações quanto à compulsoriedade da jornada de tempo integral, uma vez que isto desconsiderava a realidade dos(as) jovens que estudam e trabalham, o que poderia se constituir em indução ao abandono escolar. Sobre a organização curricular, o MNDEM se posicionava de forma contrária à divisão dos currículos nas chamadas “opções formativas”, pois essas reforçariam a fragmentação e a hierarquização de conhecimentos, bem como impediriam o acesso comum ao conjunto de disciplinas que classicamente compuseram o Ensino Médio (Silva; Jakimiu, 2022, p. 10).

Graças ao papel desenvolvido principalmente pelo MNDEM, entre outros(as) agentes públicos e entidades, o PL nº 6.840/2013 passou a ser composto por um texto substitutivo que apresentou vários apontamentos em defesa do Ensino Médio, se comparado com as propostas originais do CEENSI, mas isso não significa que o tal PL não traria prejuízos à educação. Um dos avanços, por exemplo, foi o currículo manter a obrigatoriedade da disciplina de Educação Física (Brasil, 2016c). Porém, Silva e Jakimiu (2022) mencionam que este PL não foi votado na Câmara dos Deputados no ano de 2015, em virtude dos diversos ataques realizados contra a democracia naquele momento, quando o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff passou a ser priorizado ainda mais forte no contexto sociopolítico.

Nesse sentido, o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação também voltou a preocupar-se com os elementos problemáticos que o PL nº 6.840/2013 apresentava originalmente. Feuerharmel (2022) fez uma comparação das alterações que ocorreriam no PL com os aspectos que a LDB de 1996 defendia, constatando, principalmente: ampliação da jornada diária para sete horas-aula, currículo dividido por áreas de conhecimento, possibilidade dos(as) estudantes no último ano de formação optarem por percursos formativos conforme a área de conhecimento de seu interesse, a inserção ao ensino superior atrelado apenas à opção formativa cursada no Ensino Médio, bem como a obrigação de todos os indivíduos a prestarem o ENEM. Já F. Oliveira (2022) ressaltou que o PL desconsiderou as desigualdades estruturais de ordem física e humana das escolas, ao buscar reforçar a dualidade clássica que essa última etapa vivenciou em seu processo histórico. Ademais, Souza (2021) ratificou que este PL originalmente prejudicaria a noção do direito à educação, entre outras contradições alusivas à organização da jornada e ao currículo escolar. Embora esta normativa tenha ficado engavetada por um período bem curto, devido aos acontecimentos relacionados ao golpe de Estado de 2016, F. Oliveira (2022, p. 96) compreende que este PL acabou “concretizado, mas

com outra roupagem, dessa vez com a Medida Provisória (MP) 746/2016, posteriormente convertida na Lei 13.415/2017”.

No âmbito da literatura, referente à Educação Física escolar, o PL nº 6.840/2013 também foi tema de apreensão, como Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) relatam; ele apresentou uma posição que tirava a Educação Física (e outros componentes) do *status* de disciplina, não sendo mais entendida como um componente curricular independente e obrigatório, conforme a LDB de 1996 dimensionava. Já Cruz e Silva (2019) corroboram que este PL antecipou várias problemáticas que a MP nº 746/2016 viria a desenvolver, acentuando o currículo como um território de disputas. Além disso, o PL continuou evidenciando a Educação Física escolar tanto em sentido obrigatório quanto facultativo, seguindo a legislação nº 10.793, de 2003 (Brasil, 2016c).

Com a publicação da MP nº 746, em 2016, 22 dias após a posse de Temer, esta normativa não mais apresentou a Educação Física escolar no currículo do Ensino Médio, em sua versão original. Esta MP provocou um enorme alvoroço com debates em diferentes espaços da sociedade civil, assim como nas redes sociais, jornais de grande circulação nacional, principais entidades do campo, comunidade científica e profissional, agentes públicos e privados (Nazário, 2018; Crescêncio; Benites, 2018; Cruz; Silva, 2019). Em razão da ampla mobilização social, cultural, política e de classe que problematizou a Educação Física escolar à nível nacional e criticou esta medida curricular, o governo teve que recuar quanto a não obrigatoriedade da Educação Física escolar no Ensino Médio, por meio de uma discussão realizada por uma Comissão Mista através do Projeto de Lei de Conversão nº 34, de 2016. Todavia, Oliveira, Almeida Júnior e Gariglio (2018) asseveram que os motivos para o retorno da Educação Física escolar enquanto disciplina obrigatória não ficaram claros, assim como é percebido que esse componente curricular manteve a sua ambiguidade histórica entre a obrigatoriedade e a facultatividade para os(as) alunos(as), conforme os casos previstos na Lei nº 10.793/2003 (Brasil, 2016c).

No entanto, a partir da conversão desta MP na Lei nº 13.415/2017, a Educação Física escolar retornou ao seu *status* de não obrigatória no Ensino Médio, ao ser mencionada e objetivada apenas como “estudos e práticas”, uma noção de caráter esvaziada. Fato esse que a ANPEd (2016) já alertava quanto aos riscos de a MP ser transformada em uma lei ou política educacional futuramente.¹⁵

¹⁵ Este alerta foi realizado pela Manifestação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a MP do Ensino Médio, disponibilizado a consulta em 2016. Este manifesto pode ser acessado no seguinte endereço

Posteriormente, com a homologação da BNCC desta etapa e as novas DCNEM de 2018, essas normativas auxiliaram a ratificar a premissa de tratar a Educação Física escolar como facultativa de acordo com os casos previstos em lei, enquanto ficou estabelecida no currículo geral com um sentido de complementaridade a outras disciplinas escolares, conforme matriz curricular dos sistemas ou redes de ensino e suas necessidades. Mesmo que os estudos e práticas da Educação Física estejam expressos como obrigatórios no currículo desta reforma e amparados pela BNCC desta etapa, o Art. 11, § 5º das DCNEM (Brasil, 2018b, p.6) menciona que isso significa que [a Educação Física] “deve ser tratada de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvida por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompa com o trabalho isolador apenas em disciplinas”.

Contudo, se antes da reforma do Ensino Médio a Educação Física escolar estava declarada em lei como obrigatória e já demonstrava alguns conflitos para a efetivação de uma proposição transformadora, como o caso da prática facultativa, com esta normativa em curso, entendemos que se passou a legitimar problemas ainda mais complexos no âmbito do direito à educação, que acarretam à manutenção e ao aumento das desigualdades sociais. Inspirados em Cury (2002), compreendemos que a garantia de um direito deve estar expressa em forma de lei, ainda mais já sendo condição reconhecida, pois essa declaração explícita fortalece uma sociedade à luz da democracia e da justiça social, bem como favorece para que esse direito seja cumprido e consequentemente se lute por outros avanços.

Entretanto, o simples ato de demarcar a Educação Física escolar como estudos e práticas conforme estas normativas vigentes, além de esvaziar uma concepção transformadora deste componente curricular, altera o seu papel social na educação. Com base na literatura crítica do seu campo, defendemos que o sentido da Educação Física escolar não é de uma mera prática corporal a ser realizada nas escolas, pois o seu campo de saberes deve ser aprofundado por meio de uma acepção crítica sobre a realidade em que é vivenciada. Além do mais, tanto a Lei nº 13.415/2017 quanto a BNCC e as DCNEM explicitam certa incongruência ao afirmarem que o “Novo Ensino Médio” é uma política para favorecer uma formação integral (Brasil, 2017a, 2018a, 2018b). Porém, a partir dos pressupostos da justiça curricular que defendem que devem existir formas ou caminhos de aprendizagens na escolarização, questionamos qual a concepção de educação integral fundamenta esses dispositivos, pois as próprias normativas recusam promover o acesso aos conhecimentos das práticas corporais em suas possibilidades variadas

(histórica, política, ética, econômica, fisiológica, biológica, esportiva, gímnica, rítmica, corporal, afetiva, solidária, cultural, saúde etc.).

A reforma do Ensino Médio alterou vertical e significativamente o currículo, seja pela revogação de vários princípios, ou pela inserção de novos arranjos curriculares, presenciados no Art. 36 da LDB de 1996. Talvez a principal reformulação tenha dado na divisão do currículo em duas partes: a primeira, alusiva à formação geral básica, que deveria, inicialmente de contemplar o limite de 1.800 horas, com apenas a Língua Portuguesa e Matemática tratadas como componentes obrigatórios em todo o Ensino Médio; a segunda, referente à parte diversificada e aos denominados itinerários formativos, em que cada estudante precisava cursar no mínimo um itinerário. Nesse caso, ficou estabelecido pelo menos cinco itinerários formativos, quatro alusivos às áreas de conhecimentos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais) e um relativo à formação técnica e profissional (Brasil, 2017a, 2018a, 2018b), com a carga horária de até 1.200 horas, chegando a 3.000 horas para toda a etapa.

A Educação Física escolar continuou integrada à área de Linguagens e suas Tecnologias nas DCNEM. O documento menciona que esta área de conhecimento deve considerar o universo da corporeidade de forma aprofundada (Brasil, 2018b). Já a BNCC explicita uma das sete competências específicas de Linguagens, com a seguinte redação:

5) Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da **cultura corporal do movimento**, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva **democrática** e de respeito à **diversidade** (Brasil, 2018a, p. 482, grifo nosso).

Com base neste enunciado acerca da competência 5 da área de Linguagens, cabe questionar como os estudantes podem compreender a dimensão da cultura corporal, em uma perspectiva crítica e alinhada aos elementos defendidos pelo Movimento Renovador ou de uma proposta ancorada em um currículo crítico-libertador, se não existe mais a certeza do acesso da Educação Física escolar nos currículos? De que forma esta configuração curricular poderá possibilitar aos(às) discentes o entendimento das múltiplas possibilidades transformadoras que a Educação Física escolar deve promover (história, política, ética, econômica, fisiológica, biológica, esportiva, gímnica, rítmica, corporal, afetiva, solidária, cultural, saúde etc.), com indícios da diminuição da carga horária destinada a esse componente e sem haver elementos de ordem crítica (Neira, 2018a)? Ademais, ressaltamos problemas conceituais que inviabilizam um processo formativo e transformador quando a Educação Física escolar é oferecida em um

currículo fundamentado na Pedagogia das Competências e Habilidades, conforme discutiremos no próximo capítulo.

Conforme a BNCC, a Educação Física escolar deve aprofundar ou ampliar os aspectos da cultura corporal trabalhados na etapa anterior, com base na participação e representação das formas de práticas realizadas pelos(as) estudantes (Brasil, 2018a). Além do mais, a normativa expressa a proposição de tratar todas as experiências corporais relacionadas com a noção de oportunizar o direito ao seu acesso e problematização. Contudo, Neira (2018, p. 27) reforça a crítica à essa política, ao afirmar que “a Educação Física não tematiza qualquer experiência corporal, mas, sim, práticas corporais, isto é, as brincadeiras, as danças, lutas, esportes e ginásticas”.

Inicialmente, essa flexibilização curricular do “Novo Ensino Médio” foi planejada e debatida, de certo modo, nas escolas apontadas como piloto no ano de 2019, conforme a Portaria nº 649, referente ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, criado pelo MEC (Brasil, 2018c). No ano seguinte, muitos estados implementaram a política nas denominadas escolas-piloto, mesmo se tratando do primeiro ano de pandemia. Nessa circunstância, Silveira (2024) observou um desaparecimento gradativo da Educação Física escolar nas experiências curriculares das escolas-piloto no estado do Rio Grande do Sul. Já em 2022, todas as redes e sistemas educacionais, sejam públicas, sejam privadas, precisaram implementar essa política nacional, acatando o cronograma estabelecido pelo MEC.

Alguns estudos mencionam que a reforma do Ensino Médio buscou um caminho de solucionar as próprias contradições, por meio de uma mudança essencialmente curricular e com intuito de diminuir os repasses do Poder Público para as suas instituições, pois as escolas não têm um grande aporte de recursos financeiros para cumprir as determinações vigentes desta política, bem como esta normativa privilegia mais os interesses da classe empresarial do que trabalhadora (Hernandes, 2019; Carvalho; Gonçalves, 2021). Já Krawczyk e Ferretti (2017) compreendem que essa reforma não teve um aprofundamento coerente sobre o trato do currículo, ao se reduzir e flexibilizar a organização curricular, como o modo previsto de estudos e práticas para a Educação Física escolar e outros componentes. Entretanto, por mais que a Lei nº 13.415/2017 inseriu prerrogativas com maior ênfase no âmbito do currículo, como a discussão dos modos que os componentes ou saberes devem ser promovidos ou não, a lei não trata apenas do currículo. Para esses autores, a reforma ainda implica em contradições à luz da ideologia de classes, como: a descentralização dos conhecimentos universais; o desprestígio da autonomia dos(as) docentes; a desconsideração das inúmeras juventudes; a intensificação de uma educação fundamentada no neofordismo, com um sentido de trabalho precarizado; a

inserção de grupos ou fundações não públicas atuando na educação pública, tendo como base uma ideologia mercadológica; entre outros conflitos.

Monica Ribeiro da Silva, referência nos estudos acerca do Ensino Médio brasileiro, ao ser entrevistada pelos professores Altair Fávero e Éder Silveira, corrobora com a ideia de que a reforma do Ensino Médio não se trata apenas de uma política de cunho curricular, ao afirmar:

O Novo Ensino Médio decorrente da Lei 13.415/17 alterou os artigos 35 e 36 da Lei 9.396/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB). A Lei 13.415/17 reduziu a formação geral básica que era de 2.400 horas para no máximo 1.800 horas. O restante da carga horária ficou destinada aos chamados Itinerários Formativos que, pela Lei, seriam relacionados às quatro áreas do conhecimento ou a uma formação técnica profissional. A Lei estabeleceu que apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias em todos os anos do ensino médio. Uma língua estrangeira é obrigatória (Inglês) mas não há carga horária mínima estabelecida. A Lei 13.415/17 também retirou a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, estabeleceu que parte da carga horária pode ser ofertada à distância (EaD) [Educação a Distância]. E, ainda, que podem ser feitas parcerias com instituições privadas para ofertar a carga horária EaD ou para itinerário de formação técnica e profissional. Para este itinerário ficou definido, ainda, que pessoas sem formação apropriada podem ser docentes, utilizando-se para isso o artifício do “notório saber”. A reforma traz, portanto, alterações curriculares, mudanças significativas nas formas de oferta e a possibilidade de recursos públicos serem transferidos para a iniciativa privada com vistas à oferta de parte da carga horária do ensino médio (Silva; Fávero; Silveira, 2023, p. 6-7).

Ao observar alguns aspectos do que a reforma do Ensino Médio seguiu das referências do PL nº 6.840 de 2013, constatamos certas semelhanças, como: priorizar apenas a Língua Portuguesa e Matemática como obrigatórias; estabelecer elementos de ordem financeira que influenciam e prejudicam no investimento das infraestruturas escolares; a ideia do aumento progressivo da carga horária para sete horas a fim de uma ampliação da jornada diária na escola; o currículo organizado por áreas de conhecimentos.

Além do mais, o PL nº 6.840/2013 constava opções formativas para as áreas de conhecimento ou técnica profissional contemplando apenas para o último ano do Ensino Médio, mas, com a reforma, essa medida passou a valer para toda a última etapa da educação básica. Do mesmo modo, a reforma do Ensino Médio demonstra outro retrocesso curricular, visto que sua organização é fundamentada na Pedagogia das Competências e Habilidades, perspectiva já tão debatida e questionada pela comunidade acadêmica, que não levou a melhorias na educação durante as últimas décadas, pois desconsidera as múltiplas formações do ser humano.

Dentro do campo de estudos sobre o Ensino Médio, é possível observar um conjunto de pesquisas que abordam esses dispositivos oficiais em diferentes estados e regiões do país. Também é concebível perceber que o fio condutor das críticas alinhadas à reforma é baseado pela defesa dessa etapa na educação básica, no sentido de não deixar que essa normativa, em

conjunto com os demais documentos nacionais, acentue ainda mais as desigualdades sociais. Um fato observado é que as escolas privadas têm conseguido estruturar, com maior qualidade, seu desenho curricular à luz da formação geral, inclusive com os itinerários formativos realizados em diversos formatos, tanto pelas disciplinas gerais quanto pelas áreas de conhecimento, o que gera uma condição mais sólida na relação teoria-prática na formação (Hernandes, 2019). Porém, as escolas públicas estaduais, que detêm 83,6% dos(as) discentes matriculados(as) que cursam o Ensino Médio brasileiro (Brasil, 2024a), têm uma menor autonomia para gerir tanto as disciplinas da formação geral quanto os itinerários formativos, em razão dos desenhos curriculares já virem preestabelecidos pelas mantedoras, o que prejudica a autonomia em diferentes níveis nos processos de escolarização e formação (Silva; Silveira, 2023).

Ainda, a literatura especializada aponta críticas relacionadas a problemas de justiça social e do direito à educação, como: a tendência de haver desenhos curriculares a fim de uma reprodução dominante e gerencialista dos saberes; a carência de ofertas de itinerários formativos ou que irão gerar uma falsa noção de escolha por parte de cada discente, ampliando suas discriminações quanto à constitucionalidade do direito à educação (Furtado; Silva, 2020; Segal, 2022); currículos customizados de acordo com cada personalidade, transferindo a responsabilidade e a obrigação da escolha do processo formativo relacionado a uma racionalidade economicista e individualizada (Cardoso; Oliveira; Oliveira, 2021); a projeção de um currículo mínimo pertinente às premissas das competências e habilidades (Araújo, 2019); um arranjo curricular que precariza e que tem o caráter de preparar o(a) aluno(a) quanto à formação técnica e profissional; e, principalmente, a ideia de flexibilização curricular do núcleo comum, diminuindo as horas-aula, e, conseqüentemente, resultando em um empobrecimento e esvaziamento dos saberes escolares (Hernandes, 2019); a promoção de uma formação aquém de uma perspectiva de educação integral, com a legitimação da ausência de componentes e saberes relevantes no currículo prescrito, o que ratifica a manutenção das injustiças sociais (Furtado; Silva, 2020); bem como a confusão conceitual quanto ao que a última etapa da educação básica deveria significar enquanto experiência formativa (Silva, M., 2023). Em síntese,

A Reforma em curso, em nome da educação integral, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio. Em nome da flexibilização curricular, tida como democrática, **favorece processos de exclusão**, uma vez que a maior diversificação/diferenciação escolar numa sociedade de profundas desigualdades como a brasileira **pode agudizar os processos de exclusão dos(as) jovens mais vulneráveis: pobres, negros(as), moradores(as) de periferias, ribeirinhos etc., em virtude de que as suas experiências escolares tendem a ser mais instrumentais**. [...] Ao propor uma amarra entre currículo e trajetória juvenil, **a reforma limita o potencial da escola em produzir oportunidades educacionais**, principalmente as vinculadas às redes estaduais de ensino, que respondem por cerca de 80% das matrículas do Ensino Médio Brasileiro, cerceando as expectativas de futuro dos(as) jovens. [...] **A Reforma tende a aumentar as desigualdades educacionais**, a hierarquizar as escolas e a precarizar ainda mais a formação oferecida pelas escolas públicas de Ensino Médio, **principalmente aquelas vinculadas às redes estaduais**, para as quais prioritariamente se dirige (Araújo, 2019, p. 119, grifo nosso).

Ao promover uma reforma curricular aligeirada dessa forma, é preciso destacar que a gênese dessa política não parece se importar com a promoção do direito à educação e um movimento a favor da justiça social, pois desconsiderou inúmeras precariedades vivenciadas pela grande maioria dos sujeitos nesta etapa da educação. Por exemplo, um olhar não atento aos indivíduos de escolas públicas que necessitam trabalhar para auxiliar nas despesas de casa, em vez de permanecerem estudando (Segal, 2022); às altas taxas de abandono e evasão escolar em processo (Pereira; Martín; Landini, 2020); às condições precárias das infraestruturas escolares; à baixa valorização financeira e reconhecimento do(a) trabalhador(a) em educação (Krawczyk; Ferretti, 2017); à desconsideração da marca estrutural sobre a desigualdade escolar no percurso histórico e curricular do Ensino Médio nacional (Araújo, 2019); às escolas públicas com maiores limitações estruturais que afetam as condições de acesso, permanência e qualidade da experiência escolar; às redes estaduais que demonstram diminuição gradativa do número de matrículas (Moll; Garcia, 2020); à existência de adolescentes e jovens que não se encontram no Ensino Médio entre a faixa etária de 15 e 17 anos, sendo que muitos deles(as) não estudam e nem trabalham (Canci; Moll, 2022); ao baixo investimento por aluno(a) oriundo(a) das redes estaduais (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2020); ao desprezo com os indivíduos adultos que não se encontram no Ensino Médio, prejudicando a universalização da educação para todos(as) (Santos; Lélis; Vale, 2020). Ademais, a implementação da reforma desconsiderou o próprio momento que a sociedade mundial vivenciou uma das maiores crises sanitárias com a pandemia, ignorou os fatos defendidos pela classe científica, e não considerou as aulas suspensas e um amplo número de alunos(as) afastados(as) das atividades remotas, oriundos da população mais pobre (Canci; Cogo; Moll, 2021).

Alinhada e sustentando a reforma do Ensino Médio, e sancionada posteriormente à Lei nº 13.415/2017, a BNCC ratificou, em 2018, uma mudança mais consistente nos rumos da

educação, a fim de fortalecer o movimento de políticas curriculares neoliberais ou, como menciona F. Oliveira (2022, p. 114), para “reforçar as desigualdades educacionais”. Segundo Silveira, Silva e Oliveira (2021), o contexto da implementação desses dispositivos oficiais demonstra que houve uma intensificação na mudança da função social do Estado, ao mesmo tempo impactando negativamente no exercício da docência, visto que o aumento das chamadas parceiras público-privadas com base no gerencialismo geraram brechas para diferentes tipos de privatização.

A discussão sobre a relação entre público-privado no âmbito educacional já está presente há mais tempo na literatura especializada (Adrião; Peroni, 2005; Peroni, 2003, 2011). Segundo estes estudos, a aproximação entre os campos econômico e da educação para fins da parceria público-privado aumenta a complexidade de compreender as diferentes formas de privatização da educação pública. Para Lima (2013), existem muitas maneiras de privatizar a educação, e uma delas é por meio da relação público-privada, bem como a introdução de formas de gerencialismo típicas do setor privado.

Neste sentido, Caetano (2019) evidencia diferentes processos de privatização através da BNCC, a ratificação de priorizar a Matemática e a Língua Portuguesa no currículo, e apresenta quais são as instituições e os sujeitos que coordenaram a BNCC. O exemplo que essa autora problematiza é o Movimento pela Base Nacional de Educação, grupo que coordenou a construção e a implementação da BNCC. O Movimento Pela Base (MPB) está ligado intimamente a organizações privadas que realizam um investimento financeiro altíssimo para as concretizações de sua ideologia mercadológica, contendo integrantes públicos e privados em sua composição. O MPB está formatado em sentido de rede, tendo representantes desde a própria pasta do MEC ou pertencendo às iniciativas do mercado, o que caracteriza tanto a redefinição do papel do Estado quanto a articulação massiva que tal grupo construiu e visa manter a hegemonia.

Embora a noção mercadológica e corporativista seja bastante aceita no campo da Educação Física não escolar, impulsionada por seu próprio Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), Novaes *et al.* (2021) chamam a atenção para um dos grupos observados por Caetano (2019), o Instituto Península, que tem atuado com diversos projetos na Educação Física escolar, por meio do denominado programa Impulsiona. Esse programa tem comercializado seus serviços educativos de forma gratuita, com vários parceiros e instituições de formação e execução, o que já pode ser observado nas diversas parcerias com prefeituras e estados no *site* do grupo. Segundo Novaes *et al.* (2021), dentre os diferentes materiais pedagógicos que são ofertados aos(as) professores(as) da educação básica por este programa, em sua grande maioria

o debate num viés crítico acerca do currículo está ausentado. Esse e outros programas podem contribuir para corroborar o esvaziamento conceitual da função social emancipadora que a Educação Física escolar deve promover no currículo escolar.¹⁶

Cabe ressaltar que foi maior o debate sobre o “Novo Ensino Médio”, a partir do terceiro mandato governamental assumido pelo presidente Lula, aonde a sociedade científica e especialistas passaram a pressionar esse governo pela sua revogação. Contudo, podemos considerar que o que se realizou foi uma reforma, por meio da Lei nº 14.945, de 2024, a qual ainda não estabelece uma carga horária mínima semanal ou anual para os componentes curriculares da formação geral básica. Portanto, mesmo havendo uma ampliação da carga horária da parte comum do currículo de 1.800 horas para 2.400, isso não significa a melhora da formação humana integral.

Nesse contexto, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) ratificavam que a principal medida benéfica à Educação Física escolar frente às regulações, seria a revogação das políticas curriculares contemporâneas, mas essa condição não foi aceita pelo atual governo, de acordo com o que a equipe do Ministério da Educação (MEC) vem discursando e defendendo acerca do “Novo Ensino Médio”, sob a coordenação do ministro Camilo Santana, cuja gestão tem mantido parcerias com os(as) reformadores(as) empresariais da educação.

Em síntese, embora esses dispositivos oficiais esvaziem ou distorçam o sentido da Educação Física escolar na atualidade, ao promover formas de exclusão escolar para a população brasileira, uma maneira de minimizar prejuízos ou resistir a estas políticas educacionais autoritárias e que contam com um amplo apoio de conglomerados do setor privado é através do trabalho realizado em conjunto com as juventudes, pelos(as) professores(as), nos cotidianos escolares (Neira, 2018a; Oliveira; Almeida Júnior; Gariglio, 2018). Da mesma forma, é necessário traçar um plano de resistência ou de enfrentamento a estas normativas, lembrando que a Educação Física escolar já correu o risco de ser suprimida dos currículos em diferentes períodos da sua história, inclusive isso ficou constatado na LDB nº 9.394/1996. Então, é preciso reconstruir sínteses argumentativas que favoreçam a inclusão e a manutenção da Educação Física escolar na última etapa da educação básica, sendo que, para essa concretização tornar-se imprescindível, devemos observar como e o quê a literatura especializada vem discutindo a respeito deste tema (Oliveira; Almeida Júnior; Gariglio, 2018).

¹⁶ Maiores informações sobre este programa, bem como quais são os atuais parceiros institucionais, de execução e de formação, podem ser acessadas no site oficial: <https://impulsiona.org.br/sobre/#>.

Neste sentido, a seguir são apresentados aspectos de análise da revisão bibliográfica desta pesquisa.

2.3 O que dizem as produções científicas? A emergência de um diagnóstico crítico¹⁷

A presente seção busca estabelecer um diagnóstico crítico sobre a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio, conforme previsto no primeiro objetivo específico desta tese, por meio da análise da revisão bibliográfica realizada. Vale salientar que, de modo a evitar uma descrição de informações individuais dos trabalhos localizados, priorizamos dissertar acerca das produções científicas localizadas a fim de já discorrer uma análise da bibliografia, explicitando reflexões e aspectos que reforçam nosso argumento de que a reforma do Ensino Médio provoca injustiça social e curricular, pois produz e agrava as condições e possibilidades de garantir o direito à educação na perspectiva de uma formação humana integral. Entendemos, evidentemente, que tal pretexto poderia se aplicar a várias áreas e disciplinas que compõem o currículo escolar no âmbito do “Novo Ensino Médio”, todavia, ficaremos circunscritos à Educação Física escolar e suas conexões com o tema da justiça curricular devido aos objetivos desta tese.

Da mesma forma, cabe ressaltar a apreensão das principais unidades de significado emergentes do processo analítico da bibliografia pesquisada: função social da Educação Física escolar, flexibilidade de escolha e de autonomia, sujeito trabalhador, desigualdade social e escolar. Nesse sentido, procuramos articular as unidades de significados às concepções teóricas de análise da justiça social e justiça curricular, a fim de qualificar a discussão acadêmica e aproveitar melhor os dados empíricos da bibliografia pesquisada. Nesse caso, por meio da Figura 6, exemplificamos a seguir uma síntese dos principais aspectos de injustiças curriculares que identificamos em nossa análise.

¹⁷ Parte de redação desta seção foi adaptada e publicada sob o título *A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular*, na Revista Espaço Pedagógico, v.30. Ver Silva e Silveira (2023), através do link: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14399>.

Figura 6 – Síntese das principais injustiças curriculares identificadas na revisão bibliográfica

Redistribuição/conhecimento	Reconhecimento/cuidado	Participação/convivência
• Incertezas na carga horária e na presença da EFE no currículo (Scapin; Ferreira, 2022; Oliveira, N., 2022); • Redução do número de aulas em vários estados (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2024); • Incertezas na distribuição dos saberes da cultura corporal; • Induz ao aumento das desigualdades escolares (Santos, 2022); • Sentido genérico dado à EFE na área de Linguagens e suas Tecnologias, auxilia ainda mais para flexibilizar ou desagregar a oferta e o acesso da cultura corporal.	• Flexibilização da disciplina, o que favorece para a não atuação do docente dela; • Disputa do sentido de currículo; • Impõe uma visão limitada acerca do/a docente de EFE na escolarização; • Impacta na autonomia e liberdade docente (Bastos; Santos Júnior; Almeida Ferreira, 2017); • O currículo por área de conhecimento no atual formato dessa reforma, induz um professor sem uma formação adequada (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).	• Enfraquecimento de espaços formativos para gerar uma convivência democrática; • Currículo de Competências e Habilidades e parcerias público-privadas (PPP) favorecem para gerar elementos meritocráticos na formação (Magalhães; Maia, 2019); • Limita a participação e enfraquece práticas integrativas e socializadoras (Silva; Silveira, 2023); • Inviabiliza a experiência formativa de um tempo qualitativo (Ponce, 2016).

Fonte: elaborada pelo autor.

Observamos que as categorias que compõem o conceito de justiça social e de justiça curricular estão articuladas entre si e que não há uma hierarquia entre elas. No entanto, buscando um caráter didático-argumentativo do texto, apresentamos a análise da revisão bibliográfica a partir de uma divisão-agrupamento das categorias de análise (redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência).

2.3.1 Implicações no âmbito da Redistribuição/Conhecimento

Como base em nosso referencial teórico, podemos inferir que a reforma do Ensino Médio se configura como um problema de justiça curricular para a Educação Física escolar no âmbito da redistribuição/conhecimento pois, ao considerarmos os dispositivos normativos, ela não é mais tratada como disciplina obrigatória no currículo, sendo reduzida a “estudos e práticas”. Esta realidade acaba por não garantir em território nacional tempos e espaços definidos para a aproximação de todos(as) aos conhecimentos e experiências de Educação Física escolar, o que propicia por restringir este acesso, visto que a normativa originalmente não estabelecia nem a carga horária mínima e em qual ano estará integrada no Ensino Médio (Scapin; Ferreira, 2022; Eugênio; Souza, 2022; Gilioli; Galuch; Sanches, 2023).

A reforma do “Novo Ensino Médio” acabou ampliando a incerteza sobre a disponibilidade do componente e de seus conhecimentos no processo formativo, seja por parte

da comunidade acadêmica, gestores(as) e professores(as), seja por discentes, independentemente do percurso curricular que será ofertado (Oliveira, N., 2022). Essa percepção em relação à dubiedade da Educação Física escolar no currículo do “Novo Ensino Médio” foi confirmada na implementação da política no estado de São Paulo, ao ser constatado que as comunidades escolares apresentavam inseguranças do modo como deveriam implementar as medidas curriculares oficiais (Machado, 2023). No Rio Grande do Sul, por exemplo, Silva (2024a) observa mudanças frequentes quanto à inserção e à substituição de disciplinas e alterações da carga horária a cada ano letivo que se inicia.

A questão do tempo e do espaço se tornou uma barreira em certas matrizes curriculares estaduais, visto que os estados diminuíram a carga horária destinada à Educação Física escolar, em conformidade com o limite máximo de até 1800 horas estabelecido para a formação básica geral. A constatação da redução do número de horas-aula da Educação Física ou da presença dela em apenas dois dos três anos do Ensino Médio já é uma apreensão em vários estados brasileiros e no Distrito Federal (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024). Sobre este tema, Molina Neto (2023) bem como Silva (2024a) realizaram ponderações críticas ao número de horas-aulas que foi destinado à Educação Física escolar na Portaria nº 350/2021, no Estado do Rio Grande do Sul. Para Molina Neto (2023), a Educação Física escolar ficou restrita a 1 hora-aula, apenas no 1º ano do Ensino Médio, na vigência deste documento. O autor também argumentou, contestando esta realidade, que o desenho curricular instituído compromete a formação humana e o trabalho docente. A respeito desse assunto, Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024) identificaram que os estados da Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Piauí e Roraima reduziram as aulas para apenas duas horas-aulas nas respectivas matrizes curriculares desses entes federativos, enquanto Goiás e Espírito Santo restringiram para somente uma hora-aula semanal, essa inclusive só no último ano do Ensino Médio.

A incerteza sobre a redistribuição dos conhecimentos da Educação Física escolar foi criticada em estudos mapeados em relação ao tema, assim como foi questionada a forma como está regulamentada a presença da disciplina nos currículos escolares. A discussão na literatura não perpassa apenas o fato de ser tratada como “estudos e práticas” nos documentos nacionais, incluindo a BNCC (Brasil, 2018a), mas, também, debate-se qual seria o sentido ou significado dela no percurso formativo a partir desta política vigente. A crítica enfatizada no conjunto dos textos é de que o “Novo Ensino Médio” deixou de reconhecer o caráter crítico dos saberes que este componente curricular pode promover para uma formação cidadã e democrática. A respeito deste tema, Molina Neto (2023) observou o uso de certas expressões, problematizando o fato de que muitas matrizes curriculares tendem a apresentar termos historicamente progressistas da

Educação Física escolar com uma lógica conservadora ou limitada. Já Silva (2024a) demonstra preocupações acerca da ascensão de narrativas tradicionais que defendem uma função social numa perspectiva que mais limita a transformação social do que promove uma formação alinhada à cidadania.

Nessa perspectiva, Bastos, Santos Júnior e Almeida Ferreira (2017) mencionaram que a prática do “Novo Ensino Médio” valoriza mais os aspectos tecnicistas do que a dimensão de natureza humanista, o que ratifica o alinhamento da Educação Física escolar a um projeto educacional dominante por parte desta política curricular. Para estes autores, a reforma não tem o objetivo de promover um saber crítico da e na Educação Física escolar, o que implicaria na “perda significativa sobre a possibilidade do[a] estudante do Ensino Médio elevar sua consciência por meio da reflexão das práticas corporais que, longe de serem ingênuas, têm relação direta com a ordem social contemporânea” (Bastos; Santos Júnior; Almeida Ferreira, 2017, p. 49). Cruz, Negrão e Abreu (2020, p. 9, grifo nosso) ratificam, ao afirmarem:

Ao dizer, “estudos e práticas”, a Lei não obriga a EF [Educação Física] como campo de conhecimento obrigatório; apenas inclui estudos e práticas referentes à EF, **flexibilizando não apenas o currículo da EF, mas sua importância epistêmica, ontológica, política na educação de maneira geral**, e no ensino médio, de forma específica.

A ausência de tempo suficiente para a promoção e disseminação dos saberes do campo da Educação Física escolar, independentemente da abordagem formativa vivenciada em cada comunidade escolar — seja ela crítica, pós-crítica ou tradicional —, inviabiliza a plena materialização de qualquer dessas perspectivas. Contudo, a luta por espaços e o enfrentamento às regulações impostas por um currículo hegemônico devem ser orientados pelas proposições da Teoria Crítica, aproveitando as possibilidades, lacunas e contradições evidenciadas em cada realidade e cotidiano escolar (Silva, 2024a).

Em razão de haver a possibilidade de ser interpretada não mais como um componente curricular conforme a LDB de 1996 determinava (Barreto; Modesto; Rezende, 2021), acrescido das diferenças de acesso à Educação Física escolar entre redes públicas e privadas de ensino, também podemos compreender que o “Novo Ensino Médio” prejudica, principalmente, os sujeitos de classes sociais mais baixas, pois nelas é que estão os(as) estudantes que mais necessitam da garantia de tempos e espaços para a Educação Física escolar, porque apresentam maiores dificuldades para acessar outras práticas corporais fora da escola (Soares; Abreu; Teixeira, 2018; Leite; Barros, 2023).

Em outras palavras, na bibliografia analisada há a compreensão de que a reforma amplia ainda mais as desigualdades já existentes entre os(as) alunos(as) das redes privadas e públicas (Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2017; Teixeira *et al.*, 2021; Santos, 2022), pois o seu currículo não é orientado para a igualdade e justiça social, o que prejudica a luta para novos direitos serem legitimados (Ponce, 2018; Ponce; Araújo, 2019). O que algumas pesquisas mencionam é que as escolas particulares conseguem estruturar o seu currículo em um caminho que não prejudique os(as) seus(as) estudantes no âmbito de acessar os saberes da Educação Física escolar ou numa perspectiva de educação integral, seja na formação básica, seja na área de conhecimento (Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2017; Soares; Abreu; Teixeira, 2018; Teixeira *et al.*, 2021; Machado, 2023; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024). Entretanto, essa realidade é bem dissonante das redes estaduais, porque as instituições dessas mantenedoras normalmente já recebem as suas matrizes curriculares prontas e padronizadas, e muitas vezes, como a literatura crítica vem denunciando, com poucas horas-aulas de Educação Física no processo formativo em diferentes estados brasileiros (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024; Molina Neto, 2023; Santos, 2022). Ademais, W. Oliveira *et al.* (2023) compreendem que, inclusive, as redes e escolas privadas podem reduzir a carga horária desse componente, em conformidade com as políticas curriculares vigentes.

Considerando as reflexões de Dubet (2004) acerca da justiça distributiva como garantia para promover competências mínimas na escolaridade, podemos ponderar que o modo como a Educação Física escolar está configurada nesta política é injusta, pois caso não existam saberes deste componente curricular definidos no currículo comum, a população mais vulnerável é quem terá a maior dificuldade de acessá-los. A percepção de aspectos similares no âmbito dos conhecimentos foi destacada na análise da implementação do currículo no estado de São Paulo (Machado, 2023). Nesse caso, falar de justiça curricular seria elencar um currículo que estivesse objetivado para alcançar todas as aprendizagens básicas da sociedade, como as dimensões científicas e sociais, sendo que o currículo comum da escola deve propiciar a distribuição desses saberes, sem qualquer divisão de classes (Connell, 2006).

Embora o número de horas-aula destinado à redistribuição dos conhecimentos da Educação Física escolar no currículo da formação geral do “Novo Ensino Médio” seja limitado, essa situação poderia ser menos problemática se algum itinerário formativo da área de Linguagens e suas Tecnologias garantisse tempos e espaços específicos para este componente. No entanto, essa não é uma regra nos sistemas de ensino e comunidades, uma vez que os dispositivos normativos nacionais flexibilizam sua obrigatoriedade, relegando a disciplina ao *status* de “estudos e práticas”.

Além disso, há críticas relacionadas à tendência de alocá-la prioritariamente na parte flexível do currículo, nos itinerários formativos, ao em vez de legitimá-la como parte da formação básica e geral. Essa inserção nos itinerários formativos pode reforçar a percepção da Educação Física escolar como estudos ou práticas, pedagogicamente esvaziados, em vez de concebê-la como um componente curricular de fato. Essa percepção foi narrada por um docente na pesquisa realizada por Santos (2021, p. 58) acerca da BNCC, cuja breve descrição apresentamos a seguir: “[...] na BNCC, para enquadrar a Educação Física na proposta, eles apresentam mais justificativa para enquadrá-la na área de Linguagens do que indicam propriamente quais são as potencialidades, as contribuições e importância na formação do cidadão”. Ademais, ao analisar documentos sobre o “Novo Ensino Médio” no estado de Sergipe, N. Oliveira *et al.* (2023) evidenciaram a falta de especificidade no uso teórico-conceitual ao associar a Educação Física escolar à área de Linguagens, o que segundo os autores prejudica a própria organização e transformação didática e curricular desse componente.

No entanto, enfatizamos que essa problemática se agrava pelo fato de a disciplina ser organizada e fundamentada sob a lógica da Pedagogia das Competências e Habilidades, o que não considera adequadamente as discussões da produção científica qualificada em Educação Física escolar. Essa produção debate como os saberes devem ser distribuídos na escolarização por meio da cultura corporal, apontando, por exemplo, para a potencialidade de integrar a área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias de forma mais significativa.

Em outras palavras, a noção de flexibilizá-la ou reduzi-la no currículo básico ou na parte diversificada, fere o aspecto do direito social de acessar e aprofundar plenamente os conhecimentos deste campo (Lopes, 2021). Ou seja, o modo como a Educação Física escolar é considerada, pertencente à área de Linguagens pelos dispositivos oficiais, tem gerado um falso “aprofundamento dos conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento”, como o exemplo dos itinerários formativos que integram a parte flexível do currículo do estado de São Paulo que, embora a Educação Física escolar esteja definida e defendida como um componente da área de Linguagens, na prática, ela também está disponibilizada em itinerários de outras áreas do conhecimento, o que ampliou as incertezas acerca da sua função social (Machado, 2023, p. 31). Já Silva (2024b) aponta que a cultura corporal ganha maior evidência em diversas ementas dos componentes curriculares presentes na parte flexível do currículo no estado do Rio Grande do Sul. Em contrapartida, observamos um esvaziamento epistemológico na sua distribuição entre os objetos e saberes do currículo comum. Nessa perspectiva, a questão principal trata de realizar um debate exclusivo em relação à presença e o papel da Educação Física escolar na sua matriz curricular, particularmente na formação geral básica, mas sem ausentar a sua

problematização sobre a função social na área de Linguagens, amparada pela Teoria Crítica (Kuhn, 2021).

Ainda a respeito do “Novo Ensino Médio” promover uma parte do currículo por meio dos itinerários formativos, na bibliografia analisada também se compreendeu que esse arranjo curricular pode reduzir uma das proposições emancipadoras que a Educação Física escolar poderia desempenhar junto à sua área de conhecimento (Gomes; Souza, 2020; Oliveira; Machado, 2023; Gilioli; Galuch; Sanches, 2023). Essa questão pode gerar falsas prerrogativas à luz da redistribuição dos conhecimentos ou do desenvolvimento parcial da construção formativa dos sujeitos (Ponce; Neri, 2015), pois a Educação Física escolar deve ser entendida como um componente curricular inerente da formação básica, diferentemente de um caráter de projeto ou atividade extracurricular. Além disso, foi possível evidenciar o fato de alguns estados brasileiros possuírem documentos que reduzem a função social da Educação Física escolar, o que prejudica ou diminui suas condições de exercício da interdisciplinaridade com outras áreas (Souza; Ramos, 2017; Oliveira N. *et al.*, 2023). Ou seja, essa condição reforça o argumento de que as políticas curriculares neoliberais vigentes não ignoram completamente a distribuição dos conteúdos da Educação Física escolar no processo de escolarização. No entanto, esses conteúdos são posicionados de maneira esvaziada ou limitada, com o objetivo de reestruturar as premissas economicistas que moldam um perfil de trabalhador(a) ajustado(a) às demandas do mercado. Esse(a) trabalhador(a) é cada vez mais estimulado(a) a assumir a se autorresponsabilizar pela sua vida no tempo presente, e não apenas no futuro.

Entretanto, há evidências de algumas ambivalências na bibliografia em torno da discussão da Educação Física escolar no “Novo Ensino Médio”. Segundo Santos (2022), os itinerários formativos e as trilhas curriculares de aprofundamento seriam benéficas para práticas de caráter de interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, contribuindo a favor de uma formação para a cidadania. Porém, por mais que o(a) professor(a) tenha essa apreensão, cabe indagar como desenvolvê-la em um currículo que não mais a reconhece como uma disciplina curricular obrigatória? Da mesma forma, questionamos qual a concepção de interdisciplinaridade que os autores compreendem, pois ao não mais existir uma distribuição satisfatória da cultura corporal no currículo, os(as) estudantes perdem condições de possibilidade de fazer conexões mais ampliadas a outros campos de saberes, disciplinas ou áreas do conhecimento.

Para Neves (2018) e Leite e Barros (2023), ao refletirem sobre a BNCC, entendem que a Educação Física escolar continua com um caráter de componente curricular obrigatório na educação básica, portanto, segundo estes autores, tais elementos normativos não prejudicariam

a distribuição dos saberes da cultura corporal bem como a função emancipadora que a Educação Física escolar deve ter no contexto da escolarização. Ainda sobre a BNCC, Leite e Barros (2023, p. 27) mencionam que esse documento “surge como uma proposta de ensino onde haja uma igualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso ao conhecimento”, aceção inerente à concepção de justiça curricular. Já para Areias (2021), a reforma do Ensino Médio caminha na perspectiva de promover uma formação de cunho integral, mesmo ciente de que a Educação Física escolar está sob o ordenamento da Pedagogia das Competências e Habilidades neste currículo. Da mesma forma, Santos (2021) evidencia que há professores(as) que concordam com a ideia de a BNCC projetar a dimensão da técnica no âmbito da formação esportiva durante as aulas de Educação Física escolar.

Ou seja, em relação às apreensões mencionadas anteriormente, observamos que as pesquisas publicadas nessas revistas fundamentam seus exercícios analíticos em aceções acríticas. Além disso, considerando que esta revisão bibliográfica não se limita a mapear os periódicos listados na Web-Qualis da CAPES, mas abrange todos os estudos que se relacionam com os marcadores e critérios utilizados para busca, seleção e análise, notamos que muitas dessas narrativas sustentam os dilemas que o “Novo Ensino Médio” busca difundir nas comunidades educacionais. Trata-se, portanto, de uma visão ingênua e distorcida dos reais objetivos da reforma do Ensino Médio.

Todavia, se a perspectiva meritocrática já presumia a competitividade para determinadas oportunidades de vida entre as mais diversas classes sociais, baseando-se apenas na ideia de igualdade de acesso à escola (Dubet, 2004), em relação à Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio há uma ampliação das injustiças por conta deste modelo de competição desleal, porque acaba enfraquecendo ainda mais as possibilidades de transformação social das classes mais desfavorecidas, acrescido que, agora, está evidente que nem o acesso à escola e aos saberes estão garantidos igualitariamente. Portanto, a recusa da apropriação dos saberes da cultura corporal, bem como a ampliação da distância entre os grupos sociais de acordo com cada escolaridade vivida, resulta em um problema de justiça curricular. E uma das causas é o próprio Estado não se responsabilizar pela oferta da Educação Física escolar (Scapin; Ferreira, 2022), a outra questão está relacionada com a disparidade ou a injustiça articulada na própria configuração de como o currículo está dado nas realidades (Ponce, 2018), assim como podemos relacionar que a reforma do Ensino Médio não tem o objetivo de superar as desigualdades sociais (Ponce; Neri, 2015), ao legitimar, de certa forma, as injustiças já materializadas.

Nessa conjuntura, entendemos que seria pertinente que o currículo escolar garantisse condições plenas aos indivíduos para que construam os seus próprios processos formativos,

circunstância essa que os auxiliariam a viver democraticamente e em busca de uma vida mais digna ou significativa (Ponce; Neri, 2015). É claro que a materialização de um projeto de educação com fins de propor uma autonomia democrática se trata de algo extremamente complexo em contextos cada vez mais marcados por desigualdades sociais, mas compreendemos que o “Novo Ensino Médio” ampliou as barreiras à emancipação. Então, ao distorcer a função social, bem como os conhecimentos da Educação Física escolar, a reforma do Ensino Médio impõe limites para a constituição de uma aprendizagem de caráter plural, pois o aspecto da cultura corporal deve ser considerado como parte fundamental da justiça curricular. Em síntese, ao pensarmos como os saberes da Educação Física escolar podem estar disponibilizados aos sujeitos considerando a evidência da incerteza de acesso, o esvaziamento e a distorção conceitual e da sua forma duvidosa de promover os seus conteúdos, bem como da perda de horas-aulas, podemos manifestar que estamos diante de várias contrições que intensificam os problemas de injustiças curriculares.

2.3.2 Implicações no âmbito do Reconhecimento/Cuidado

As ponderações encontradas nos documentos e na literatura disponível sobre a Educação Física escolar no “Novo Ensino Médio” permite identificar que, também na dimensão do reconhecimento/cuidado, essa disciplina transformou-se em um problema de justiça social ao produzir injustiças curriculares. Ao retirar tempos e espaços deste componente, consequentemente, ausentam-se do currículo conteúdos que poderiam contribuir para fomentar práticas corporais na perspectiva de uma formação ontológica, bem como do desenvolvimento de formas de linguagem e comunicação através de culturas corporais do movimento que colaborassem para gerar uma conscientização crítica.

Conforme discutido na seção sobre a história da Educação Física escolar no currículo da educação brasileira, as proposições fundamentadas nas teorias críticas contribuem para ampliar a função social desse componente curricular. Essas abordagens permitem promover estudos que abordam as múltiplas desigualdades presentes no universo das práticas corporais realizadas no cotidiano das instituições.

Neste sentido, os dispositivos nacionais que regulam a reforma, ao colocarem este componente como “estudos e práticas” e não como disciplina, acabam flexibilizando a necessidade de profissional formado(a) para ministrar estes estudos e práticas (como não é disciplina, poderia ser ministrado(a) por qualquer professor(a) por dentro de outro componente curricular). Assim, a Educação Física escolar por não ser reconhecida enquanto um campo

imprescindível para a transformação social sob a perspectiva desta reforma, o(a) trabalhador(a) docente também passa a ser desconsiderado(a) como um sujeito intelectual capaz de promover a transformação e a justiça social (Coelho; Maldonado; Bossle, 2021). O que se pode inferir que esta política prejudica a constituição de ações éticas, justas, críticas e políticas para uma formação profissional e pedagógica e para o trabalho docente.¹⁸

Desse modo, fere-se o reconhecimento do(a) professor(a) e da própria disciplina, ao precarizar o trabalho docente e fragilizar o cuidado com a formação humana integral e cidadã. É o que aponta as reflexões de Scapin e Ferreira (2022) a respeito do trabalho pedagógico da Educação Física escolar a partir do “Novo Ensino Médio”, em razão da reestruturação produtiva do neoliberalismo associada ao mundo de trabalho contemporâneo. Segundo os autores, a exigência por um perfil novo de trabalhador(a) interfere “na seleção e na distribuição do conhecimento [...], inclusive, na espécie de hierarquias entre os diferentes componentes curriculares”, enquanto insere outras disciplinas não reconhecidas cientificamente (Scapin; Ferreira, 2022, p. 10). Ademais, a precarização do trabalho pedagógico também se dá pelo fato dela ter que disputar espaço com tais componentes curriculares, em particular nos itinerários formativos, além de Projeto de Vida, Empreendedorismo etc., todas vinculadas à cultura do capitalismo contemporâneo e ao modelo de governança neoliberal. Essa questão foi averiguada por Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024), que perceberem que o componente Projeto de Vida tem uma carga semanal maior que a Educação Física em 20 redes estaduais de educação no Brasil.

Não obstante, nos itinerários de formação técnica profissional de nível médio, também existia a possibilidade de contratação de profissionais de notório saber para o exercício da docência. Esse problema foi denunciado de forma mais contundente no trabalho de Molina Neto *et al.* (2017). Segundo os autores, a política do “Novo Ensino Médio” aprofunda a questão da precarização do(a) trabalhador(a), pois pode possibilitar a inclusão de treinadores(as) nos espaços formativos ao amparar certa legalidade do sujeito de “notório saber”. Assim sendo, ao não mais reconhecer o(a) professor(a) como um(a) intelectual do campo da Educação e posicioná-lo(a) mais como um(a) treinador(a) ou instrutor(a), a reforma demonstra um projeto de educação reducionista e preocupante.

¹⁸ Para Coelho, Maldonado e Bossle (2021, p. 16), “o[a] professor[a] intelectual transformador[a] resiste contra a ideia de que a sua atividade docente se restringe a uma ação pedagógica instrumental e técnica, analisando constantemente as condições ideológicas presentes nas políticas educativas que são criadas para controlar as suas ações didáticas no cotidiano escolar. Portanto, este[a] educador[a] pensa no currículo, nas atividades de ensino, na sua relação com os[as] educandos[as] e no processo avaliativo se contrapondo aos interesses políticos, econômicos e sociais da educação gerencialista, meritocrática, excludente e de mercado que avança nesse período da humanidade”.

Em outras palavras, há uma apreensão na literatura quanto ao possível retrocesso do(a) docente ser novamente comparado(a) a algum(a) treinador(a) ou ex-atleta, similarmente ao currículo tecnicista vivenciado há décadas (Bastos; Santos Júnior; Almeida Ferreira, 2017; Lessa, 2018; Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Teles, 2021). Outro agravante interpretado acerca do notório saber é a possibilidade das redes e escolas substituírem as aulas do componente por escolinhas desportivas ou outras práticas corporais (Fonseca *et al.*, 2019), fato já praticado equivocadamente antes desta reforma ser implementada, em algumas realidades escolares (Silva, 2017). Contudo, essas brechas de legitimar o não acesso dos saberes, pode ser ampliada conforme os documentos curriculares dos estados a interpretam.

Assim, a reforma desconsidera os conhecimentos científicos e sociais que esta categoria profissional e acadêmica lutou para concretizar, ao não reconhecer a capacidade de transformação que o(a) professor(a) de Educação Física escolar é capaz de engendrar no processo formativo (Scapin; Ferreira, 2022). Esta política ignora a necessidade de uma formação inicial e continuada adequada para a prática docente, perspectiva oposta ao que o Movimento Renovador e a proposição formativa de um currículo crítico-libertador lutam para enfrentar e alcançar nos âmbitos do reconhecimento e da legitimidade deste componente. Nessa direção, uma reforma que distorce uma formação política e ética integrada dos procedimentos formativos que fazem parte da carreira dos(as) educadores(as), pode ser (auto)identificada como um retrocesso, pois além de ferir a autonomia e liberdade do(a) docente (Bastos; Santos Júnior; Almeida Ferreira, 2017), abre brechas para terceirizar a disciplina no currículo (Oliveira W. *et al.*, 2023), gera apreensões aos(às) professores(as) referente à perda da redução da carga horária, consequentemente danos na remuneração e temor em deixar o emprego (Kuhn, 2021; Santos, 2021), compromete o trabalho pedagógico (Scapin; Ferreira, 2022), enfraquece a esperança de materializar transformações, e produz uma violência em relação ao(à) educador(a), interferindo não só no conhecimento curricular, mas na precarização do cuidado de todos os sujeitos e em todos os espaços escolares (Ponce; Araújo, 2019, 2021).

Ademais, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) refletiram que a simples inclusão de algum tema da Educação Física escolar na parte flexível do currículo não garante que os estudos e práticas serão ministrados por profissionais formados(as) nesse campo, devido à flexibilidade imposta com a reforma. Situação essa que já foi averiguada em normativas e em realidades escolares do estado do Rio Grande do Sul (Bellinazo; Liberalesso; Ilha, 2024; Silva, 2024b). Além de dificultar o acesso e transformação de determinados conhecimentos, não são garantidos o cuidado e o direito de o(a) trabalhador(a) exercer o seu ofício profissional conforme a sua formação, há um descuido particular relacionado à função social dos saberes da

Educação Física escolar. Esse arranjo curricular atrapalha, inclusive, o desenvolvimento de uma organização coletiva dos(as) profissionais da área, impondo obstáculos ao exercício da participação democrática enquanto classe trabalhadora (Machado, 2023). Ao contrário: favorece a ocorrência de processos que mais geram conformismo da realidade do que práticas de enfrentamentos ou de resistências.

No campo da prática, a literatura destaca que pode aumentar o número de estudantes realizando exercícios físicos “livres” ou desconectados de um rigor pedagógico crítico e qualitativo em relação às suas técnicas. Nessa condição, é possível que o sentido da Educação Física escolar esteja mais relacionado a uma atividade extracurricular do que a uma disciplina que envolve um campo de saberes da cultura corporal, os quais devem ser oferecidos como um direito social.

Há estudos que entendem que este campo disciplinar passou a ser dimensionado com uma característica de cunho superficial no âmbito das linguagens corporais (Santos, 2021), ao compreenderem que a categoria central deveria ser o trabalho, e não as linguagens em si (Gomes; Souza, 2020; Gomes; Souza; Scapin, 2021). Nesse contexto, é importante esclarecer que a crítica não se dirige ao fato de o componente integrar a área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, mas sim a sua projeção de ‘estudos e práticas’. A questão central é a constatação de que é por meio do trabalho e de suas relações e transformações que o ser humano se autotransforma, modificando suas realidades, bem como as práticas corporais e suas múltiplas linguagens possíveis. Afinal, todo conhecimento está intrinsecamente ligado às construções socio-históricas. Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) ratificam que a Educação Física escolar deve ser reconhecida como a produção e reprodução dos saberes da cultura corporal no campo da área de Linguagem e suas Tecnologias. No entanto, a reforma do Ensino Médio gera ainda mais confusão na configuração da disciplina como pertencente a essa área, ao não estabelecer uma relação mais adequada com o fenômeno do trabalho. Um exemplo dessa situação fragilizada pode ser visualizado na descrição a seguir, através de um relato de uma professora-pesquisadora em relação à experiência dos itinerários formativos da parte flexível no currículo paulista:

Muitas foram as reclamações que os[as] discentes fizeram a mim durante todo o semestre, ora queixavam-se das minhas aulas, especialmente pela quantidade de atividades teóricas e que não possuíam similaridades com o que eles[as] entendiam por Educação Física, **outras vezes sobre as aulas dos itinerários formativos de maneira geral. Inclusive, os[as] estudantes costumavam faltar mais nos dias de aula dos IF [itinerário formativo]** (Machado, 2023, p. 77, grifo nosso).

Nesse sentido, é possível observar críticas em relação ao sujeito trabalhador, a partir do enquadramento da Educação Física escolar como uma linguagem corporal. No entanto, destacamos uma dissonância evidente entre as propostas defendidas pela teoria crítica e as normativas da reforma do Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à presença e à classificação da Educação Física na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. Por um lado, as proposições progressistas indicam que essa classificação pode permitir aos(as) estudantes uma compreensão ampliada dos múltiplos elementos de linguagem que atravessam as práticas corporais. Por outro lado, embora a BNCC apresente um discurso que sugere conexão com os anseios da cultura corporal, a literatura aponta que, na prática, ela produz um esvaziamento da formação crítica e limita uma vivência aprofundada sobre as linguagens corporais. Ou seja, o problema não é a Educação Física estar na área de Linguagens e suas Tecnologias, mas sim ter se tornado “estudos e práticas”.

Portanto, a ideia de inseri-la no currículo por área do conhecimento, ao seguir as prescrições das normativas oficiais, abre precedências para que os(as) docentes deste campo tenham que procurar outros estabelecimentos de ensino para completar a sua carga horária, pois, se não há mais a garantia da Educação Física escolar estar inserida na formação básica, tampouco existe a certeza de que haja itinerários formativos na parte flexível relacionados à Educação Física escolar, e caso existam, não significa que os(as) educadores(as) deste campo passarão a ministrá-los e nem que os(as) alunos(as) optarão por tal percurso (Castro, 2017; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

Além disso, há críticas na ideia de escolha dos saberes que comporão o currículo por áreas do conhecimento na parte flexível do currículo (Machado, 2023), o que pode ser compreendido como uma falta de cuidado com os indivíduos que vivenciam este currículo, e, principalmente, não auxilia os(as) mais vulneráveis a saírem das suas condições de vida atual (Ponce; Araújo, 2019).

Nessa conjuntura de críticas e incertezas, Magalhães (2018) constatou que há um falso reconhecimento e valorização da Educação Física escolar, como a sua possibilidade de estar esvaziada por meio do currículo por áreas de conhecimentos na parte flexível, e não mais na formação básica. Além do mais, a literatura pesquisada, de modo geral, é apreensiva quanto ao retorno de uma lógica de relacionar a Educação Física escolar como algo genérico ou como sinônimo de esporte (Magalhães, 2018; Magalhães; Maia, 2019), visto que pode haver uma ampliação da possibilidade de a Educação Física escolar produzir percursos esportivos excludentes (Beltrão, 2019; Santos; Dominguez; Brito Neto, 2020). Podemos associar que isso prejudica elementos alusivos da justiça social e justiça curricular, pois a não obrigatoriedade da

Educação Física escolar implica na redução de oportunidades de acessar os saberes da cultura corporal (Molina Neto *et al.*, 2017).

Para Cruz e Silva (2019), o currículo por área de conhecimento na parte flexível é uma falsa premissa quanto ao reconhecimento e à redistribuição dos saberes da Educação Física escolar, sendo que essa esfera pode influenciar as formações iniciais de professores(as) (Bungenstab; Lazzarotti Filho, 2017). Por exemplo, há uma tendência que “o trabalho do[a] professor[a] de Educação Física deverá estar preparado para lecionar outras disciplinas, como iniciação científica e projeto de vida, e readequar a sua carga horária menor quando lecionar na parte comum” (Lopes, 2021, p. 132).

Já Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), percebem que este currículo configurado por área de conhecimento induz mais a presença de um(a) professor(a) sem uma formação adequada para ministrar os itinerários formativos, situação essa vivenciada com certa angústia, conforme salientou a professora-pesquisadora Perla Machado (2023), em sua investigação sobre a prática docente nos itinerários formativos no estado de São Paulo. Esse tema tem relação com aquilo que observou Ponce (2018), isto é, um currículo que descuida das condições e da valorização do(a) trabalhador(a) docente e impõe barreiras para condições de trabalho que ofereçam bem-estar e autonomia aos sujeitos, acaba não garantindo questões fundamentais para assegurar uma dimensão integral e emancipatória da formação.

Dentro do tema referente ao trabalho docente no currículo flexível, Silva (2024b) averiguou que a reforma do Ensino Médio pode ampliar o espaço de atuação do(a) professor(a) de Educação Física nos itinerários formativos na parte flexível, embora isso não o(a) garanta no exercício da docência desses componentes curriculares. Tampouco, entende que isso se trate de um reconhecimento desse(a) profissional. Ademais, o autor assinala que há uma certa competição entre os(as) docentes que tiveram as suas cargas horárias diminuídas no currículo da formação geral principalmente, debatida nos próximos capítulos.

Porém, também há perspectivas ambivalentes na bibliografia. Areias (2021) interpreta que a maneira como está organizado o currículo da reforma do Ensino Médio favorece que a Educação Física escolar consiga atender as demandas de cada realidade escolar. Tal posição deve ser questionada uma vez que é contraditória se perguntarmos de que jeito isso seria alcançado nas escolas estaduais, onde tais instituições normalmente já recebem os itinerários formativos prontos e padronizados, independentemente dos anseios das suas comunidades. Leite e Barros (2022) sinalizam que a reforma assumiria proposições benéficas, neste viés generalista como está posto no currículo, ao objetivar a transformação do componente e sujeitos nos processos formativos com base em uma formação crítica, ética e com fins nos direitos

humanos. Contudo, do modo como as normativas oficiais apresentam este campo, acrescido das denúncias apreendidas em grande parte da revisão bibliográfica, entendemos que o “Novo Ensino Médio” pode ser entendido como antagônico a fins humanísticos (Correia, 2019). Inclusive, pode vir a desencadear a ampliação de processos que intensificam a precarização do trabalho docente, e conseqüentemente gerar maiores prejuízos à saúde dos(as) trabalhadores(as) em educação.

Santos (2022), ainda que ratifique que a reforma irá prejudicar e trazer mudanças para a classe trabalhadora, compreende que o(a) docente não deve desistir de buscar um movimento pedagógico que reforce aspectos de legitimar a Educação Física escolar no “Novo Ensino Médio”. A autora relativiza ao mencionar que a não obrigatoriedade da disciplina não impede que o(a) docente torne o momento da aula cativante. Ou seja, é possível apreender uma compreensão limitada da Educação Física escolar no sentido do componente se adaptar à normativa vigente, pois, mesmo que a autora tenha ciência de que a disciplina está com a sua função social muito reduzida na reforma, ela indica ser necessária uma prática pedagógica mais bem planejada e sistematizada para minimizar seus impactos:

Adequar-se, mudar, não perder seu espaço, trabalhar interdisciplinarmente, ressignificar, **legitimar-se como componente curricular no NEM [Novo Ensino Médio]**, diminuir a evasão nas aulas, discutir questões pertinentes aos[às] jovens e principalmente não voltar a ser marginalizada, **são alguns dos grandes desafios da Educação Física para esse momento, ou posso dizer para esse século. [...] Nosso maior adversário (campo da Educação Física) não seja a não obrigatoriedade, mas sim a condução da aula, um planejamento bem estruturado que tornaria a aula motivante e o[a] aluno[a] tenderia a fazer questão de participar** (Santos, 2022, p. 40-80, grifo nosso).

No entanto, cabe questionar o que essa autora compreende enquanto projeto viável para ser realizado nas comunidades, pois ela demonstra e defende a possibilidade de o(a) docente ressignificar a aula de Educação Física, mas contraditoriamente menciona que isso pode ficar inviabilizado devido a não obrigatoriedade desse componente no currículo comum. Nas palavras desta autora, questiono o que seria o ‘nosso maior adversário’ enquanto campo de conhecimento no atual momento: garantir um espaço coerente e legítimo no processo formativo ou a maneira pedagógica e didática de como os conhecimentos da área devem ser mediados pelos(as) professores(as), independentemente da carga horária existente no currículo?

Ainda sobre essa literatura de caráter acrítica, Leite e Barros (2023) defendem, como uma ideia para a qualificação do trabalho docente, a noção de que os cursos de formação inicial em Educação Física devem estar em conformidade com os preceitos recomendados pela BNCC.

Os autores também entendem que tal premissa deve estar enfatizada no âmbito da formação continuada.

Em síntese, segundo a perspectiva do reconhecimento/cuidado, caso o Estado ou alguma instituição promova uma ideia pedagógica apoiada numa lógica restrita de instrução, acaba prejudicando o compromisso a favor da construção da dignidade dos indivíduos (Ponce; Negri, 2015). Conforme aspectos que compõem a justiça curricular, um currículo que desfavorece um tratamento qualitativo e formativo aos sujeitos, sejam eles(as) discentes, sejam eles(as) docentes, impõe limites para o desenvolvimento de um arranjo curricular de caráter emancipatório (Ponce, 2018).

2.3.3 Implicações no âmbito da Participação/Convivência

Ao analisarmos essa dimensão do nosso enfoque, constatamos que o “Novo Ensino Médio” contribui para a perpetuação da injustiça social por meio de seu currículo, pois ao restringir o acesso de todos os sujeitos às práticas corporais, reduz também as oportunidades de socialização que poderiam proporcionar uma formação que vai além da mera aquisição de competências gerais definidas pela BNCC. Reafirmamos, portanto, que a função social da Educação Física contemporânea não deve ser reduzida a uma simples prática corporal, mas deve ser entendida como um espaço formativo mais amplo e significativo.

Estudos mapeados indicam que, quanto à autonomia, a reforma também retira do(a) professor(a), bem como de sua comunidade, as possibilidades de participação no currículo escolar. A seleção dos conhecimentos já surge pronta na escola e alinhada à BNCC. A discussão acerca de quais são os objetos de ensino da Educação Física escolar e as possíveis maneiras para estarem introduzidos nas práticas escolares do “Novo Ensino Médio” foi enfrentada por Beltrão (2019). Neste trabalho, considera-se que a BNCC (Brasil, 2018a) aprofunda as contradições na escola ao reforçar um currículo ancorado por competências e habilidades (Gilioli; Galuch; Sanches, 2023). De acordo com Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), entre as sete competências da área de Linguagens e suas Tecnologias no documento da BNCC (Brasil, 2018a), apenas uma está alinhada de modo mais direto à Educação Física escolar, enquanto as outras trazem generalizações ou nem se relacionam com o seu campo. Ou seja, além de não oferecer tempos e espaços adequados para um processo formativo consistente, o “Novo Ensino Médio” distorce o sentido social desse componente curricular, precariza o trabalho docente e impõe múltiplas barreiras à distribuição justa dos saberes. Essas limitações enfraquecem a

promoção de espaços que possibilitem uma convivência democrática e comprometida com a formação integral dos(as) estudantes.

Outra questão relevante que localizamos diz respeito à influência de parcerias público-privadas e das avaliações estandardizadas que igualmente passam a regular o currículo escolar desde aquilo que é valorizado e selecionado nas disciplinas, incluindo regulações do funcionamento das dinâmicas da própria escola em relação às experiências de participação e decisão coletiva. Nesse sentido, observamos no conjunto destes estudos algumas críticas ao modelo gerencial do Estado contemporâneo, especialmente sobre a regulação da escola pelas avaliações e o reforço da meritocracia no currículo por competências (Cazumbá, 2018; Magalhães; Maia, 2019; Moreno *et al.*, 2021). O fato de fragilizar ou recusar o acesso aos conhecimentos da Educação Física escolar enquanto produções sociais que proporcionam dignidade ou manutenção e luta pela proteção da vida, o “Novo Ensino Médio” prejudica a universalização da democracia e, conseqüentemente, enfraquece a classe trabalhadora e estudantil para conquistarem outros direitos à luz da justiça curricular.

De acordo com Ponce e Araújo (2019), a dimensão do conhecimento contém intencionalidades relacionadas com o tipo de ser humano, visão de mundo, e sociedade em que se acredita e se busca concretizar. Nesse sentido, Gomes e Souza (2020) corroboram ao mencionar que a Educação Física escolar sustenta a existência da humanidade, por meio de uma cultura corporal compromissada com a história, a ética, a estética, a moral, a afetividade etc. Quando a reforma do Ensino Médio retira tempos e espaços da Educação Física escolar, acaba contribuindo para aumentar as desigualdades sociais ao não se importar com a dimensão do cuidado frente aos indivíduos, principalmente os da classe social mais baixa, cuja maioria tem na escola pública a única oportunidade de ter acesso ao conjunto de conhecimentos e práticas que compõe este componente curricular. A Educação Física escolar passa a ter dificuldades de auxiliar as juventudes na construção de suas autonomias, pois as políticas curriculares atuais demonstram um currículo que não prioriza o âmbito crítico, muito menos se importam em ofertar condições dignas de uma convivência democrática para os sujeitos estudarem ou trabalharem (Ponce; Neri, 2015).

Para Correia (2019, p. 69), os saberes da Educação Física escolar são capazes de auxiliar o Estado que se autodeclara como democrático, participativo, justo, cultural etc., por meio de práticas pedagógicas que aprofundem a integralidade da formação das juventudes em suas múltiplas configurações, como as “lúdicas, gímnicas, rítmicas expressivas, marciais ou de combate, esportivas, folclóricas, circenses”. Cientes que a justiça curricular valoriza os diferentes formatos possíveis de proporcionar os conhecimentos, Ponce e Araújo (2019, p.

1060), situam que ela “se ancora não apenas no aspecto cognitivo, mas também no corporal, nas percepções e nas emoções dos sujeitos”. Logo, tratar a Educação Física escolar como um conjunto de estudos e práticas, retirando seu caráter de disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, acaba por produzir injustiças curriculares por meio dos obstáculos e limites que passam a ser impostos à formação humana integral. A Educação Física escolar é essencial para a formação das juventudes de forma multidimensional, incluindo saberes de cunho “histórico, psicológico, filosófico, biológico, técnico, estético e expressivo, ético e político” (Correia, 2019, p. 71). Por esta razão, existe uma conexão com a dimensão da democracia que é bastante significativa, pois se a reforma impõe obstáculos aos(as) estudantes para que leiam o mundo e a si próprios através de conhecimentos que historicamente se atravessam nos saberes produzidos nas práticas corporais, acaba por não contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática, autônoma e emancipada (Ponce; Neri, 2015). Portanto, resulta e amplia um projeto societário de caráter cada vez mais excludente na atualidade.

O momento das aulas de Educação Física escolar no Ensino Médio, por exemplo, são espaços em que há normalmente bastante socialização e troca de uma gama de diversidades de experiências sociais e corporais entre os indivíduos. Quando a reforma não mais a considera como um direito social básico, consequentemente, diminui o número de horas-aulas ou distorce a sua função social, também não possibilita um currículo a favor de uma maior interação entre os sujeitos, como no caso apreendido acerca do número de estudantes ausentes em componente curricular ofertado no âmbito da parte flexível no estado de São Paulo (Machado, 2023). Inclusive, os enunciados das normativas oficiais podem ser considerados contraditórios para a justiça curricular, pois, por um lado, mencionam a importância de uma formação integral que valorize questões afetivas, que o conhecimento seja socializado, bem como defendem que “aprender a viver em sociedade significa, então, submeter-se a processos de socialização [...]” (Brasil, 2018a, p. 554). Por outro lado, coloca impedimentos curriculares para que as comunidades acessem os diferentes aspectos que compõem as práticas corporais, impossibilitando uma educação enquanto prática social, baseada em trocas de vivências e saberes.

Em contrapartida ao currículo da reforma do Ensino Médio, os Institutos Federais podem apresentar um movimento educativo com fins na formação omnilateral, por estarem fundamentados em preceitos da politecnia e em uma proposição curricular de caráter crítico (Maldonado; Velloso; Freire, 2023). Maldonado (2023) ressalta que os Institutos Federais realizam práticas pedagógicas transformadoras, indicando ser um caminho e espécie de resistência frente à conjuntura imposta pelo “Novo Ensino Médio”. Nos exemplos

demonstrados pelo autor, é possível perceber que a Educação Física escolar, apesar das regulações e regulamentações curriculares vigentes, é capaz de ter um grande potencial para possibilitar a construção de vivências críticas e significativas aos(as) estudantes em prol de uma justiça social. De toda forma, Maldonado (2023) ratifica que esses casos pedagógicos são mais evidenciados nas redes federais de educação, diferentemente das realidades e limitações que as redes estaduais normalmente dispõem para a realização de um trabalho educativo de caráter emancipatório. Contudo, Santos (2021) já evidenciou vozes dissonantes sobre a BNCC para a Educação Física escolar dentro de um Instituto Federal analisado na sua pesquisa, pois, mesmo com movimentos de enfrentamento ou de resistência, o fato é que o “Novo Ensino Médio” também influencia o contexto do Ensino Médio integrado e a Educação Profissional que é realizada nos Institutos Federais (Maldonado; Velloso; Freire, 2023).

Outro fato associado ao enfraquecimento da dimensão da autonomia pode estar relacionado à desconsideração do(a) docente na participação do debate e na construção do currículo. Ademais, o Estado passa a exercer um currículo pautado no modelo gerencialista, via influência de parcerias público-privadas, o que vem sendo considerado como um reordenamento de regulação quanto à questão meritocrática pela literatura (Cazumbá, 2018; Magalhães; Maia, 2019; Moreno *et al.*, 2021; Scapin; Ferreira, 2022; Oliveira W. *et al.*, 2023).

Para Silva e Silveira (2023), um currículo que recusa práticas de escolarização de cunho interativas e socializadoras inerente a todo o processo educativo, impõe limites para o fortalecimento da democracia, enquanto enfraquece a classe trabalhadora e estudantil. Na perspectiva da justiça curricular, o currículo deve, também, favorecer a constituição de valores e culturas, independentemente das divergências de mundo.

Nesse sentido, Connell (2006) adverte que a noção da participação sempre deve conter uma característica de maior equidade possível, pois está integrada na forma como os conhecimentos são constituídos na escolarização, condição essa elementar para a democracia. Logo, a reforma do Ensino Médio apresenta elementos contrários no que tange à justiça curricular. Assim, o currículo do “Novo Ensino Médio” pode ser mencionado como um sentido restrito ou individual, e não como uma construção que valorize os cotidianos e uma perspectiva coletiva (Ponce; Araújo, 2021).

Entretanto, Santos (2022) salienta que seria possível a Educação Física escolar construir formas significativas para os(as) estudantes no âmbito do “Novo Ensino Médio”, através de um processo de planejamento participativo. Leite e Barros (2023, p. 30) afirmam que a política do “Novo Ensino Médio” “estimula o protagonismo juvenil voltado para um projeto de vida”, bem como corrobora para a noção de que os(as) jovens teriam mais autonomia com a vivência desse

currículo proposto da maneira que está atualmente. Contudo, questionamos de que forma isso pode acontecer ou se concretizar na formação de um(a) jovem nesse currículo, quando existe um esvaziamento da dimensão da participação e de momentos integrativos ou de convivência solidária entre os indivíduos.

De toda a forma, Santos (2022) apreende uma contradição de que muitos dos(as) alunos(as) investigados(as) em seu estudo, no contexto do estado do Rio Grande do Norte, não foram considerados indivíduos participantes na reforma do Ensino Médio. Inclusive, essa percepção foi mencionada por um(a) docente entrevistado(a) na pesquisa, conforme descrição da sua narrativa a seguir: “O NEM [Novo Ensino Médio] foi imposto para nós, não tivemos a oportunidade de opinar de forma ativa quanto às mudanças que seriam realizadas para o nosso nível de ensino [...]” (Santos, 2022, p. 79). Conforme Silva (2017) destacou, uma política educacional imposta sem a participação dos sujeitos que vivem as diversas realidades práticas já nasce enfraquecida em sua própria origem, comprometendo sua eficácia e legitimidade.

Para Ponce (2016), o tempo escolar não pode estar configurado como um mecanismo cronológico de regulação dos processos escolares, pois, conforme a concepção dada à dimensão do tempo, poderá prejudicar ou favorecer as experiências em curso. Para esta autora, o tempo escolar deve estar associado enquanto parte formativa fundamental que compõe a construção de igualdades sociais, democracia, uma sociedade mais justa etc., a caminho para a justiça curricular. De acordo com as palavras de Ponce (2016, p. 1155, grifo nosso),

A vivência do tempo escolar como tempo de formação agradável na convivência poderá proporcionar também uma melhor autoestima, uma melhor formação para as ciências, as artes, a filosofia, e outras formas de conhecimento. **A vivência do tempo escolar** como tempo de formação agradável - do qual se terá saudade e ao qual sempre se voltará - **é um direito humano. Formação é construção.** Não é apenas conhecimento acumulado, mas conhecimento do qual se lança mão na medida da demanda da vida; é conhecimento revisitado todo o tempo.

Destarte, a vivência e as relações que acontecem nos cotidianos escolares se constituem como uma parte extremamente necessária para a justiça curricular, sendo essa pretensão relacionada com a valorização do tempo e espaço escolar para fins de gerar um bem-estar social (Connell, 2006). Enfim, é importante ratificar que a retirada dos direitos básicos está associada com a redução de oportunidades de construção coletiva e de autonomia para que se tenha acesso aos saberes e a uma convivência democrática (Moreno *et al.*, 2021). Por exemplo, Magalhães e Maia (2021) indicam que a Educação Física escolar só poderá ter algum tipo de representatividade nos percursos formativos conforme as intenções de cada rede ou sistema de ensino, isto é, como organizarão o seu currículo, se de modo favorável ou desfavorável quanto

à presença e o acesso a este componente curricular. Da mesma forma, Teixeira *et al.* (2021) certificam-se que a Educação Física escolar pode ficar mantida no currículo, seja como componente, seja como atividade escolar, segundo as orientações de cada rede de ensino, mas que significa um modo de regulação e submissão (Silveira, 2019). Contudo, a pauta da participação deve estar entrelaçada com as pretensões que acontecem dentro dos currículos comuns, e não alusivo a projetos ou tarefas extracurriculares, por exemplo (Connell, 2006).

Já sob outro ponto de vista, Areias (2021) entende que esta reforma vai prevalecer uma noção de autonomia para a construção do currículo, de acordo como cada sistema optar em elaborar as suas propostas. Porém, cabe questionar como possibilitar espaços democráticos, se as políticas educacionais não têm a tradição de assumir a participação e, principalmente, o poder de decisão, dos sujeitos trabalhadores em educação do Brasil? Então, compete problematizar quais são os motivos desta falta de participação do viés da Educação Física escolar, pois isso foi intensificado e transferido da esfera federal para as instâncias estaduais, regionais e os cotidianos escolares, conforme Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024) apresentaram dados acerca de todos os estados brasileiros com esse viés.

2.4 Conclusões parciais

Entendemos que uma revisão bibliográfica não deve apenas servir para a materialização da descrição dos estudos mapeados nesta tese de Doutorado, por isso analisamos a bibliografia selecionada com a finalidade de relacionar com a nossa justificativa e com o referencial teórico. Logo, podemos concluir que as análises das pesquisas selecionadas permitem identificar diferentes implicações da reforma do Ensino Médio para a Educação Física escolar na direção de uma injustiça curricular. Entre algumas das problemáticas evidenciadas que caracterizam aspectos de uma injustiça curricular, mencionamos: a não garantia do acesso aos conhecimentos; o desrespeito à construção socio-histórica desta disciplina para a constituição de uma formação de cunho integral e emancipadora; a desvalorização do sujeito trabalhador; o esvaziamento e a distorção conceitual da cultura corporal; a transferência de saberes do currículo comum para o percurso flexível; a indução da redução da sua carga horária; a impossibilidade da existência de tempos e espaços formativos em prol de uma convivência nas aulas etc. Tais barreiras emancipatórias foram apreendidas através das lentes de nossas categorias de análise (redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência) em caráter de complementaridade.

A literatura também demonstrou trabalhos que fizeram relações com a justiça social ou justiça curricular e a Educação Física escolar, embora não explicitaram a utilização destes conceitos nas suas fundamentações teórico-analíticas. Por exemplo, percebemos que há estudos pautados no âmbito da perspectiva crítica, que buscaram defender essa disciplina enquanto um componente curricular e de direito social obrigatório, e como condição imprescindível para promover uma formação integral aos(as) estudantes; que pautaram a defesa pela dignidade humana, como a crítica contra a acentuação da precarização do(a) trabalhador(a) docente; que destacaram a ressalva para que o Estado não deixe de promover os saberes deste componente de forma plena e aprofundada, principalmente à população mais pobre e vulnerável etc. Nesse sentido, Soares (2017) ratifica que as normativas atuais contribuem para o agravamento das injustiças e na esfera da qualidade de vida da população. Todavia, evidenciamos menos pesquisas que expressaram que esta reforma do Ensino Médio seria benéfica para a Educação Física escolar, os(as) estudantes e os(as) trabalhadores(as) de modo geral.

Em síntese, esta revisão bibliográfica apresentou subsídios que reforçam a hipótese de que a reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, firma-se como um problema de justiça curricular sem precedentes na historicidade da Educação Física escolar ao impactar diretamente nos eixos analíticos que compõem as concepções da justiça curricular e da justiça social. Ainda, sinalizamos como pertinente ressaltar a importância de problematizar as pesquisas oriundas do campo bibliográfico com o uso de uma proposição epistemológica crítica, pois dessa forma identificamos as principais problemáticas que podem passar a compor as normativas estaduais e, posteriormente, as vivências delas no currículo. Ademais, entendemos que é a partir das denúncias injustiças averiguadas que o campo da Educação Física escolar deve transgredir tais aspectos, por meio do próprio currículo vivido.

Em resumo, este capítulo apresentou uma síntese de elementos históricos relacionados à Educação Física escolar e sua trajetória de busca por legitimidade no currículo. A seção 2.1 destacou que a garantia do direito de acesso a esse componente no currículo escolar foi marcada por lutas e resistências contínuas, protagonizadas por suas classes profissionais e científicas. Também abordamos a relevância da Teoria Crítica no desenvolvimento de proposições pedagógicas transformadoras para a Educação Física, com enfoques como a abordagem crítico-emancipatória, a abordagem crítico-superadora e a concepção freireana do currículo crítico-libertador.

A seção 2.2 discutiu os impactos da reforma do Ensino Médio na Educação Física escolar. Entre os principais pontos, ressaltamos a mudança de seu *status*, agora tratada como “estudos e práticas”, e não mais como um componente curricular obrigatório. Também foi

explorada a possibilidade de flexibilizar seus conteúdos por meio do currículo por áreas de conhecimento, inserindo-a nos itinerários formativos no contexto da parte flexível do currículo.

Por fim, destacamos que, sob a Lei nº 13.415/2017, cada rede ou estado tem a liberdade de interpretar e organizar a presença da Educação Física no currículo escolar de forma particular, podendo resguardá-la de prejuízos ou, ao contrário, confirmar os enunciados previstos nas normativas vigentes. Nesse contexto, é essencial compreender como essa e outras questões estão sendo tratadas nos seis estados que compõem nossa amostra, em diferentes regiões do país — propósito que será abordado no próximo capítulo.

3 INJUSTIÇAS NO DIREITO À EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NOS SEIS ESTADOS

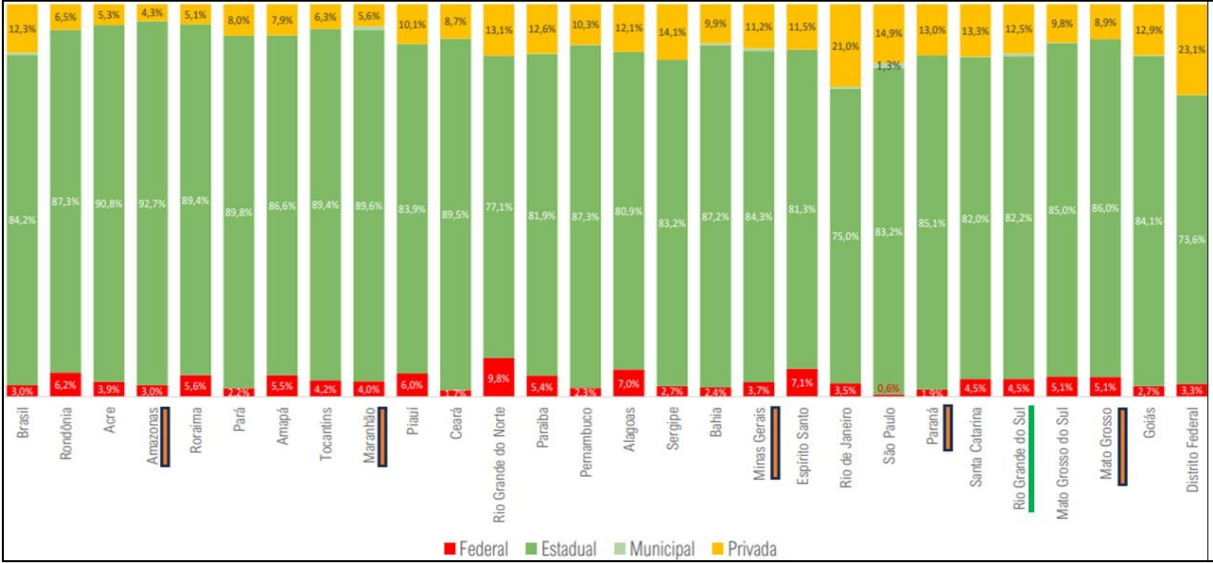
O presente capítulo tem a função de responder ao segundo objetivo específico desta pesquisa, que trata de analisar as implicações da reforma para a Educação Física nas redes públicas estaduais dos seis estados investigados (Rio Grande do Sul; Paraná; Minas Gerais; Maranhão; Amazonas; Mato Grosso), identificando as semelhanças e particularidades expressas nos processos de atuação da política.

Os critérios utilizados para selecionar os estados da federação que compuseram o campo empírico da pesquisa foram definidos da seguinte forma:

1. Escolhemos um estado de cada região do país com base no maior número de matrículas no Ensino Médio público estadual, considerando a proporção de estudantes matriculados na última etapa da educação básica. Assim, os cinco estados selecionados foram: Paraná (Sul), Minas Gerais (Sudeste), Maranhão (Nordeste), Amazonas (Norte) e Mato Grosso (Centro-Oeste).
2. Incluímos, adicionalmente, o estado do Rio Grande do Sul (Sul) pelo critério da viabilidade da pesquisa de campo, uma vez que possibilitaria a realização de observação participante em uma escola e, também, propiciaria a execução de entrevistas semiestruturadas *in loco*. Esses procedimentos metodológicos foram indispensáveis para alcançar os objetivos específicos da pesquisa.

Dessa forma, o campo empírico contemplou um total de seis estados. O Gráfico 3, apresentado a seguir, exhibe os dados relativos às matrículas proporcionais de cada rede, que fundamentaram a escolha dos cinco estados com base no contingente e na proporcionalidade de matrículas em suas respectivas regiões demográficas, além da inclusão do Rio Grande do Sul, justificada pelo segundo critério metodológico.

Gráfico 3 - Matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa em cada estado



Fonte: Brasil (2023c, p. 22).

Quanto ao conhecimento e ao acesso ao conjunto completo de materiais de cada estado mapeado, informamos que esses documentos estão disponíveis para consulta no Apêndice M desta pesquisa. Para ilustrar, apresentamos, a seguir, algumas das capas dos documentos selecionados na Figura 7, que integraram nossas análises.

Figura 7 – Capas de parte dos documentos estaduais selecionados e analisados

Fonte: elaborada pelo autor.

Ao observarmos alguns dos passos sugeridos para a análise documental proposta por Cellard (2008), objetivamos constatar nas fontes o que combina e o que é ambivalente entre elas, dados sobre o contexto ou quadro teórico, entre outros elementos que visavam ampliar a qualificação do fenômeno analisado. Para isso, compilamos, identificamos e reorganizamos as informações-chave. Para organizar e informar as categorias e aspectos presentes nos referenciais e matrizes curriculares dos seis estados selecionados (Rio Grande do Sul; Paraná; Minas Gerais; Maranhão; Amazonas; Mato Grosso), planejamos nos basear em uma planilha-instrumento de análise que contemplou perguntas-chave para orientação da leitura e extração de informações que fossem atender aos objetivos da pesquisa, de acordo com cada eixo de categorias (redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência). Portanto, com base neste referencial teórico, as categorias de análise foram organizadas por meio de um conjunto específico de seis questões para cada divisão-agrupamento, dando continuidade ao procedimento analítico exercitado no artigo que problematizamos a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio, a partir deste instrumento (Silva; Silveira, 2023). Além das seis questões-chave oriundas do referencial teórico, também previmos utilizar

algumas perguntas auxiliares. Consideramos, ainda, que, durante o processo analítico, poderiam surgir outras questões específicas, caso os questionamentos do instrumento não fossem suficientes para abordar adequadamente os problemas identificados. Em outras palavras, a análise dos documentos estaduais foi organizada e fundamentada com base nessas questões-chave e auxiliares, mas sem limitar ou restringir a investigação a elas. Dessa forma, mantivemos abertura para explorar outras possibilidades investigativas, caso essa necessidade fosse identificada.

A seguir, no Quadro 6, demonstramos nosso instrumento analítico utilizado na leitura dos referenciais curriculares dos estados:

Quadro 6 - Instrumento de análise dos referenciais curriculares dos Estados

Categorias de análise da Justiça Curricular para análise dos referenciais curriculares dos estados			Questões auxiliares para análise dos documentos estaduais
Redistribuição/Conhecimento	Reconhecimento/Cuidado	Participação/Convivência	
1. Quais conhecimentos são selecionados e compõem o currículo escolar?	1. Os conhecimentos selecionados envolvem todos os sujeitos do currículo?	1. A experiência curricular fomenta e desenvolve uma convivência escolar democrática e solidária ou tem como princípio principal a meritocracia?	Como a Educação Física escolar aparece nestes documentos? Mostra-se como disciplina ou como estudos e práticas? Em quais/quantos estados se manifesta como disciplina? Em quais/quantos está como estudos e práticas? Aparece em quais anos do Ensino Médio? Em quais anos é obrigatória? É prevista como obrigatória?
2. Garante-se o acesso de todos/as a um conjunto de conhecimentos básicos para o desenvolvimento pessoal e para a inclusão social?	2. O currículo reconhece e/ou incorpora os saberes e experiências dos diferentes grupos sociais?	2. Conduz os sujeitos ao exercício da autonomia?	Qual a função/concepção da Educação Física escolar nestes documentos? Como ela é justificada no currículo escolar? Quais conhecimentos são previstos/selecionados na Educação Física escolar em cada referencial?
3. Os conhecimentos selecionados valorizam saberes e vivências cotidianas e do senso comum?	3. Pauta-se pelo bem-estar individual e coletivo?	3. Educa para a participação, fomentando-a no cotidiano escolar?	O que há de comum nesta seleção? O que há de semelhante na concepção e finalidades?
4. A seleção do que ensinar incorpora conhecimentos locais e globais?	4. Fortalece ou institui redes de proteção aos mais vulneráveis?	4. Todos participam na construção dos currículos, incluindo a seleção dos conhecimentos?	Quais espaços são destinados para a Educação Física escolar no currículo? Quais na formação geral básica? Quais na parte flexível do currículo, por meio dos itinerários formativos?
5. Os conhecimentos selecionados são representativos da diversidade racial, cultural, de gênero e de classe?	5. Garante o direito à educação?	5. Há participação na gestão administrativa e financeira da escola?	Quem são os indivíduos ou entidades que participaram/participam da construção dos documentos estaduais? A oferta se dá no turno ou no contraturno? Quais tempos foram destinados para a Educação Física escolar no currículo?
6. Eles vinculam ou exprimem a presença de Direitos Humanos na experiência curricular?	6. Contribui para uma formação humana integral e cidadã?	6. Garante a participação da comunidade na tomada de decisões?	O que há de informação nos referenciais estaduais acerca da redistribuição/conhecimento? O que há de informação nos referenciais estaduais sobre Reconhecimento/Cuidado? Como o/a trabalhador/a tem sido reconhecido/a? O que há de informação nos referenciais estaduais sobre participação e convivência?

Fonte: elaborado pelo autor, com base em Silva e Silveira (2023).

Embora o instrumento apresentado no Quadro 6 contenha muitas questões, é importante destacar que nosso objetivo não foi responder a todas elas com base nas normativas lidas e

analisadas em cada estado. Nosso foco esteve em identificar o máximo de elementos relacionados aos processos de (in)justiça curricular envolvidos na implementação da reforma do Ensino Médio. Dado o volume expressivo de dados coletados nesta pesquisa, as informações foram organizadas e analisadas por meio de uma planilha no *Microsoft Excel*, conforme ilustramos na Figura 8, a partir de um pequeno recorte:

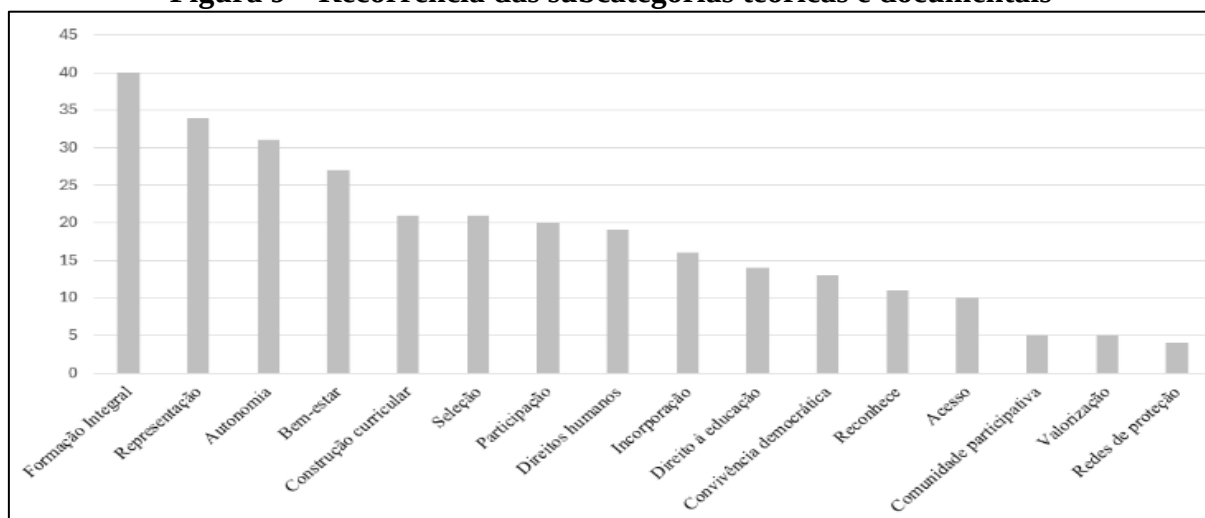
Figura 8 – Exemplo da forma de organização dos dados documentais mapeados

	A	B	C	D	E	F
	Planilha de Análise					
	DADOS	ESTADO	FONTE	CATEGORIAS MACRO	SUBCATEGORIAS TEÓRICAS	CATEGORIAS DE CONTEÚDOS
1	IF EXPRESSÃO CORPORAL - TRILHA EXPRESSÃO CORPORAL E CIDADANIA (LT-CHS): Esta trilha, entendida como um itinerário teórico-prático, busca por meio do uso das diversas linguagens, da comunicação oral, verbal e não verbal desenvolver a expressão corporal e a consciência corporal através da pesquisa, com enfoque na Cultura Corporal de Movimento "entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais" (BRASIL, 2018a, p. 475). Disciplina A Expressão Corporal e suas Linguagens: ênfase na linguagem corporal e suas diferentes possibilidades de expressão, explorando o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais. Disciplina Práticas Corporais e Cidadania: reflexão sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas nas práticas da cultura corporal, bem como as suas reflexões no acesso e na democratização das práticas corporais. TRILHA EXPRESSÃO CORPORAL, SAÚDE E BEM-ESTAR (LT-NNI): Esta trilha, entendida como um itinerário teórico-prático, busca por meio do uso das diversas linguagens, da comunicação oral, verbal e não verbal desenvolver a consciência corporal através da pesquisa da criação artística e atividades físicas voltadas para a cultura corporal de movimento, baseadas na expressão corporal. Componente: A expressão corporal e suas linguagens: Explorando o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais. Componente: Biomecânica: Este componente pretende apresentar e discutir a dependência interdisciplinar da biomecânica no estudo experimental do complexo movimento humano e o estudo sobre os movimentos e as forças que agem sobre eles. Componente: Projetos Culturais em Movimento: por meio de uma reflexão sobre as relações sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas nas práticas da cultura corporal, bem como as suas reflexões no acesso e na democratização das práticas corporais. Componente: Fisiologia Humana: Este componente tem como objetivo construir uma visão global do corpo humano e de seus sistemas, e dos muitos processos que contribuem para que os sistemas corporais trabalhem de forma coordenada e integrada. Descrever os processos fisiológicos que integram as atividades dos diversos sistemas corporais, propiciando aos estudantes, conhecer seu corpo de uma maneira clara, tendo uma visão da funcionalidade de cada parte, sabendo como cuidar, prevenir e remediar. TRILHA EXPRESSÃO CORPORAL, MEDIDAS E GRANDEZAS (LT-MAT): Componente: Expressão corporal e suas linguagens: Explora o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais.					
2		RS	Caderno de Linguagens	Redistribuição/Conhecimento	Seleção	Cultura corporal do movimento
3	Nesse sentido, entende-se como manifestações da cultura corporal de movimento as lutas, as ginásticas, as danças, as atividades rítmicas e expressivas, os jogos e brincadeiras, os esportes, as práticas corporais de aventura na natureza, e as das culturas indígenas, de matriz africana e quilombola, possibilitando o diálogo crítico que potencialize reposicionar a cultura corporal de movimento a partir dos demarcadores socioeconômicos e culturais, étnicos e raciais e de gênero que transitam nestas manifestações.	RS	RCG	Redistribuição/Conhecimento	Seleção	Cultura corporal do movimento
4	A Educação Física, como componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, deve possibilitar					

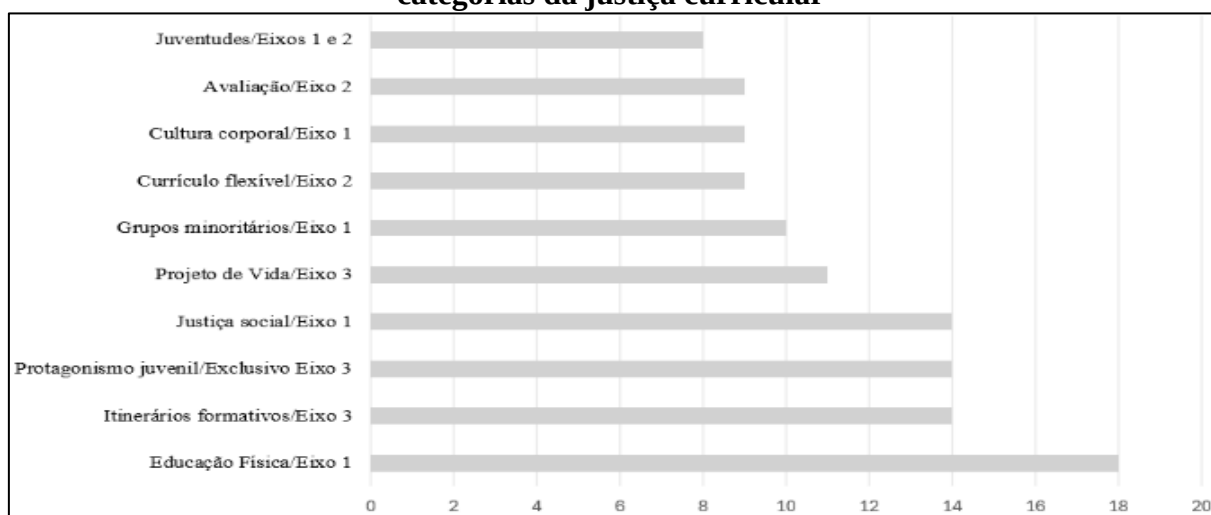
Fonte: elaborada pelo autor.

Nesse sentido, a categorização dos dados também permitiu observar a recorrência quantitativa de subcategorias teóricas e categorias de conteúdos relacionadas com as categorias macro que amparam a presente tese. A seguir, nas Figuras 9 e 10, apresentamos ilustrações das concepções apreendidas nas normativas dos seis estados mapeados:¹⁹

¹⁹ Tratam-se como subcategorias teóricas as concepções derivadas dos conceitos de justiça social — redistribuição, reconhecimento e participação — e de justiça curricular — conhecimento, cuidado e convivência. Por sua vez, a noção de categoria de conteúdo refere-se aos construtos emergentes dos dados da pesquisa, fruto da interação entre o pesquisador e o material empírico.

Figura 9 – Recorrência das subcategorias teóricas e documentais

Fonte: elaborada pelo autor.

Figura 10 – Recorrência das categorias de conteúdo e documentais relacionadas às categorias da justiça curricular

Fonte: elaborada pelo autor.

Com o detalhamento metodológico do capítulo concluído, passamos, agora, à análise propriamente dita. Antes disso, vale destacar que este capítulo está estruturado em torno dos eixos teórico-analíticos da justiça curricular, organizados em três seções interconectadas. Essa organização foi escolhida para apresentar os resultados de maneira didática (Silva; Silveira, 2023), levando em conta as possíveis convergências entre as categorias, fundamentadas principalmente na sociologia crítica do currículo. Por fim, apresentamos a quarta e última seção relacionada às conclusões parciais.

3.1 A secundarização, distorção e inviabilização do direito ao conhecimento da Educação Física escolar

Conforme foi constatado no capítulo anterior, boa parte dos estudos sobre a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio ou da BNCC indicam que o direito ao acesso do conhecimento desse componente foi secundarizado ou até mesmo inviabilizado, dependendo da circunstância educacional. Se não bastasse essas barreiras emancipatórias, observamos que existe uma tensão entre a regulação e a emancipação em relação aos saberes da cultura corporal, pois há elementos que distorcem o sentido ou o significado da função social dessa disciplina curricular. Esses pressupostos foram percebidos em diferentes momentos nessa investigação, de acordo como cada ente federativo estrutura a proposta da Educação Física escolar no seu currículo.

Young (2013) reflete que o conhecimento escolar tem sido significativamente impactado por diferentes teorias curriculares no período contemporâneo, muitas das quais carecem de uma sólida base epistemológica. Ele critica o desprestígio da epistemologia no debate educacional, influenciado por tendências neoliberais, que têm priorizado interesses econômicos e políticos em detrimento da valorização do conhecimento científico como fundamento do currículo. Essa fragilidade teórica, segundo Young (2013), resulta em escolhas curriculares que frequentemente não consideram o papel central da escola na promoção do desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Um dos principais embates destacados por Young (2014) está relacionado à tensão entre o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. O primeiro reflete interesses hegemônicos que moldam o currículo para reproduzir desigualdades, enquanto o segundo, defendido por Young (2014), está diretamente associado às disciplinas escolares e às áreas do conhecimento científico, oferecendo aos(as) estudantes ferramentas para a emancipação intelectual e o pensamento crítico. No entanto, a ausência de uma teoria consistente que norteie as decisões curriculares tem levado à inclusão de conteúdos que reforçam o *status quo*, fortalecendo o “conhecimento dos poderosos” em vez de priorizar um aprendizado transformador. Ele destacou que, sem uma sólida teoria do conhecimento para orientar as discussões curriculares, corremos o risco de enfraquecer ainda mais o papel da escola como mediadora do conhecimento científico.

Nesta pesquisa, compreendemos e defendemos que o conhecimento científico deve estar articulado com as pretensões de promover uma educação transformadora, pois é *a partir e por meio* do currículo elaborado, que a educação passará a auxiliar na organização e na seleção dos

próprios conteúdos a serem vivenciados (Connell, 2006; Torres Santomé, 2013). Assim, compreendemos que a crítica de Young encontra ressonância em nosso tema e objeto de estudo, pois a falta de articulação entre os conhecimentos escolares e as áreas do saber científico, como ocorre com o “Novo Ensino Médio”, não apenas limita as possibilidades de emancipação dos(as) estudantes, mas também compromete a função essencial da educação: promover o desenvolvimento intelectual com base no “conhecimento poderoso”. Dessa maneira, Young (2013) alerta para a necessidade urgente de reavaliar as bases epistemológicas que sustentam as escolhas curriculares, pois é necessário fortalecer o compromisso da educação com a justiça social e o pensamento crítico. Portanto, embora a concepção de justiça curricular não se reduza à perspectiva da epistemologia, nem se limite à Educação Física escolar, é necessário compreender a proposta epistemológica que sustenta a redistribuição do conhecimento desse componente nos documentos normativos.

Nesse sentido, observamos que o estado do Paraná demonstra um certo hibridismo epistemológico ao apresentar tanto a teoria crítica quanto a pós-crítica como concepções integradas à cultura corporal. Segundo o *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná Vol. 2*, “esse hibridismo poderá se manifestar de diversas formas, de acordo com as condições subjetivas e objetivas, possibilitando arranjos curriculares que possam estabelecer diálogos com as múltiplas realidades contraditórias e complexas” (Paraná, 2021a, p. 99). Ademais, constatamos que o Paraná é o único estado, entre os analisados, uma proposta baseada na abordagem crítico-superadora ou nos estudos culturais. Assim,

Entende-se que os princípios das teorias críticas e pós-críticas da Educação e da Educação Física propiciarão subsídios teórico-metodológicos, visando ao processo de emancipação humana, imprescindíveis para a efetivação das transformações sociais necessárias e emergenciais em nossa sociedade, uma vez que tantos desafios ainda estão postos na realidade social, tanto no âmbito regional, como no macro (nacional/global), o que justifica a necessidade deste documento basear-se em concepções críticas e pós-críticas da Educação e da Educação Física [...] (Paraná, 2021a, p. 96-97).

Ao se ter ciência de que nenhum conhecimento escolar é ‘vivenciado naturalmente’ ou de uma forma neutra na prática escolar (Connell, 2006), e que nem toda a tradição crítica está isenta ou se distingue de um conhecimento exclusivo da sua relação de poder (Bracht; Almeida, 2019), questionamos quando o estado do Mato Grosso menciona que as concepções críticas e pós-críticas compõem a fundamentação do seu currículo, mas apenas as apresenta em certos fragmentos textuais. Por exemplo, explicita que “o corpo sempre fora concebido sob diferentes concepções e entendimentos a partir das relações de poder [...], por se tratar de diversas formas de comunicação e expressão, nos discursos produzidos e reproduzidos por ele” (Mato Grosso,

2021, p. 266). Posteriormente, acrescenta e integra que “as perspectivas críticas tencionaram a Educação Física para o campo da cultura corporal, objeto [...] marcado por imprecisões, assim como a trajetória do corpo na história” (Mato Grosso, 2021, p. 267).

No que diz respeito à ausência de uma explicitação clara e concisa sobre a concepção epistemológica que fundamenta a cultura corporal, constatamos que o estado do Rio Grande do Sul também apresenta de modo superficial ou ambígua em relação à organização curricular. Não identificamos, no *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio* (Silva, 2024b), elementos suficientemente evidentes que indiquem qual teoria do conhecimento sustenta a Educação Física escolar no *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio*. Essa lacuna sugere que o conhecimento escolar e a estrutura curricular da Educação Física, particularmente nesse estado, estão ancorados em um modelo curricular de caráter genérico (Moreira; Silva, 2013). Tal abordagem, sem um referencial epistemológico consistente, pode comprometer a especificidade e o papel emancipatório que deveriam orientar a Educação Física no contexto escolar.

No estado de Minas Gerais, as principais proposições pedagógicas para a Educação Física escolar no currículo parecem basear-se em concepções oriundas da fenomenologia e da psicologia, como a corporeidade, motricidade e psicomotricidade. No entanto, constatamos que essa unidade federativa não explicita com clareza a teoria científica que sustenta tais abordagens pedagógicas.

De maneira semelhante, no estado do Maranhão, as dimensões da corporeidade e da motricidade também são mencionadas, mas, assim como em Minas Gerais, não são discutidas com a devida profundidade. Em outras palavras, não foi possível identificar de forma evidente qual concepção teórica fundamenta a Educação Física escolar no Maranhão, apesar de haver indícios de um diálogo curricular inspirado em González e Fraga (2012). Esse diálogo se manifesta na adaptação de um modelo de currículo do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, conforme indicado em documentos normativos do estado (Maranhão, 2018).

Ainda assim, as normativas mapeadas em ambos os estados deixam lacunas e levantam dúvidas quanto à base epistemológica que sustenta a organização curricular no campo da Educação Física escolar. Essa ausência de fundamentação teórica consistente pode comprometer a construção de um currículo que promova a compreensão crítica e aprofundada das dimensões pedagógicas abordadas.

Já o estado do Amazonas, apresenta a perspectiva da semiótica como uma das suas proposições pedagógicas para fundamentar a Educação Física escolar no currículo, ao entender

que as diversas linguagens corporais devem estar integradas no campo da comunicação. Na sua defesa e compreensão conceitual em relação a essa perspectiva, explicita documentalmente que:

é possível vislumbrar a Educação Física por meio do movimento humano como uma linguagem indispensável para a comunicação, por meio de práticas significativas nos diferentes grupos. Logo, a leitura e a interpretação dos signos desenvolvidos por meio do corpo trazem significados que estabelecem uma lógica interna na disposição dos objetos de conhecimento e facilitam o fazer pedagógico nas diferentes linguagens (Amazonas, 2021, p. 56).

Compreendemos que boa parte das perspectivas epistemológicas e concepções pedagógicas que amparam os seis estados analisados demonstram-se conflituosas para uma transformação social e educacional. Em síntese, entendemos que elas podem ser ilustradas de acordo com o Quadro 7, a seguir:

Quadro 7 – Perspectivas e concepções epistemológicas nos seis estados analisados

ESTADOS E REGIÕES	EPISTEMOLOGIAS	CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS
Paraná – Sul	Assume-se como crítica e pós-crítica	Crítico-superadora e estudos culturais
Mato Grosso – Centro-Oeste	Não assume	Não assume
Amazonas – Norte	Não assume	Semiótica
Minas Gerais – Sudeste	Não assume	Corporeidade, motricidade e psicomotricidade
Rio Grande do Sul – Sul	Não assume	Não assume
Maranhão - Nordeste	Não assume	Corporeidade e motricidade

Fonte: elaborado pelo autor.

Os seis estados analisados estão submetidos aos ditames e dilemas curriculares impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa condição pode explicar, em parte, o fato de algumas redes de ensino não explicitarem de forma clara a perspectiva epistemológica que fundamenta a Educação Física escolar no processo educacional. No caso do Paraná, embora observemos um hibridismo de ideias que transita entre concepções críticas e pós-críticas, essas abordagens frequentemente se contradizem ao serem articuladas com a Pedagogia das Competências e Habilidades, proposta pela BNCC. Esse tensionamento entre diferentes perspectivas teóricas evidencia a dificuldade em estabelecer uma base epistemológica sólida e coerente para a Educação Física escolar no contexto atual.

Ponce e Araújo (2019) apontam que a abordagem baseada em competências e habilidades intensifica os conflitos no currículo, dificultando a realização de uma justiça curricular (Arroyo, 2013; Silva, 2022b). Essa estrutura curricular compromete a seleção e a sistematização do conhecimento na Educação Física escolar, pois não favorece o aprofundamento crítico da cultura corporal (Gilioli; Galuch; Sanches, 2023). Ao analisarmos os documentos dos seis estados, é possível inferir que essa organização curricular, além de

dificultar a fundamentação da disciplina em uma perspectiva transformadora, também limita seu potencial de garantir o acesso efetivo ao conhecimento. Silva, Barbosa e Körbes (2022) contribuem para o debate ao destacar que a Pedagogia das Competências e Habilidades tende a secundarizar o conhecimento escolar, reforçando um pragmatismo centrado no “saber fazer”, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória.

Nesse contexto, concordamos com Bellinazo, Liberalesso e Ilha (2024, p. 18), que asseveram que “este formato curricular reduz as possibilidades pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, diminui o estudo da cultura corporal dos alunos”. Já com base em Connell (2006), entendemos que essa proposição curricular reforça uma secundarização e inviabilização do conhecimento escolar, enquanto marginaliza outras possibilidades de organização em relação ao trato dos saberes escolares da Educação Física compostos na escolarização.

Em relação às sete competências específicas da área de conhecimento das Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, o estado do Maranhão é o que mais valoriza a Competência 1. Essa competência busca promover um entendimento das linguagens e culturas em modo crítico (Brasil, 2018a). Embora os demais estados analisados também reconheçam a importância dessa competência, sua aplicação e valorização ocorrem de formas distintas, refletindo abordagens variadas no tratamento das práticas discursivas e culturais no currículo. Por exemplo, os estados do Rio Grande do Sul e do Paraná indicam a Competência 1 integrada apenas para os 1º e 3º anos do Ensino Médio (ressaltando que a Educação Física não é ofertada no 2º ano na rede do Paraná); a unidade federativa do Amazonas reconhece as Competências 1, 4 (questões políticas, históricas e sociais para agir contra os preconceitos etc.), a 5 (mais conectada ao universo da Educação Física), 6 (associada a aspectos artísticos e culturais) e a 7 (práticas de linguagens), distribuídas de modo equivalente entre todos os anos; o estado de Minas Gerais elenca a Competência 1 de forma equilibrada entre todos os anos da última etapa da educação básica, mas valoriza mais a Competência 2, que reforça o respeito às diversidades em prol da democracia e dos direitos humanos; já no Mato Grosso todas as competências da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias estão distribuídas com o mesmo percentual no currículo básico, porém sem especificar em qual dos anos cada uma delas deve ser vivenciada.

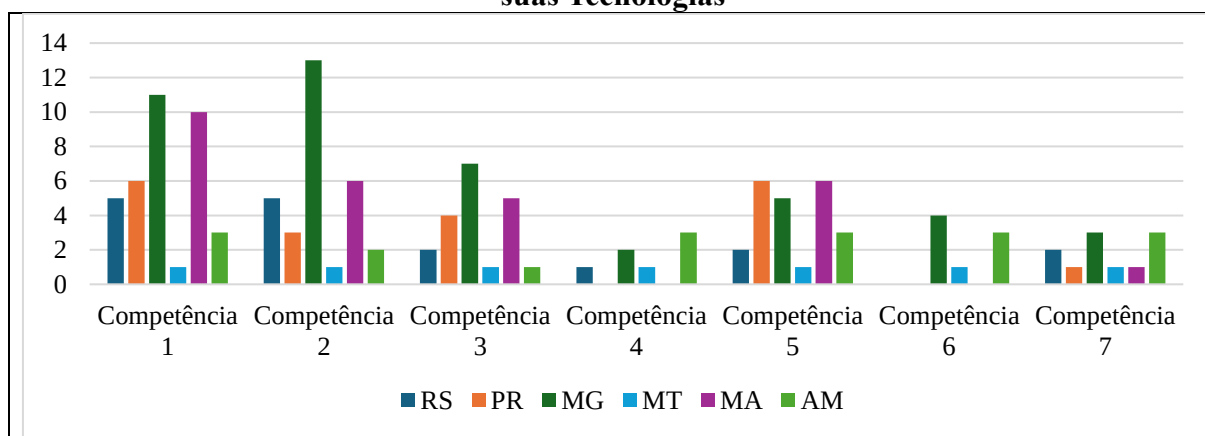
Destacamos que a Competência 5, considerada pela literatura crítica como a que possui maior interseção qualitativa com a Educação Física escolar (Beltrão, 2019), está integrada apenas ao currículo do 2º ano nos estados analisados, com exceção do Paraná. No entanto, embora o Paraná não ofereça Educação Física no 2º ano em sua rede, constatamos que tanto esse estado quanto o Maranhão são os que mais valorizam a Competência 5 em suas formações, evidenciando seu reconhecimento como elemento relevante para o desenvolvimento curricular.

Em relação à questão do tempo de aula, essa dimensão será melhor debatida na próxima seção deste capítulo.

Sobre as diversas habilidades associadas à área de Linguagens e suas Tecnologias, observamos que, assim como a Competência 1 foi uma das mais recorrentes nos estados analisados, as habilidades derivadas dessa competência também ganharam destaque. Em contraste, as habilidades provenientes da Competência 5, que a literatura crítica e pós-crítica aponta como as mais promissoras para favorecer uma valorização da cultura corporal, não receberam a mesma prioridade. Essa tendência foi identificada na análise da totalidade dos documentos curriculares dos seis estados, indicando uma menor atenção a essa dimensão no âmbito educacional.

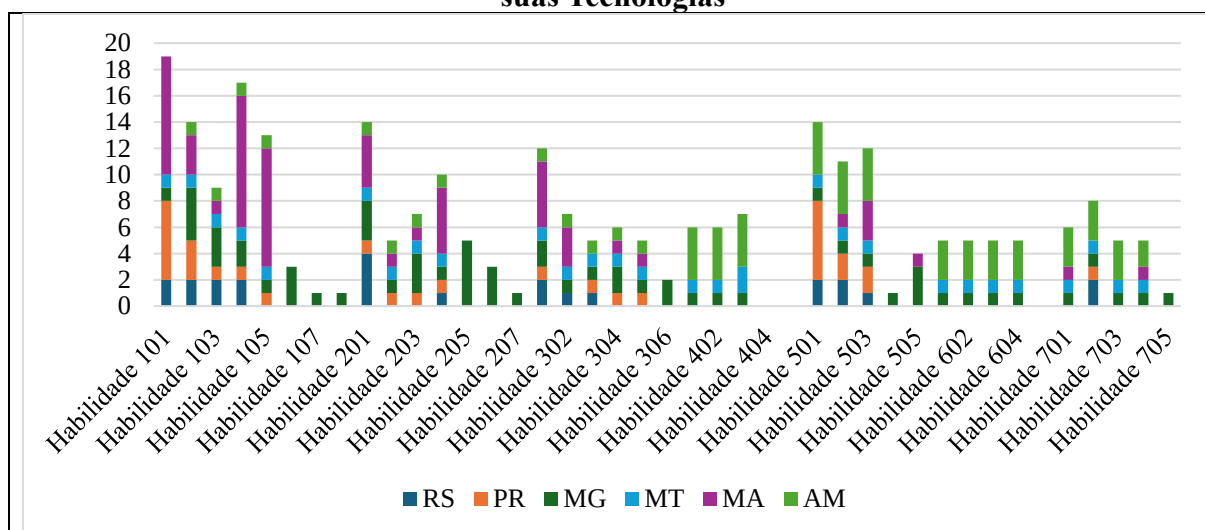
Ainda assim, não concordamos com a ideia de que o reconhecimento das habilidades derivadas da Competência 5, mesmo que fossem destacadas nos dados analisados, seria suficiente, por si só, para assegurar a concretização de uma função social emancipatória para a Educação Física escolar (Moura, 2019). De qualquer forma, apresentamos, a seguir, nos Gráficos 4 e 5, a distribuição quantitativa da redistribuição das competências e habilidades da área de conhecimento à qual a Educação Física escolar pertence — Linguagens e suas Tecnologias — com base nos resultados desta investigação.

Gráfico 4 – Distribuição das competências da Educação Física na Área de Linguagens e suas Tecnologias



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 5 – Distribuição das habilidades da Educação Física na Área de Linguagens e suas Tecnologias



Fonte: elaborado pelo autor.

De acordo com o britânico Michael Young (2011), a principal finalidade do currículo é promover o desenvolvimento intelectual dos(as) estudantes, fundamentando-se em uma sólida base epistemológica e em conceitos legítimos, que transcendem a simples apresentação de conteúdos ou habilidades nos textos curriculares. Em outras palavras, os conteúdos devem funcionar como instrumentos que possibilitem aos(às) estudantes compreender categorias conceituais mais amplas. Além disso, Young (2011) enfatiza que, sob nenhuma circunstância, o acesso e o aprofundamento no conhecimento devem ser limitados ou comprometidos durante o processo de escolarização, pois isso contraria o princípio de equidade e a função emancipatória da educação. Diante disso, Ribeiro (2017) alerta para a necessidade de entender melhor a relação entre conhecimento, conteúdo e currículo no contexto atual, visto que as comunidades escolares estão regidas por políticas neoliberais que acentuam ainda mais a inviabilização de saberes autênticos, como a BNCC.

Essas reflexões nos conduzem a pensarmos nos modos de distribuições dos conhecimentos nos currículos estaduais, pois essa é uma questão chave para se entender melhor as desigualdades em curso (Connell, 2006). Então, os conteúdos, assim como os conceitos, são peças fundamentais para a justiça social, o que essa discussão corrobora para pensarmos em qual concepção de conhecimento se oferta e se materializa em saber escolar. Portanto, quais conceitos ou conteúdos são selecionados nas normativas dos seis estados analisados? De que forma eles remetem à justiça curricular?

Uma das categorias mais recorrentes nas análises documentais foi a cultura corporal. Considerada um termo oriundo do campo progressista da Educação Física escolar, mas

integrada a distintas correntes teóricas que tratam sobre a relação social e acadêmica do componente, a cultura corporal tem a finalidade de identificar o principal objeto de estudo da área (Pich, 2014). Logo, é necessário pontuar ou especificar certos aspectos que convergem ou divergem a respeito da sua compreensão conceitual polissêmica, visto que certos documentos curriculares apresentam aproximações e distanciamentos entre si, como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e a BNCC (Neira, 2018a). Ademais, entendo que a cultura corporal ou cultura corporal do movimento não significa a ideia limitada de apenas explicitar os conteúdos demarcados nas aulas (Silva, 2024b).

Portanto, independentemente da utilização das expressões cultura corporal ou cultura corporal do movimento, reforço que a sua finalidade deve tentar romper com as lógicas biológica, psicológica e mecanicista (tradicional) da Educação Física escolar. Significa associar os saberes entrelaçados a uma construção sócio-histórica em caráter contextualizado e aprofundado (Silva, 2024b). Em suma, para parte dos autores que pautam a Educação Física escolar a partir de uma proposição crítica, a utilização mais recorrente e coerente seria o uso do termo cultura corporal, ao sinalizarem que o ser humano produz e reproduz experiências, sentidos, linguagens, significados etc. da sua relação com a natureza vivida (Soares *et al.*, 2012).

Nesse caso, os seis estados apresentam os seguintes conteúdos referentes à cultura corporal em suas respectivas normativas: lutas; ginásticas; danças; jogos e brincadeiras; esportes; práticas de aventura. No entanto, salientamos que não é coincidência que tais conteúdos sejam os mesmos que a BNCC do Ensino Fundamental determina para inserção nas matrizes curriculares, visto o caráter jurídico dessa legislação brasileira. Da mesma forma, não é suficiente que os documentos apenas explicitem as temáticas da Educação Física como prerrogativas para a organização e materialização de uma proposta crítica no componente curricular. Em muitos casos, observa-se a defesa de uma perspectiva crítica, mas esta acaba sendo reduzida à valorização exclusiva do universo das vivências motoras, o que limita a amplitude e a complexidade que tal abordagem deveria assumir.

Porém, independentemente de quais são os conteúdos elencados nos textos curriculares, devemos observar e problematizar sobre o modo de como eles estão apresentados, bem como as formas de distribuições propostas nos seis estados. No *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio* do estado do Rio Grande do Sul, embora seja mencionado que a cultura corporal deve promover uma conscientização crítica, entendemos que o espaço em que esse objeto é apresentado no currículo é insuficiente para gerar uma melhor apreensão e uma materialização transformadora, pois há apenas uma página de discussão (Silva, 2024b). Ademais, é possível identificar certa incongruência entre os documentos nesse ente federativo. Enquanto o

Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio atribui os conteúdos gerais da cultura corporal (lutas; ginásticas; danças; jogos e brincadeiras; esportes; práticas de aventura), o *Catálogo de Matrizes de Referência para o ano letivo de 2024* do mesmo estado não explicita vários temas da cultura corporal, como as lutas, atividades rítmicas e práticas corporais de aventura (Rio Grande do Sul, 2021; 2024a). Nessa circunstância, questionamos se essa divergência não pode gerar ainda mais dúvidas sobre a função da Educação Física escolar e o papel dos(as) docentes nas comunidades escolares.

Já os estados do Paraná e de Minas Gerais apresentam um espaço maior de discussão acerca da Educação Física escolar. Ambos têm relacionado que esse componente deve estar integrado a outros campos de conhecimento. Essa situação também foi evidenciada no caso do Rio Grande do Sul, conforme consulta periódica que realizamos no *site* da SEDUC-RS, que apresentava exemplos de uma possível conexão do componente com a Arte, História e Sociologia (Rio Grande do Sul, 2024b).

Para Torres Santomé (2018, p. 45), é possível existir uma relação potente entre educação e interdisciplinaridade:

Uma educação emancipadora implica apostar em projetos curriculares construídos com base na interdisciplinaridade do conhecimento com a finalidade e a capacidade de gerar sonhos nos estudantes. [...] Uma educação emancipadora é sempre muito crítica e, ao mesmo tempo, otimista, pois deve ajudar a nos dotar de confiança para continuar aprendendo e melhorando.

A esse despeito, Young (2011) afirma que essa condição seria um movimento para ‘romper fronteiras’ em relação ao trato do conhecimento, mas essa dimensão não acontece apenas de uma forma impositiva ou externa à instituição. Nessa questão, o *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná Vol. 2* indica que a interdisciplinaridade deve ser entendida para além de um discurso, associando-a também como uma ação (Paraná, 2021a).

Não obstante, indagamos como haver uma formação interdisciplinar concreta sem existir a vivência de um conhecimento base construído se ocorre a diminuição gradativa das horas-aula da Educação Física? Consequentemente, se há um menor tempo para o entendimento básico da cultura corporal, se esvazia e inviabiliza o seu acesso e aprendizado. Ainda, podemos questionar sobre como inter-relacionar diversos componentes e áreas de conhecimentos na reforma do Ensino Médio, visto que se observa a presença acentuada de um fracionamento de saberes e da oferta de um alto número de disciplinas nesse currículo estruturado.

Nesse contexto, identificamos que os estados do Maranhão e do Amazonas adotaram cadernos específicos para delimitar e orientar o currículo de Educação Física. Neles, verificamos que o estado do Amazonas é o que mais oferece orientações e espaços específicos

para a organização curricular da Educação Física escolar, em comparação com os outros cinco estados analisados. Da mesma forma, observamos uma maior possibilidade de a Educação Física ser estruturada e organizada de forma pedagógica e didática. Por exemplo, no Amazonas, o currículo apresenta abordagens que incluem o estudo do corpo em uma perspectiva plural, embora não o associe a uma compreensão ou problematização articulada aos interesses do capitalismo; a integração da ética nas práticas corporais; as diversas formas de análise sobre ginásticas e práticas de aventura na natureza; as problematizações relacionadas ao universo das mídias, entre outros aspectos (Amazonas, 2023a; 2023c). Esses elementos se alinham ao que Giroux (1997) defende como um trabalho pedagógico crítico, no qual o processo formativo deve articular o caráter político da educação com uma pedagogia transformadora.

No entanto, é importante ressaltar que essa estrutura curricular não garante, necessariamente, que a cultura corporal seja ofertada e estudada com maior qualidade, nem alinhada à prerrogativa crítica no Amazonas. Apesar do reconhecimento documental e legal da Educação Física escolar, ainda há desafios a serem enfrentados. Conforme Young (2011), um currículo precisa estar fundamentado em conceitos teóricos legitimados, de modo que as experiências da cultura corporal fora do ambiente escolar possam ser aprofundadas ou complementadas posteriormente. Para que isso ocorra, a dimensão do conhecimento deve ser construída a partir de uma relação dialética entre teoria e prática (Ponce; Araújo, 2019).

Mas, ao observarmos algumas normativas no Amazonas, percebemos certas inconsistências. Enquanto o caderno intitulado *Manual da Educação Física Escolar* afirma que o componente deve estar fundamentado a partir de uma conexão teoria-prática, a orientação recomendada pelo *Caderno de Orientações da Jornada Pedagógica do ano letivo de 2024* situa uma preferência pelo caráter prático das aulas desse componente (Amazonas, 2023d; 2024). Essa divergência pedagógica reflete diferentes intencionalidades na organização curricular, que podem impactar diretamente a forma como o componente é implementado. A seguir, apresentamos exemplos das indicações curriculares extraídas de um dos cadernos disponíveis, que ilustram essas orientações.

- As aulas no turno matutino, se possível, não deverão ultrapassar o horário das 10h30 no período de verão, exceto nas escolas que tiverem área coberta;
- As aulas ministradas no turno vespertino, se possível, não deverão iniciar antes das 14 horas, devido ao processo de digestão ou esvaziamento do estômago após refeição/almoço. Dependendo da quantidade e composição do alimento, recomenda-se atividade física depois de 2 horas da ingestão;
- Os professores de Educação Física e os estudantes deverão estar adequadamente trajados para as aulas de Educação Física e Projetos de Práticas Corporais, não sendo recomendada a utilização de chinelos, sapato salto alto, roupas jeans (calça, bermuda, casaco), blusas e vestidos frente única, tomara que caia, saias, vestimentas excessivamente curtas, transparentes ou que exponham a região abdominal, bem como, vestimentas que dificultem os movimentos corporais realizados e acessórios que possam fazer com que os estudantes se machuquem durante as atividades (Amazonas, 2024, p. 78).

Compreendemos que, além da demonstração dos conteúdos que fazem parte da cultura corporal nos seis estados, é importante apresentar determinadas particularidades ou semelhanças entre as formas de como esses conhecimentos estão estruturados nas suas respectivas matrizes curriculares. Os estados do Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão relacionam, em parte, as práticas corporais com base na abordagem teórica conhecida como Praxiologia Motriz. Nessa abordagem, as práticas corporais são categorizadas ou subdivididas conceitualmente, a partir de uma relação com base em critérios internos e externos (Ribas *et al.*, 2019). Por exemplo, o estado do Paraná situa os esportes, ginásticas, lutas, danças e jogos e brincadeiras, através de uma subclassificação de cada uma dessas práticas corporais. Já Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão enfatizam tal subdivisão no campo dos esportes, principalmente dividindo-os entre esportes de precisão, invasão, marca, rede divisória e parede, taco etc.

Alguns(as) pesquisadores(as) que defendem essa proposição acadêmica, embora critiquem o formato como a BNCC a implementou e utilizou para fundamentar o currículo, argumentam que seu uso pode contribuir tanto para a estruturação quanto para uma melhor compreensão curricular (Ribas *et al.*, 2019). Por outro lado, Neira (2018) observa que, ao empregar essa concepção como base, a BNCC desconsidera as diferentes formas pelas quais as práticas corporais podem ser vivenciadas em contextos culturais diversos, por grupos heterogêneos.

Essa abordagem levanta preocupações, pois há o risco de as capacidades motoras serem priorizadas hierarquicamente na sistematização curricular, em detrimento do repertório corporal, cultural ou conceitual de cada indivíduo. Nesse cenário, o currículo e o ensino da Educação Física escolar podem acabar refletindo características de uma pedagogia mais alinhada a concepções tradicionais associadas ao neoliberalismo, conforme discutido no capítulo anterior.

Dado que o currículo do “Novo Ensino Médio” divide a formação em uma dimensão comum e outra diversificada, entendemos ser necessário analisar como os conhecimentos são organizados dentro desse modelo de currículo flexível. Deste modo, percebemos algumas similaridades e ambivalências entre os dados mapeados, como: todos os entes federativos apresentam seus itinerários formativos integrados em mais de uma área do conhecimento; todos os seis estados buscam relacionar as habilidades nos eixos estruturantes da formação flexível (investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo); Minas Gerais, Maranhão, Paraná e Amazonas indicam temas ou macrotemas orientadores nos seus percursos formativos; Rio Grande do Sul e Maranhão são os estados que mais selecionaram conteúdos da Educação Física escolar ou estabeleceram maior possibilidade de vivenciá-los; em contrapartida, observamos que Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso e Amazonas não valorizam tanto os conteúdos da cultura corporal nessa etapa da educação básica, se comparados com os estados do Rio Grande do Sul e do Maranhão.

Recentemente, percebi que a Educação Física escolar no estado do Rio Grande do Sul está mais presente na parte flexível do currículo do que na parte de formação comum (Silva, 2024b). Essa percepção é corroborada no estudo desenvolvido por Bellinazo, Liberalesso e Ilha (2024), uma vez que os autores compararam as duas partes do currículo no Rio Grande do Sul, básica e flexível, e constataram que há uma maior valorização nesta última. Isso pressupõe que pode haver uma maior possibilidade de vivências no âmbito da cultura corporal, caso essas experiências estejam realmente garantidas. No entanto, evidências científicas têm demonstrado que não há garantias para a diversificação curricular, mesmo com o alto número de componentes curriculares (Cardoso, 2023; Tonieto; Fávero; Silva, 2024). O que se constatou é que a parte flexível do currículo tende a promover uma fragmentação que, em vez de ampliar e aprofundar o conhecimento escolar, acaba reforçando sua redução.

Assim, no Quadro 8, demonstramos esse desajuste conceitual integrado nos currículos a seguir.

Quadro 8 – Comparação entre os elementos da Educação Física na formação geral básica e currículo flexível

Referencial Curricular Gaúcho	Caderno de Linguagens
Educação Física: 6 vezes; Linguagem Corporal: 1 vez; Expressão Corporal: 1 vez; Consciência Corporal: (não encontrada); Cultura Corporal: 5 vezes; Movimento Corporal: (não encontrada); Linguagens Corporais: 5 vezes; Práticas Corporais: 10 vezes; Movimentos Corporais: 1 vez; Expressões Corporais: (não encontrada).	Educação Física: 64 vezes; Linguagem Corporal: 32 vezes; Expressão Corporal: 44 vezes; Consciência Corporal: 8 vezes; Cultura Corporal: 54 vezes; Movimento Corporal: 8 vezes; Linguagens Corporais: 91 vezes; Práticas Corporais: 84 vezes; Movimentos Corporais: 10 vezes; Expressões Corporais: (6 vezes).

Fonte: de acordo Bellinazo, Liberalesso e Ilha (2024, p. 5, grifos originais).

A respeito do Rio Grande do Sul, cada itinerário formativo é composto por áreas focais integradas às trilhas de aprofundamento, as quais resultam nos seus respectivos componentes curriculares. Ainda sobre o estado gaúcho, ao se analisar as seis ementas das trilhas de aprofundamento da área de Linguagens e suas Tecnologias, observamos que a cultura corporal está conceituado em três delas. É importante destacar que, no *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio*, o componente é tratado de forma bastante limitada na parte comum do currículo, ocupando apenas uma página. Entre os 54 componentes ofertados nas seis trilhas existentes, a cultura corporal está presente em aproximadamente um terço deles.

No que diz respeito à Competência 5, amplamente associada à cultura corporal, observamos que, embora não seja destacada na formação geral, recebe maior atenção na parte flexível do currículo. Além disso, muitos componentes dessa área apresentam uma variedade de possibilidades didáticas que não são contempladas no currículo comum. Entretanto, é fundamental ressaltar que as dimensões pedagógicas e didáticas são elementos indispensáveis para concretizar um currículo transformador (Young, 2016). Por essa razão, elas deveriam estar claramente explicitadas no currículo comum, em vez de serem relegadas a uma posição incerta ou secundária na parte diversificada ou flexível. Por exemplo, no componente *Linguagem Corporal*, nos itinerários formativos do Rio Grande do Sul, é apresentada a seguinte sugestão didático-pedagógica:

O narrar como forma de expressão e apropriação do corpo. **Cultura Corporal de Movimento** como patrimônio cultural dinâmico da humanidade, criado, transmitido e transformado pelo ser humano ao longo do tempo. Dialogar, narrar e **problematizar as práticas corporais** vividas pelos sujeitos em seus contextos culturais, **valorizando a experiência existencial que transita na cultura escolar** [...]

- **Teoria e prática** de diversas modalidades esportivas, danças, atividades circenses e teatrais, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura e práticas corporais junto a natureza. **Análise crítica das práticas esportivas e do treinamento (exercício físico) na Adolescência** [...].

Exemplo prático: Criação de podcast para discussões, entrevistas, análises sobre temáticas relacionadas **a cultura corporal de movimento no contexto sociocultural dos Estudantes** (Rio Grande do Sul, 2018, p. 24-25, grifo nosso).

Já no componente *Inclusão social, práticas sociais, culturais e esportivas*, a cultura corporal consta como possibilidade para ser um conhecimento em prol do reconhecimento de diversos grupos ou classes sociais, como o estudo de esportes para fins da inclusão; a problematização de políticas públicas no esporte; as discussões sobre gêneros no interior das práticas esportivas; a reflexão acerca dos jogos Olímpicos e Paralímpicos etc. Ainda sobre esse debate, no componente denominado *Expressão e movimento no mundo da cultura*, parte dos conhecimentos propostos são:

A Cultura em Movimento e suas interferências socioculturais: A importância da cultura de movimento para manutenção da saúde e bem-estar; **Preconceito, discriminação e segregação cultural e suas implicações na cultura corporal;** **Relações de gênero e sexualidade que perpassam a cultura corporal;** O corpo como **expressão de cultura;** Apreciação e fruição de diversas manifestações da cultura corporal de movimento. Exemplo de aplicação prática dos temas de estudo: **A corporeidade e ancestralidade presente na cultura corporal (danças afro-brasileiras, capoeira, etc.);** Pintura corporal como expressão dos **povos indígenas;** Práticas de aventura e integração do ser humano com a natureza; A expressão artística e exploração das materialidades e da relação do corpo e a natureza (Rio Grande do Sul, 2018, p. 207-208, grifo nosso).

Assim como no estado do Rio Grande do Sul, onde a cultura corporal é mais valorizada na parte flexível do currículo do que na esfera comum, constatamos uma condição semelhante no estado do Maranhão. No Maranhão, a Educação Física é inserida tanto na área das Ciências da Saúde quanto na área de Linguagens e suas Tecnologias.

Cada itinerário formativo no estado é estruturado em torno de um macrotema específico para cada ano letivo, e os componentes variam em termos de maior ou menor ênfase dependendo do itinerário. Nesse contexto, os conteúdos da Educação Física escolar são distribuídos por todas as áreas, desempenhando diferentes papéis: ora como um componente agregador — ou seja, um componente que não possui necessariamente uma relação direta com as áreas de conhecimento de determinados itinerários formativos, como Ciências Exatas, Tecnológicas e da Terra, ou Ciências Sociais, Econômicas e Administrativas —, ora como um componente de enfoque, caracterizado por uma conexão intrínseca com as áreas da formação geral básica, como Ciências da Saúde, Ciências Humanas e Linguagens (Maranhão, 2023b).

Nesse cenário, o estado do Maranhão apresenta uma série de conteúdos específicos para cada itinerário formativo no currículo flexível. No entanto, é importante destacar que um currículo comprometido com a integração das vivências sociais e com a promoção da justiça curricular deve priorizar os saberes na formação geral e básica, a partir do campo de conhecimento de cada disciplina. Essa abordagem contrasta com a sistematização de conhecimentos estruturada nos currículos do Rio Grande do Sul e do Maranhão, que parecem

fragmentar os saberes em vez de aprofundá-los (Torres Santomé, 2013). Young (2007) reforça essa crítica ao destacar os conflitos inerentes à concepção do currículo na atualidade. Segundo o autor, o conhecimento escolar deve estar relacionado a um saber específico e especializado, de modo que cada componente curricular cumpra a sua função social ao promover o acesso ao conhecimento. Contudo, esse acesso deve vir acompanhado de uma exigência para que o aprendizado seja aprofundado e significativo, evitando superficialidades que enfraqueçam a formação dos(as) estudantes.²⁰

Por fim, cabe ratificar que os estados do Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso e Amazonas não valorizam tanto o papel da Educação Física escolar na parte flexível do currículo. O Paraná, por exemplo, apresentava a trilha *Cultura Corporal, Lazer, Saúde e Trabalho* na matriz curricular no ano de 2022, mas atualmente essa trilha não está mais presente na formação (Paraná, 2021b). Vale mencionar que a Educação Física escolar está indicada no currículo diversificado nas diversas modalidades de Ensino Médio paranaenses (Educação Quilombola; Colégio das Ilhas; Escolas de Assentamento e Acampamento). Enquanto isso, no estado de Minas Gerais, é demonstrada sua presença na parte flexível, na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, através do componente curricular *Artes em Movimento*. Contudo, nem todos(as) os(as) discentes podem optar por tal aprofundamento. Nesse mesmo ente federativo, em relação ao catálogo que contém 60 componentes como eletivas, apenas o componente *Esporte e Inclusão* demonstra uma relação mais direta com a Educação Física (Minas Gerais, 2024a).

Na rede educacional de Mato Grosso, foi possível observar uma ênfase mais significativa na cultura corporal dentro do componente *Empoderando Identidades*, que inclui conteúdos como os jogos cooperativos, esportes coletivos, danças populares, corpo como uma linguagem, promovendo uma perspectiva mais ampla e diversificada do componente curricular.

No estado do Amazonas, essa valorização é observada na unidade curricular *Amazone-se nos movimentos da cultura juvenil*, embora não haja uma descrição clara de quais os conteúdos devem ser ofertados ou vivenciados (Amazonas, 2023a). Ou seja, a situação do Amazonas e de Mato Grosso não difere substancialmente dos estados de Minas Gerais e Paraná, mas ambos se destacam pelo nível de valorização dado à parte flexível do currículo em comparação às redes educacionais do Rio Grande do Sul e do Maranhão. De maneira geral, a implementação da reforma nos seis estados analisados revela uma tendência de transferir os

²⁰ Sobre a relação dos conteúdos da Educação Física inseridos em cada itinerário formativo proposto pelo estado do Maranhão, disponibilizamos no Apêndice N.

saberes desse componente do currículo comum para a parte diversificada, o que enfraquece seu papel social, afeta a prática docente e contribui para a inviabilização ou distorção da concepção de cultura corporal.

Em síntese, esta seção demonstrou que uma das principais categorias recorrentes nas normativas nos seis estados foi a cultura corporal. Contudo, apenas o estado do Paraná recomenda sua oferta a partir de uma perspectiva crítica nas práticas escolares. O Rio Grande do Sul, por sua vez, é o que menos valoriza a Educação Física escolar no currículo comum, transferindo sua relevância para a parte flexível do currículo. Já o Amazonas se destaca por reconhecer esse componente na formação básica, especialmente por meio da elaboração de cadernos pedagógicos específicos para a disciplina. No entanto, observamos um conflito em relação ao papel social da Educação Física escolar, ao projetar vivências excessivamente práticas.

Além disso, todas as redes estaduais analisadas estruturam seus currículos com base na Pedagogia das Competências e Habilidades. Porém, as competências e habilidades mais enfatizadas na Educação Física escolar, segundo a presente análise, não estão alinhadas a uma proposta progressista e transformadora.

Portanto, a partir da categoria redistribuição/conhecimento do conceito de justiça curricular, constatamos que a reforma do Ensino Médio agrava as desigualdades sociais e escolares, quando esvazia a presença da Educação Física escolar do processo formativo, prejudicando vivências pautadas por uma função social crítica e diluindo boa quantidade do seu conhecimento na parte flexível do currículo, ao invés de disponibilizá-lo na parte de formação geral comum do currículo.

Na próxima seção, apresentaremos como o eixo analítico do reconhecimento/cuidado da justiça curricular está circunscrito nos dados da pesquisa, destacando sua complementaridade com a discussão abordada nesta seção.

3.2 Tendências de negação do reconhecimento e do cuidado na Educação Física

Uma das questões centrais relacionadas à categoria do cuidado, no contexto da justiça curricular, é a concepção dos sentidos e modos de utilização do tempo escolar (Ponce; Araújo, 2019). Embora essa discussão associada à pauta do tempo educativo não seja considerada nova na literatura acadêmica, Ponce (2016) elucida que essa dimensão pode ser um mecanismo regulador em prol de uma noção de eficácia na educação mercadológica na contemporaneidade. No entanto, um tempo formativo não deve ser confundido com a simples ampliação do período

de permanência no ambiente escolar. Da mesma forma, o tempo não terá valor se for tratado apenas como uma perspectiva de padronização temporal, desconsiderando as especificidades e necessidades do processo educativo (Ponce, 2016).

O debate sobre a dimensão do tempo escolar ganhou destaque na atualidade, especialmente devido às mudanças introduzidas pela reforma do Ensino Médio, que estabeleceu uma política nacional de incentivo para escolas que adotassem o modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017). Nesse contexto, o Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação da UNISC tem investigado essa temática, com foco específico na ampliação do tempo escolar. Uma das constatações feitas pelos(as) pesquisadores(as) do grupo refere-se aos conflitos envolvendo a proposição oficial de “tempo integral”, descrita nas normativas oficiais. Segundo Silveira *et al.* (2024, p. 29), “suas propostas reiteram a adequação à racionalidade neoliberal no que diz respeito à organização curricular por competências”.

De maneira mais específica, o tempo escolar tem sido frequentemente tratado de forma quantitativa, vinculado a um viés produtivista (Ponce, 2016). Essa perspectiva impõe barreiras significativas para que os(as) jovens possam vivenciar uma formação de caráter crítico no contexto educacional atual. Tal abordagem acaba priorizando métricas de desempenho e eficiência, em detrimento de experiências que fomentem a reflexão e a autonomia intelectual.

Reconhecendo que o desenvolvimento de uma experiência formativa crítica exige a articulação de múltiplos aspectos, Giovedi (2016) ressalta que uma das formas pelas quais o currículo pode produzir uma violência curricular está relacionada à maneira como o tempo escolar é organizado e vivenciado durante a fase de escolarização. Quando o tempo é estruturado de forma rígida e desconectada das necessidades dos estudantes, ele deixa de ser um recurso que potencializa o aprendizado e se transforma em um mecanismo de exclusão e padronização.

Embora algumas narrativas apresentem a reforma do Ensino Médio para a promoção de uma educação integral, pesquisadores(as) argumentam que essa materialização educativa se torna inviável caso determinados componentes, como a Educação Física, estejam ausentes dos currículos (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024). Essa interpretação ganha ainda mais relevância ao considerarmos o potencial de transformação social e pedagógica associado ao universo da cultura corporal. Sua integração aos currículos permite abordagens que dialogam com diversos eixos, como política, economia, sociedade, arte, cultura, fisiologia, ludicidade, ginástica, ritmo e esportes, ampliando as possibilidades de uma formação verdadeiramente integral e crítica.

A partir do momento que a Educação Física escolar passou a ser elencada como “estudos e práticas”, qualquer seleção e distribuição do conhecimento escolar ficou atrelada com base

no espaço em que cada uma das matrizes curriculares disponibiliza no currículo. Nesse contexto, independentemente da seleção de conteúdos ou do suporte epistemológico adotado, interessa-nos, entre outros aspectos, analisar o número de períodos semanais e a duração das aulas de Educação Física nos estados mapeados nesta pesquisa

A partir desta investigação, constatamos que o único estado entre os seis analisados que conseguiu manter estável o número de horas-aula foi o Mato Grosso. Verificamos também que essa estabilidade foi alcançada por meio de uma lei que determina a obrigatoriedade de no mínimo duas horas-aula semanais de Educação Física escolar, independentemente do ano ou da rede educacional (Mato Grosso, 2022). Nesse sentido, reconhecemos que essa prerrogativa jurídica pode servir como um exemplo para outras unidades federativas, contribuindo para a defesa do acesso e do aprofundamento do conhecimento escolar e científico em Educação Física.

Constatamos também que o estado do Amazonas adotou uma lei para assegurar a Educação Física escolar em todos os anos do Ensino Médio, mesmo que a normativa federal do “Novo Ensino Médio”, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, não explicita essa garantia (Amazonas, 2019). Contudo, ao observarmos que somente o 1º ano conta com duas horas-aula na sua matriz curricular, enquanto os demais anos tem uma hora apenas, identificamos uma contradição no que diz respeito à educação associada como um direito social. A normativa *Documento Orientador Implementação Novo Ensino Médio* determina que, em relação a todos os componentes que contêm duas ou mais horas-semanais, tanto no 1º quanto nos 2º anos, cabe a cada escola organizar a oferta dessas aulas, dividindo-as entre um período presencial e o outro à distância (Amazonas, 2023a). Ou seja, na prática, uma parte do processo educacional pode ser realizado à distância, o que limita não apenas as interações entre os sujeitos, como também prejudica as instituições de reconstruírem os seus tempos e espaços formativos (Torres Santomé, 2021).

Não obstante, percebemos um movimento direcionado às instituições públicas no estado do Amazonas, com a proposta de ampliar a carga horária da Educação Física escolar para, no mínimo, três horas-semanais, conforme o Projeto de Lei (PL) nº 1039, de 2023 (Amazonas, 2023b). Embora essa proposição ainda esteja em tramitação na Assembleia Legislativa amazonense, e considerando o atual contexto educacional marcado por múltiplas injustiças sociais entre as classes, sugerimos que, caso o PL seja sancionado, inclua explicitamente a obrigatoriedade da Educação Física escolar em modo presencial. Além disso, propomos que essa questão seja debatida em outras unidades federativas do Brasil, permitindo aos estados melhores condições de reestruturar seus currículos em favor de uma educação integral e

emancipadora, distinta do enfoque da Pedagogia das Competências. Essa proposta é fundamentada em evidências acadêmicas que apontam para a redução das horas-aula de Educação Física escolar em diversos estados e regiões do país após a implementação da Lei nº 13.415/2017 (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

Já os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Maranhão são os entes federativos que mais demonstram um esvaziamento da Educação Física escolar no âmbito da carga horária entre os seis analisados. Se compararmos o número de horas-aulas dessas três unidades federativas com as de Mato Grosso, constatamos que cada um deles oferta apenas a metade da carga horária mato-grossense, com apenas uma hora-aula para cada ano no Ensino Médio. Além disso, ao somar as aulas dos três anos (1º, 2º e 3º anos), esses estados apresentam uma carga horária total inferior à do Paraná, mesmo este sendo o único entre os investigados que não oferece Educação Física escolar em um determinado ano letivo (2º ano). Essa redução no tempo curricular e formativo, intensificada pela implementação da reforma, caracteriza um problema para a justiça curricular (Ponce, 2016).

Em relação à carga horária destinada à Educação Física escolar no currículo, identificamos um movimento de redução gradativa que já se manifestava desde a implementação da reforma nas escolas-piloto. Um exemplo foi demonstrado por Silveira (2024) em relação ao Rio Grande do Sul. Outro exemplo foi constatado no esvaziamento do tempo ou do número de horas-aula semanais, e essa intensificação é oriunda desde a implementação oficial da normativa. No caso do estado do Maranhão, ao somar as aulas do 1º, 2º e 3º anos, observamos que, inicialmente, eram asseguradas cinco horas semanais no ano de 2022, independentemente da matriz ser do diurno ou do noturno. Porém, no ano seguinte, em 2023, essa carga horária foi reduzida para apenas quatro horas-aula semanais, e, em 2024, houve nova diminuição, totalizando apenas três horas-aula, com uma hora para cada ano de escolaridade (Maranhão, 2022a, 2023a, 2024).

No caso do Rio Grande do Sul, Silva (2024a) evidenciou o que Arroyo (2013) define como um ‘currículo em disputa’, devido à introdução, pela SEDUC-RS, de uma série de portarias que impactaram o tempo destinado às aulas de Educação Física escolar. Em 2021, o Ensino Médio contava com cinco horas-aula semanais de Educação Física, somando os três anos. No entanto, em 2022, essa carga horária foi reduzida drasticamente para apenas uma hora-aula, oferecida exclusivamente no 1º ano. Naquela circunstância, a mantenedora educacional teve de responder a questionamentos e inquietações levantados por um coletivo de classe, através do Parecer nº 02, de 2022. Nesse documento, o Departamento Pedagógico da SEDUC-RS criticou a dimensão integral da matriz curricular anterior à reforma, defendeu a inclusão da

Pedagogia das Competências na formação e argumentou que a Educação Física escolar estaria contemplada tanto na formação geral quanto nos itinerários formativos (Rio Grande do Sul, 2022). Como resultado desse movimento em defesa da Educação Física escolar, conseguiu-se, em parte, mitigar os prejuízos à formação escolar e ao trabalho dos(as) professores(as) (Silva, 2024a).

A partir de 2023, o estado do Rio Grande do Sul passou a oferecer uma hora-aula semanal de Educação Física para cada ano do Ensino Médio, prática que se mantém até o momento. Estudos sobre o tema indicam que essa situação reflete uma tendência de redução da carga horária da Educação Física escolar, intensificada principalmente pela implementação da reforma do Ensino Médio nos estados, independentemente de sua localização geográfica (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

Em síntese, com base nas informações apresentadas nesta seção, compreendemos que a disponibilização de tempo qualitativo para vivenciar e estudar a cultura corporal configura uma questão que tem acentuado as injustiças curriculares nos estados analisados, embora o impacto seja menor no estado de Mato Grosso, nesse aspecto específico. No entanto, apesar de esse estado disponibilizar mais aulas de Educação Física escolar, também tem militarizado suas escolas e criado unidades escolares voltadas para o esporte, reduzindo as aulas de Ciências Humanas e promovendo uma educação mais alinhada ao tecnicismo. Na sequência, apresentamos elementos relacionados ao tempo destinado à Educação Física escolar nos seis estados investigados nesta pesquisa, por meio do Quadro 9.

Quadro 9 – Síntese da organização do tempo e espaço que a Educação Física escolar está disponível nos seis estados analisados

Estados/ Regiões	Formato de ensino	Períodos semanais de EFE no currículo básico (diurno)			Tempo de cada aula (Min.)	Total de períodos diários presenciais	Períodos semanais de EFE no currículo básico (noturno)			Tempo de cada aula (Min.)	Total de períodos diários Presenciais
		1º	2º	3º			1º	2º	3º		
RS/S	Trimestral	1	1	1	50	6	1	1	1	50	5
PR/S	Trimestral	2	0	2	50	6	2	0	2	50	5
MG/SE	Bimestral	1	1	1	50	6	1	1	1	50	5
AM/N	Bimestral	2	1	1	48	6/7	2	1	1	48	6/7
MA/NE	Bimestral	1	1	1	50	6	1	1	1	50	6
MT/CO	Bimestral	2	2	2	-	-	2	2	2	-	-

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do Ofício GAB/SEDUC nº 37/2024 (Rio Grande do Sul, 2024c), Lei 11.700 de 2022 (Mato Grosso, 2022), Matriz curricular da rede estadual de ensino do estado do Maranhão (Maranhão, 2024), Resolução SEE nº 4.908 de 2023 (Minas Gerais, 2023), Instrução Normativa conjunta nº 015/2023 (Paraná, 2023) e Documento Orientador Implementação Novo Ensino Médio (Amazonas, 2023a).²¹

²¹ O estado do Amazonas disponibiliza a opção de haver seis ou sete tempos de aulas no mesmo dia, conforme cada instituição determina e organiza os seus horários (Amazonas, 2023a).

Em relação à matriz do noturno, que atende predominantemente um público-alvo em maior vulnerabilidade social e com necessidade de melhores condições de vida, observamos que a reforma do Ensino Médio agrava as limitações de acesso à Educação Física escolar, especialmente nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul. Esse cenário é intensificado pela aplicação da lei que torna a Educação Física facultativa e pela política federal que permite que até 30% da carga horária seja realizada em modo não presencial. Nos regimentos curriculares dessas duas unidades federativas da Região Sul, as escolas têm ‘certa autonomia’ para distribuir horas-aula assíncronas, conforme autorizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) nº 3, de 2018 (Brasil, 2018b; Rio Grande do Sul, 2024c; Paraná, 2023). Nesse contexto, evidenciamos, na primeira escola parceira desta investigação, que as aulas de Educação Física eram realizadas a distância (Diário de Campo, 2024).

Essa questão apresenta uma contradição não apenas em relação ao direito à educação, mas também no que diz respeito às crescentes dificuldades enfrentadas pelas escolas para reorganizar um tempo formativo de caráter qualitativo, essencial para uma emancipação escolar (Torres Santomé, 2021). Nesse contexto, sugerimos a adoção da obrigatoriedade de que as aulas sejam realizadas presencialmente, uma medida explicitamente identificada apenas nos estados de Minas Gerais e Amazonas durante o processo analítico desta investigação (Amazonas, 2023a; Minas Gerais, 2023).

Se tomarmos como base a afirmação apontada por Ponce e Araújo (2019) de que uma das premissas da dimensão do cuidado na justiça curricular é garantir uma educação em sua forma plena, constatamos que muitos estados não viabilizam esse no caso da Educação Física escolar, quando analisado o número de horas-aula. A redução do tempo destinado ao rol de conhecimentos relacionados à cultura corporal impede a criação de condições adequadas para que os sujeitos alcancem elementos que promovam uma formação integral. Nesse sentido, Ponce e Araújo (2019, p. 1060, grifo nosso) reforçam que um currículo não deve se fundamentar apenas “no aspecto cognitivo, **mas também no corporal**, nas percepções e nas emoções dos sujeitos que dele fazem parte”.

Em outras palavras, ao inviabilizar um tempo formativo nas aulas de Educação Física escolar, essa organização curricular não contribui para que os sujeitos leiam as suas realidades e atuem nelas. Portanto, há um certo conflito em relação ao sentido de educação integral, pois a própria reforma do Ensino Médio traz a ideia de que “os currículos devem considerar a formação integral [...] voltada para a construção de um projeto de vida e formativo nos aspectos

físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017, n.p). Assim, questionamos: qual a perspectiva de projeto de vida e a aceção de educação integral que essa reforma defende?

No Rio Grande do Sul, identificamos aspectos contraditórios em relação à concepção de educação integral. Em alguns momentos, ela é apresentada como uma abordagem destinada a promover uma formação plural, crítica e humanista; em outros, é ressaltada sob o viés das competências e habilidades. Embora o *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio* recomende a consideração de diferentes dimensões do ser humano, como os aspectos cognitivo, político, ético e físico, ele não reconhece ou valoriza a Educação Física escolar como um componente indispensável no processo educacional (Rio Grande do Sul, 2021; Silva, 2024b).

Nesse sentido, apresentamos um excerto do documento a respeito da educação integral do Mato Grosso, que é o estado que disponibiliza uma maior carga horária semanal para a Educação Física escolar entre os que foram analisados. Essa abordagem permite associar a concepção educacional adotada pelo estado a princípios que dialogam diretamente com os anseios da justiça social.

A educação integral tem como perspectiva a formação de pessoas éticas, solidárias, com valores e princípios democráticos, por isso, dependente de uma proposta educacional capaz de interligar a prática pedagógica com a realidade, entender o ser humano na sua complexidade, buscando construir seres críticos, atuantes e conscientes do processo de construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Mato Grosso, 2021, p. 12).

Partindo do pressuposto de que uma formação integral não se concretiza sem a “compreensão das temporalidades vividas” (Ponce, 2016, p. 1147), a dimensão do cuidado torna-se uma concepção imprescindível para estar integrada ao currículo escolar ou, como defendemos na presente investigação, incorporado ao campo da justiça curricular. Assim, a noção do cuidado está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de uma educação integral, à utilização e às condições dos espaços formativos, bem como às delimitações que envolvem o universo dos(as) trabalhadores(as) em educação (Ponce; Araújo, 2019). Essa perspectiva amplia o alcance da justiça curricular, ao considerar não apenas os conteúdos transmitidos, mas também as condições estruturais e humanas que fundamentam o processo educacional.

Observamos que uma parte significativa das produções bibliográficas mapeadas e analisadas aponta tensões relacionadas ao contexto que limitou a atuação do trabalho docente no currículo, especialmente devido à redução da carga horária destinada à Educação Física escolar. Essa situação resultou em um comprometimento pedagógico que afeta diretamente o compromisso e a qualidade no tratamento do conhecimento escolar. Além disso, essa prerrogativa não apenas reduziu a possibilidade de construção de estratégias para enfrentar essa

política por meio do currículo, como também se revelou contraditória aos preceitos de uma educação integral defendidos pela própria lei federal em seus documentos.

O fato é que quando a reforma do Ensino Médio não mais reconhece o(a) docente de Educação Física como um(a) profissional qualificado(a) ou intelectual, poderá impactar na dimensão de uma carência ou expectativa que se deixa de ter sobre o papel social da docência. Dessa forma, entendemos que essa desvalorização pode gerar ainda mais prejuízos, impactando, inclusive, a qualidade de vida e a saúde dos(as) educadores(as), conforme salienta Arroyo (2013) acerca da crise de identidade profissional interferir ou estar entrelaçada à identidade pessoal.

É fundamental reconhecer que a redução das horas-aula da Educação Física escolar no currículo comum, promovida pela reforma do Ensino Médio, gera tensões significativas nas identidades dos(as) docentes. O não reconhecimento no âmbito do trabalho pode desencadear questões de justiça, afetando a motivação laboral e organizacional. Por exemplo, a exclusão social percebida pode levar a uma queda na autoestima dos(as) professores(as), impactando sua relação com o emprego (Bendassolli, 2012). Além disso, é importante destacar que a restrição ou a flexibilidade da carga horária nas políticas curriculares atuais não necessariamente implica uma redução da intensificação ou da sobrecarga de trabalho enfrentada pelos(as) docentes na contemporaneidade. Esse cenário é agravado pelo desmonte do papel do(a) professor(a) concomitantemente, que ocorre em paralelo à deterioração da função social da educação e da escola pública, especialmente sob a influência de políticas educacionais gerencialistas e de cunho neoliberal (Carvalho *et al.*, 2018). Dessa forma, concordamos com a ideia de que nenhuma reforma educacional deveria ser implementada às custas da desqualificação da classe trabalhadora do magistério (Connell, 2006). As políticas educacionais precisam valorizar os(as) docentes e garantir condições dignas de trabalho, reconhecendo seu papel central no fortalecimento de uma educação pública de qualidade.

O que nos propusemos a observar, conforme as palavras de Fraser (2006, p. 232, grifo nosso), é a necessidade de uma “**revalorização das identidades desrespeitadas** e dos grupos culturais difamados. Pode envolver também [para a justiça social], o **reconhecimento** e a valorização positiva da diversidade cultural [...] de modo a transformar o sentido do eu, de todas as pessoas”. Nesse contexto, ao abordar a relação entre reconhecimento e trabalho, Bendassolli (2012, p. 45) destaca uma tensão fundamental entre os processos de regulação e a emancipação:

O reconhecimento no trabalho é um dos temas mais instigantes da relação sujeito-trabalho, pois coloca em discussão a importância deste último no processo de construção da identidade pessoal, bem como a importância do outro e dos coletivos de trabalho no estabelecimento de julgamentos sobre o valor do sujeito e daquilo que ele faz quando trabalha.

Para Honneth (2003), o reconhecimento de um sujeito é fundamental para a construção da sua identidade social e profissional, possibilitando a ampliação de sua autorrealização laboral e autonomia. Essa perspectiva ressalta como o reconhecimento (ou sua ausência) pode influenciar a maneira como certos conhecimentos são valorizados, organizados e vivenciados no currículo, como no caso da reforma do Ensino Médio (Machado; Bracht, 2016). No âmbito da Educação Física, Machado *et al.* (2010, p. 139) alertam que “em algumas oportunidades, ao não conferir à EF [Educação Física] o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade”.

Essa ausência de reconhecimento pode ser ampliada pelo modelo curricular do Ensino Médio adotado nas redes estaduais de educação, cujos impactos na experiência observada em uma escola serão discutidos no próximo capítulo. Em síntese, a busca por um currículo que promova a justiça curricular exige também a consideração do trabalho do(a) professor(a) que, como Connell (2006) aponta, é uma peça central para a efetivação de um sistema educacional que valorize a diversidade e a equidade. Para Connell, uma escola justa é aquela que não apenas reproduz os valores e as estruturas da sociedade, mas age como um espaço de resistência e transformação. Ela acolhe a diversidade, questiona as desigualdades e promove a emancipação social, preparando os(as) estudantes para viver e atuar em uma sociedade mais igualitária. Isso implica um compromisso com um currículo relevante e inclusivo, igualdade de condições, valorização do trabalho docente, relações democráticas, crítica ao neoliberalismo educacional, promoção da justiça curricular e social, combate à segregação escolar e educação crítica e transformadora. Esses aspectos são fundamentais para a construção de uma educação escolar verdadeiramente justa e significativa.

Conforme tratamos na seção anterior, a relação da Educação Física escolar com o reconhecimento no âmbito da formação que ocorre na parte flexível do currículo, em comparação à parte comum de alguns dos estados analisados, revela uma circunstância que não apenas compromete a função social dessa disciplina, mas também distorce o reconhecimento e o papel do(a) trabalhador(a) docente. No caso específico do Rio Grande do Sul, embora haja um esvaziamento da atuação do(a) professor(a) de Educação Física no currículo comum, o Caderno da área de Linguagens e suas Tecnologias dos itinerários formativos reconhece esse(a)

profissional como o(a) preferencial para ministrar até seis dos 54 componentes disponíveis (Bellinazo; Liberalesso; Ilha, 2024). Ao analisarmos todos os cadernos relacionados à parte flexível do currículo em todas as áreas do conhecimento, verificamos que a Educação Física escolar está presente em aproximadamente um quarto dos 201 componentes curriculares. Além disso, identificamos que o(a) professor(a) de Educação Física escolar pode ser designado(a) como “primeiro[a] regente preferencial” em seis componentes, “segundo[a] professor[a] prioritário[a]” em cinco, e em 27 casos, aparece como “opção não preferencial”, além de ser indicado(a) em posições como terceiro(a) ou quarto(a) docente nos demais componentes da área diversificada (Silva, 2024b, p. 97). Não obstante, é necessário problematizar o fato de que, na parte flexível do currículo, foram identificadas 201 propostas distintas de componentes curriculares — um número significativamente superior ao das disciplinas do modelo anterior à reforma do Ensino Médio, que contava com cerca de 13. Essa proliferação contrasta com a crítica recorrente dos(as) reformadores(as) empresariais, que também justificaram a necessidade da reforma pela suposta fragmentação e excesso de disciplinas no currículo anterior. A contradição revela, assim, que a reforma, ao invés de simplificar a organização curricular, gerou uma diversidade ainda maior de ofertas, muitas vezes sem garantir coerência formativa.

Em outras palavras, há indícios de uma transferência do reconhecimento do(a) educador(a) de Educação Física do currículo comum para a parte flexível especialmente no caso do Rio Grande do Sul. Apesar disso, o Parecer nº 2/2022 da SEDUC-RS argumenta que a implementação da reforma do Ensino Médio não traria prejuízo algum ao trabalho pedagógico desse(a) docente. O parecer também destaca que a atuação do(a) professor(a) estaria alinhada a princípios como interdisciplinaridade e educação integral, ainda que sua presença seja mais evidente no currículo flexível. No entanto, essas afirmações revelam-se contraditórias em relação à promoção do conhecimento. Ao não integrar essas propostas de maneira consistente no currículo comum, comprometem-se tanto a interdisciplinaridade quanto a valorização do papel do(a) educador(a) no processo formativo.

Compreendemos que a recomendação delimitada ao formato de atuação do(a) docente, conforme as orientações repassadas pela SEDUC-RS às instituições educativas, reflete mais as dificuldades geradas e reproduzidas pela legislação e pela rede em relação à implementação da própria matriz curricular proposta (Silva, 2024b). Esse cenário cria obstáculos para que as escolas organizem seu currículo e seu quadro profissional, além de reforçar uma visão superficial sobre o papel do(a) professor(a) de Educação Física escolar, que passa a ser percebido como um(a) profissional não “tão” essencial nesse arranjo curricular.

Nesse sentido, como aponta Giroux (1997), há um impedimento para que o(a) docente atue sob uma perspectiva intelectual, sendo limitado(a) por delimitações que reduzem seu papel aos aspectos mais operacionais de suas funções pedagógicas. No entanto, caso tanto o componente quanto o(a) educador(a) fossem mais valorizados(as), seria possível ampliar o espaço da Educação Física no currículo comum, conferindo-lhe maior prestígio e relevância na organização do tempo curricular. Desse modo, esse reconhecimento contribuiria para promover uma valorização mais significativa nos âmbitos social, educacional e curricular, garantindo uma maior legitimidade à disciplina e ao trabalho docente.

Além disso, quando um componente é proposto nos itinerários formativos no estado do Rio Grande do Sul, frequentemente é atribuído uma área de atuação denominada como “secundária” ao(à) professor(a) responsável. Um exemplo é o caso das Artes, que pode ser indicada como uma área secundária para o(a) docente de Educação Física escolar quando ele(a) é indicado(a) para ministrá-la. Essa configuração se agrava quando a SEDUC-RS transfere às escolas a responsabilidade de organizar o quadro profissional. Muitas vezes, essa organização não depende exclusivamente do planejamento da própria instituição, sendo dificultada pela alta recorrência de professores(as) atuando simultaneamente em mais de uma escola, pela falta constante de educadores(as) para preencher o quadro docente e pela grande quantidade de diferentes componentes curriculares a serem ofertados.

Nessas circunstâncias, questionamos até que ponto a atuação do(a) docente de Educação Física escolar no Ensino Médio é prejudicada pelo fato de o estado do Rio Grande do Sul ter cerca de 72% dos seus municípios com apenas uma escola estadual. Essa configuração pode levar à redução da carga horária do(a) professor(a), caso determinada cidade não ofereça itinerários relacionados à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias. Além disso, o(a) docente pode ser forçado(a) a ministrar ou completar sua carga horária com componentes que não estão alinhados à sua formação, o que compromete tanto seu reconhecimento quanto seu prestígio social enquanto profissional e intelectual.

Essa situação não apenas afeta a identidade profissional do(a) educador(a), mas também pode contribuir para o aumento de casos de adoecimento na categoria, agravados pelo não reconhecimento de seu papel enquanto classe trabalhadora. Por outro lado, a redução do tempo dedicado à Educação Física escolar no currículo geral é capaz de ser interpretada como uma estratégia ideológica. Essa estratégia, ao priorizar o papel do(a) professor(a) no âmbito da parte flexível do currículo, direciona sua atuação para componentes ou itinerários formativos, alinhando-se à implementação da reforma educacional.

Dessa forma, a atuação do(a) docente de Educação Física escolar depende diretamente das escolhas ou possibilidades de cada instituição na organização do seu quadro de professores(as), em relação às disciplinas do currículo comum e flexível oferecidas à sua comunidade. Esse cenário é ainda mais complexo devido à variação na carga horária atribuída a cada componente curricular e ao fato de que nem todas as instituições no Rio Grande do Sul oferecem componentes relacionados à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias (Silva, 2024b). Portanto, não há garantia plena de que o(a) docente de Educação Física consiga atuar também nos itinerários formativos, o que evidencia a precariedade de sua inserção nesse contexto. Essa situação posiciona o(a) educador(a) em um cenário que compromete seu reconhecimento como sujeito intelectual, agravado pelos conflitos e inconsistências curriculares introduzidos por essa reforma.

No caso do estado do Maranhão, também observamos alguns formatos ‘estratégicos’ utilizados para a composição do quadro docente na parte diversificada do seu currículo, conforme a maneira como cada escola organiza o preenchimento das cargas horárias e dos componentes ofertados. Essa estruturação curricular é sistematizada por meio do itinerário formativo denominado “integrado”. No âmbito desse currículo flexível, constatamos duas possibilidades: a instituição escolar pode designar um(a) único(a) professor(a) para ministrar um componente com a carga horária de duas horas-aulas semanais ou dividir essa carga horária com outro(a) colega de uma área de conhecimento distinta. A seguir, na Figura 11, demonstramos essa situação em uma ilustração que exemplifica essa estruturação curricular.

Figura 11 - Possibilidades de atuação docente nos itinerários formativos maranhenses

	IFI	Componente Enfoque + Agregador		Horário
Possibilidade 1 1 professor	CSE	História		1º e 2º h da quarta-feira
Possibilidade 2 2 professores Enfoque+agregador	CSE	História	Arte	1º h da quarta-feira e 2º h da sexta-feira

Fonte: de acordo com a normativa *Aprofundamentos de Itinerários Formativos Integrados* (Maranhão, 2023b, p. 8).

Conforme ilustrado, cabe observar o modo como o planejamento docente passou a ser realizado e valorizado, visto que o documento *Aprofundamentos de Itinerários Formativos Integrados* não recomenda a repetição de conteúdos (Maranhão, 2023b). Nesse contexto,

questionamos a divisão da carga horária entre os(as) professores(as) no mesmo componente: eles(as) dispõem de tempo suficiente e coerente para uma organização coletiva que permita estruturar conceitos ou temas de forma integrada e evitar a repetição de conteúdos? Embora a normativa enfatize uma noção de diversificar o conhecimento nos itinerários formativos, nem sempre é possível de garantir essa condição para que o(a) educador(a) consiga planejar com os seus pares. Ademais, a experiência desses componentes ‘compartilhados’, com a divisão da carga horária, não implica necessariamente um reconhecimento adequado dos(as) docentes nem a garantia de sua autonomia pedagógica, dadas as limitações impostas pelo formato em que esses componentes são vivenciados na realidade do Maranhão.

Embora tenhamos evidenciado, na primeira seção deste capítulo, que os estados de Minas Gerais, Paraná, Mato Grosso e Amazonas não reconhecem tanto a importância da Educação Física escolar na parte flexível do currículo se forem comparados aos estados do Rio Grande do Sul e do Maranhão – considerando o número de componentes e de conhecimentos ofertados nas respectivas redes estaduais correlacionadas ao campo diversificado –, isso não significa que os(as) docentes dessas regiões estejam isentos de impactos nas condições de trabalho. No caso do estado de Minas Gerais, constatamos fatores que afetam negativamente a autorrealização e o autorreconhecimento do(a) professor(a) de Educação Física escolar, intensificados pela redução da carga horária no currículo comum e pela necessidade de lecionar na parte flexível. Casagrande e Pereira (2024, p. 151), ao relatarem uma experiência de cunho autoetnográfico, afirmam que: “no meu caso (Professora Fernanda), por conta da redução das aulas de Educação Física escolar de duas aulas semanais para uma, a partir de 2023, precisei lecionar em quatro disciplinas[componentes] para completar a minha carga horária”. Segundo um(a) dos(as) autores(as) [Professora Fernanda], essa desconexão com a proposta de ministrar componentes distintos de sua formação tem gerado insatisfação profissional (Casagrande; Pereira, 2024). E essa prerrogativa, conforme Honneth (2003) salienta, pode prejudicar a identificação e o reconhecimento laboral, dificultando o pleno exercício de sua identidade profissional e intelectual.

Para Bendassolli (2012), é essencial compreender o reconhecimento promovido pelas gestões educacionais no contexto do trabalho, uma vez que isso constitui um aspecto fundamental de justiça. Nesse sentido, é relevante questionar como as secretarias estaduais de educação tem interpretado sobre o papel do(a) docente na atualidade, especialmente ao priorizarem diretrizes alinhadas ao gerencialismo, centradas em premissas como eficiência e eficácia. Essa abordagem, ao enfatizar métricas de produtividade, frequentemente se distancia de aspectos que valorizam o(a) docente enquanto sujeito intelectual e transformador. Essa

desconexão compromete a possibilidade de uma educação verdadeiramente emancipatória, voltada para a formação crítica e o enfrentamento das desigualdades.

Assim, para a justiça curricular, o cuidado também envolve compreender como as políticas de formação de professores(as) estão estruturadas e evidenciadas (Ponce; Araújo, 2019), uma vez que essa é uma prerrogativa fundamental para a promoção de uma educação de qualidade e a serviço da justiça social (Silva, 2019). Um currículo fundamentado nos princípios da justiça curricular exige docentes que possam atuar como intelectuais transformadores e que defendam os preceitos da justiça social, como: sujeito éticos, democráticos, humildes, solidários, responsáveis etc. (Torres Santomé, 2013). Portanto, é necessário observar como cada um dos seis estados analisados disponibiliza a formação continuada. Nesse contexto, é possível que haja um favorecimento de temáticas associadas à ‘eficiência’ ou ao ‘produtivismo’ do trabalho pedagógico, impulsionadas pela intensificação de políticas neoliberais, como a ênfase nas avaliações externas. No entanto, não está garantido que essas políticas contemplem o cuidado com a integralidade do(a) educador(a), suas condições laborais e sua qualidade de vida. Nas palavras de Fraser (2002), essa situação pode refletir um falso reconhecimento, que se manifesta por meio da depreciação da identidade da categoria profissional do magistério. Além disso, Connell (2006) alerta que, com a implementação de reformas educacionais, pode haver uma intensificação da desqualificação da classe docente, comprometendo ainda mais sua autonomia e prestígio social.

De acordo com Giroux (1997), professores(as) intelectuais são aqueles(as) que integram um processo formativo crítico, reflexivo, político e democrático, comprometendo-se com os princípios da justiça social. Para Giroux (1997), esses(as) educadores(as) não apenas ‘transmitem conhecimentos’, mas também desafiam as estruturas sociais, questionam as desigualdades e assumem um papel ativo na construção de uma educação emancipatória.

Além disso, a dimensão pedagógica descrita por Giroux (1997) está profundamente associada a um sujeito que demonstra curiosidade científica, investigando possibilidades e identificando obstáculos para a materialização de transformações sociais no ambiente educacional. Esse compromisso com a pesquisa e com a práxis crítica permite ao(a) professor(a) não apenas interpretar o mundo, mas também contribuir para transformá-lo, alinhando sua atuação à perspectiva de uma pedagogia crítica. Essa concepção encontra eco na documentação de alguns estados, de forma variada e contraditória, especialmente se considerarmos os contextos das políticas de formação implementadas nos no Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais. Em particular, esses estados apresentam iniciativas que, ao menos formalmente, reconhecem a necessidade de formar professores(as) com capacidades intelectuais e

transformadoras, ainda que suas políticas de implementação da reforma do Ensino Médio enfrentem limitações impostas por agendas neoliberais e pela ênfase em modificar o currículo em razão dos indicadores de eficiência e produtividade.

No entanto, a efetividade de suas políticas é frequentemente comprometida pela ausência de condições estruturais adequadas para que os(as) professores(as) exerçam plenamente esse papel intelectual. Como Giroux (1997) ressalta, para que os(as) docentes sejam agentes de mudança, é indispensável que as escolas sejam espaços de reflexão, ação crítica e resistência às práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades. Nesse sentido, os estados mencionados ainda precisam superar desafios relacionados à valorização do trabalho docente e à autonomia profissional para que a formação de ‘professores(as) como intelectuais transformadores(as)’ se torne uma realidade.

A dimensão da formação em serviço se viabiliza, também, pela constituição de grupos de estudos e de pesquisas, com previsões de carga horária para produções intelectuais, teóricas, reflexões, debates e comunicações dos estudos. É necessário, nesse sentido, que as formações permanentes se desenvolvam a partir das demandas dos sujeitos envolvidos, nos períodos e modalidades solicitadas pelo coletivo. Isso implica definições coletivas e compromissos com as formações (Rio Grande do Sul, 2021, p. 203).

A citação extraída do *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio* do estado do Rio Grande do Sul destaca a importância da formação permanente e coletiva como um eixo estruturante para o desenvolvimento docente. No entanto, essa proposta precisa ser analisada à luz da realidade prática, especialmente em um contexto marcado pela precarização do trabalho docente. Surge a questão: os(as) professores(as) terão de fato condições materiais, estruturais e de tempo para planejar e participar de forma efetiva de grupos de estudo ou pesquisa, considerando as crescentes pressões e dificuldades impostas pelas mudanças no plano de carreira e pela intensificação das demandas de trabalho?

Silva (2024a), em estudo que aborda a Educação Física escolar no estado do Rio Grande do Sul, problematiza as condições de trabalho dos(as) educadores(as) dessa rede, evidenciando como as alterações no plano de carreira, introduzidas pela Lei nº 15.451 de 2020, impactaram negativamente a valorização e o reconhecimento dessa categoria. Essas mudanças não apenas desvalorizam financeiramente os(as) docentes, mas também comprometem o reconhecimento simbólico de sua profissão, que, como Bendassolli (2012) aponta, está intrinsecamente ligado a uma valorização material.

Dessa forma, questionamos até que ponto é realista esperar que docentes, em um cenário de desvalorização crescente, se sintam motivados(as) ou tenham condições de participar de

iniciativas como a constituição de grupos de estudos e pesquisas. A degradação das condições de trabalho e da identidade laboral, pessoal e social dos(as) professores(as) gera um ambiente que dificulta a implementação efetiva dessa proposta de formação permanente, ainda que ela seja apresentada como uma diretriz positiva no documento. Assim, é essencial refletir sobre a desconexão entre o discurso e a prática. O ideal de formação docente descrito no documento não se sustenta em um contexto em que os(as) professores(as) enfrentam sobrecarga de trabalho, baixa remuneração e falta de reconhecimento. Para que a proposta se concretize, é indispensável que as políticas educacionais considerem as condições reais dos(as) professores(as), promovendo uma valorização que inclua tanto o aspecto simbólico quanto o material.

O estado do Paraná também considera que a formação continuada está diretamente relacionada à valorização do trabalho docente e à dimensão do tempo, especialmente no que diz respeito à criação de momentos destinados ao planejamento e ao estudo de teorias na Educação Física escolar. O *Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná – Vol. 2* compreende que um dos fatores capazes de ajudar os(as) professores(as) a romperem com propostas reducionistas e a promoverem a diversificação dos saberes na Educação Física escolar está vinculado ao reconhecimento de um(a) educador(a) que se identifique, de maneira crescente, com seu papel social (Paraná, 2021a).

De forma complementar, o estado de Minas Gerais adota uma visão que amplia a compreensão sobre a formação continuada, considerando-a não apenas como o tempo dedicado à participação em cursos, mas também como um processo articulado à ressignificação da identidade profissional, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais. Essa perspectiva reforça que a dimensão de um(a) professor(a) transformador(a), como descrito por Giroux (1997), está profundamente conectada às esferas da vivência pessoal, profissional e intelectual. Nesse sentido, para que os(as) educadores(as) possam promover uma reflexão crítica consistente, é essencial que estejam situados(as) em um contexto que valorize e reconheça sua contribuição. Essa valorização não se limita ao plano simbólico, mas deve estar alinhada às condições que permitam aos(as) docentes se autocompreenderem como agentes ativos(as) e transformadores(as) no currículo escolar (Minas Gerais, 2021).

Uma das contradições presentes no *Currículo Referência de Minas Gerais* está relacionada ao alinhamento da formação docente com a defesa dos aspectos previstos pela reforma do Ensino Médio, enquanto simultaneamente aponta a necessidade de superar os problemas criticados por Dubet (2004) em relação à educação meritocrática. Essa tensão reflete um conflito entre a implementação de políticas voltadas à eficiência e o compromisso com a

justiça social no âmbito educacional. Adicionalmente, o documento sugere que os cadernos do programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, de 2013, pode ser utilizado para as formações continuadas, em conformidade com os pressupostos da BNCC (Minas Gerais, 2021). No entanto, essa indicação reforça conflitos sobre o sentido da educação, pois cada um desses documentos aborda a questão educacional a partir de perspectivas ambivalentes.

Outra incongruência curricular foi identificada nos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão, que destacam a importância de competências profissionais como fundamentos baseados nos princípios de competências e habilidades. Esse alinhamento é reiterado pelo Amazonas, que apresenta uma maior ênfase nesse modelo no contexto do currículo flexível (Amazonas, 2022; Minas Gerais, 2021; Mato Grosso, 2021; Maranhão, 2022b). Embora tais diretrizes indiquem esforços para atender às exigências do mercado e às demandas contemporâneas, elas também refletem um modelo educacional que prioriza resultados mensuráveis em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Esse enfoque pode comprometer a autonomia intelectual dos(as) educadores(as) e reduzir o potencial transformador do currículo, que deveria estar fundamentado em princípios éticos e sociais mais robustos.

Além disso, um ponto que nos chama a atenção, entre várias temáticas proporcionadas no programa de formação do ano letivo de 2024 em Amazonas, é a Educação Física escolar ser tratada como uma das pautas principais no processo formativo (Amazonas, 2024). Um dos objetivos centrais desse programa é “apresentar orientações gerais para o funcionamento das aulas” e “fornecer uma direção clara para o componente estar alinhado às Propostas Pedagógicas desta Secretaria e às normativas vigentes”, entre elas: o desenvolvimento de temáticas do universo da cultura corporal; aulas em que predominem o viés prático; o(a) docente ter cuidado com as questões da individualidade biológica de cada indivíduo e não expor os(as) discentes a uma alta temperatura; professor(a) e estudantes estarem trajados(as) esportivamente etc. (Amazonas, 2024, p. 77). Nesse sentido, entendemos que a identidade desse(a) educador(a) pode estar mais alinhada a um reconhecimento tradicional da história do componente ou mais alusivo a um(a) profissional organizador(a) do tempo e do espaço, e que contemple certas similaridades a um(a) treinador(a) desportivo(a).

Conforme Silva, S. (2019), as políticas educacionais neoliberais prejudicam o reconhecimento da identidade dos(as) docentes para fins de uma formação de professores(as) a favor da justiça social. Em nossa análise, constatamos que o estado de Minas Gerais destaca a necessidade de as formações continuadas reconhecerem as diversidades e as juventudes. Seus referenciais prezam para que os(as) educadores(as) tenham uma consciência da importância de

valorizar temáticas associadas aos grupos ou classes historicamente excluídos, como negros, indígenas etc. Nesse contexto educacional, é indicada uma educação que contemple o reconhecimento dos diversos sujeitos no processo de escolarização, como “os moradores de vilas e favelas, comunidades remanescentes de quilombola, negros, indígenas, ribeirinhos, trabalhadores rurais e seus filhos, população LGBTQIA+, jovens e adultos, dentre outros” (Minas Gerais, 2021, p. 425). Contudo, um projeto formativo que apenas aponte que devem ser levados em consideração os grupos marginalizados pela sociedade não garante que esses temas possam ser tratados de forma distinta dos preceitos neoliberais que acompanham as competências da BNCC.

Para a justiça curricular, todo sujeito deve ser reconhecido no currículo como um indivíduo histórico, mas que também seja encorajado a questionar e se inconformar com uma história que resultou na discriminação de diversos grupos, como indígenas, homossexuais, quilombolas, movimentos sociais, mulheres etc. Essa perspectiva exige um currículo que cuide de quem historicamente foi negligenciado, colocando em disputa o sentido de currículo escolar na atualidade. Um dos meios para materializar essa proposta é através da escolha e vivência de conteúdos que promovam o reconhecimento e a valorização desses grupos historicamente estereotipados e marginalizados (Ponce; Araújo, 2021). Além disso, a justiça curricular busca assegurar a dignidade e ampliar os direitos sociais das populações mais vulneráveis, promovendo proteção e cuidado como fundamentos essenciais para a cidadania (Ponce; Araújo, 2019).

Connell (2006) ratifica essa apreensão, ao entender que o primeiro princípio para a justiça curricular é assegurar os interesses dos grupos menos favorecidos socialmente, por meio do currículo. Portanto, é preciso observar se existe essa projeção de desenvolvimento que contemple temas e conteúdos ou que ressaltem a diminuição das injustiças sociais nos seis estados analisados, pois “o cuidado [também] envolve [...] a proposição de temas e conteúdos culturais” (Araújo, 2022, p. 620).

Os estados do Rio Grande do Sul e do Mato Grosso, embora não salientem a prerrogativa do reconhecimento integrada especificamente à dimensão da formação continuada dos(as) professores(as), ressaltam a importância da valorização das classes étnico-raciais para o “enfrentamento das desigualdades” sociais (Rio Grande do Sul, 2024d, p. 15; Mato Grosso, 2021). Em consulta realizada no *site* da SEDUC-RS, constatamos que essa mantenedora disponibilizou outro caderno complementar para o trabalho do(a) docente no ano letivo de 2024. Nele há três propostas sugestivas de aulas de Educação Física escolar que contemplam questões étnico-raciais, como por exemplo, a vivência de diversos gêneros de danças, as mulheres negras

inseridas no esporte e a análise crítica dessas práticas esportivas. A seguir, na Figura 12, apresentamos um recorte dessas possibilidades de reconhecimento, por meio da cultura corporal da dança.

Figura 12 – Exemplos de algumas danças tradicionais no contexto brasileiro



Fonte: adaptada pelo autor, a partir do *Caderno de Apoio Matriz de Referência Priorizada Linguagens* (Rio Grande do Sul, 2024b, p. 158).

Ao considerar os múltiplos aspectos que se atravessam no universo das juventudes, essa categoria passa a ser considerada como relevante nos âmbitos formativos, principalmente no Rio Grande do Sul, no Paraná, em Minas Gerais, Mato Grosso e Amazonas. Todos os seis estados analisados apresentam conteúdos afins para o reconhecimento de diversos sujeitos e classes historicamente excluídos, em todos os anos de escolarização em que são ofertados a Educação Física escolar. O Rio Grande do Sul ressalta temas como preconceitos nas danças, a busca pela identificação de comportamentos discriminatórios nas práticas corporais, entre outras prerrogativas que buscam auxiliar no reconhecimento de si e do outro (Rio Grande do Sul, 2024b). Paraná indica o estudo de temáticas associadas à cultura corporal *versus* os marcadores sociais, análises de esportes elitizados, discussões referentes às atletas transgêneros e grupos minoritários etc. (Paraná, 2022).

O estado de Minas Gerais apresenta possibilidades de análises sobre a relação das práticas corporais com grupos minoritários, bem como as noções socioeconômicas atreladas à cultura corporal, entre outras opções curriculares de aspectos contra-hegemônicos (Minas Gerais, 2021). De forma bastante similar, os estados do Mato Grosso e do Maranhão demonstram as dimensões dos jogos paralímpicos e da inclusão, a perspectiva das danças associadas à noção de gênero, preconceitos com as mulheres nas práticas corporais etc. (Mato Grosso, s.d.; Maranhão, 2022). Nesse mesmo contexto, o Amazonas ressalta a necessidade de estudos acerca da diversidade de gênero e de preconceitos, estereótipos e ideologias presentes na cultura corporal, bem como indica problematizações sobre as injustiças existentes no universo das práticas corporais etc. (Amazonas, 2023c).

Porém, a inserção de aspectos relacionados aos marcadores sociais nas práticas corporais não deve ser tratada somente em casos de datas comemorativas, pautada na lógica de

um currículo turístico que não aprofunde nem enriqueça o debate desses temas (Torres Santomé, 2013). Nesse caso, é preciso que existam condições para promover as culturas silenciadas como um processo formativo contínuo, não restrito apenas às vivências procedimentais, tampouco retratar ou reproduzir elementos de cunho neoliberal ou meritocrático.

Para Connell (2006), uma proposta curricular deve valorizar saberes e práticas de grupos historicamente excluídos, e esse reconhecimento deveria ser uma das premissas ou dever de todos em uma sociedade democrática. Nesse sentido, a circunstância de haver políticas que protejam os(as) mais vulneráveis torna-se fundamental para o fortalecimento da justiça, ainda mais que, por um longo período de tempo, tais conhecimentos ou conteúdos foram desprestigiados nos currículos, o que acentuou uma divisão social. Ou seja, para a justiça curricular não basta apenas reconhecer as produções discriminatórias relativizando-as, é preciso atuar contra as injustiças curriculares e possibilitar alternativas concretas para transformar ou mudar uma realidade (Connell, 2006). E um dos meios para que isso ocorra é através de estudos de conhecimentos que reconheçam tais classes ou indivíduos, através da sua presença e vivência crítica nos currículos e cotidianos escolares.

Contudo, entendemos que esse reconhecimento não é uma tarefa simples para ser efetuado com potência na atualidade. De acordo com Torres Santomé (2013), uma das 12 ações realizadas entre a maioria dos países em desenvolvimento trata da questão das relações sociais. Esse autor reflete sobre como a humanidade foi imposta a uma proposição que não valoriza a identidade de outro grupo, o que acentua a ocorrência de um processo preconceituoso e de individualização, ao limitar o reconhecimento das classes mais vulneráveis. Nesse sentido, Torres Santomé (2013) propõe que o conhecimento escolar deve romper com as condições que promovem o não reconhecimento de outros grupos.

Esta seção apresentou elementos que consideramos conflituosos para a dimensão do reconhecimento e cuidado na justiça curricular. Entre os principais pontos destacam-se:

- ✓ A diminuição gradativa das aulas de Educação Física escolar no currículo comum, comprometendo a presença dessa disciplina em um espaço central da formação dos(as) estudantes;
- ✓ A ausência de oferta presencial dessa disciplina no Ensino Médio noturno em alguns estados, como Rio Grande do Sul e Paraná, limitando ainda mais seu alcance e impacto;
- ✓ A desvalorização da cultura corporal no contexto da reforma do Ensino Médio, que contradiz a proposta de uma educação integral defendida pela normativa;

- ✓ O não reconhecimento e cuidado com os(as) profissionais da educação, evidenciado pela flexibilização das cargas horárias, o que contribui para o desprestígio da identidade profissional e pessoal dos(as) docentes;
- ✓ O aumento potencial da sobrecarga de trabalho para os(as) professores(as) de Educação Física, obrigados(as) a ministrar componentes que não se alinham à sua formação inicial e à sua função social;
- ✓ Documentos estaduais que, embora defendam a formação continuada para superar o reducionismo curricular na Educação Física escolar, simultaneamente exaltam uma educação pautada nos princípios das competências e habilidades, perpetuando valores meritocráticos;
- ✓ A valorização, por parte de alguns estados, de conteúdos relacionados a grupos sociais historicamente excluídos. Contudo, essa valorização enfrenta barreiras como a redução da carga horária e a negligência com a valorização do trabalho e da identidade profissional dos(as) docentes.

Esses aspectos evidenciam tensões significativas na implementação de uma justiça curricular que promova equidade, dignidade e reconhecimento tanto para os(as) estudantes quanto para os(as) educadores(as). A superação dessas contradições exige uma reformulação profunda nas políticas educacionais, de modo a alinhar as intenções declaradas nas normativas com ações práticas que fortaleçam o papel transformador da Educação Física escolar e valorizem os(as) profissionais envolvidos(as).

Com base nos motivos analisados, entendemos e argumentamos que a reforma do Ensino Médio, sob a perspectiva da categoria do reconhecimento/cuidado da justiça curricular, está intensificando as injustiças sociais e escolares nos seis estados.

Como já discutido em outras seções desta pesquisa, a justiça curricular tem que buscar um equilíbrio entre as suas três dimensões principais, incluindo o reconhecimento aliado com a participação. Nesse contexto, a próxima abordará o eixo analítico da participação/convivência, explorando como ele se articula nos seis estados analisados.

3.3 Processos de enfraquecimento da democracia, da participação e da convivência solidária

O propósito desta seção é continuar a análise que vem sendo desenvolvida, porém, em outro eixo de análise, sob ótica das categorias da participação/convivência. Com base em Fraser (2002), compreendemos que uma representação mais participativa e democrática no currículo

não ocorre se houver uma distribuição limitada de conhecimentos ou se os indivíduos não forem reconhecidos como sujeitos históricos (Fraser, 2009).

Promover uma convivência verdadeiramente democrática é um desafio particularmente complexo na atualidade. Um dos caminhos para avançar nessa direção envolve alterar a premissa de consenso interno, típica da lógica de mercado, para um processo que acolha o conflito como parte essencial da construção de uma solidariedade recíproca. Esses aspectos são fundamentais para enriquecer a sociabilidade e fortalecer as bases da justiça social (Estevão, 2008). Em uma sociedade cada vez mais moldada pelos dilemas do neoliberalismo, que vai além de ser apenas um sistema ideológico para “(re)organizar” as formas de atuação das instituições, essa racionalidade atinge profundamente as subjetividades dos indivíduos, influenciando a maneira como reproduzem esses valores em seus laços sociais (Dardot; Laval, 2016). Essa constatação exige uma reflexão crítica sobre os padrões de convivência e democracia que caracterizam a contemporaneidade, apontando para a necessidade de uma reorganização das práticas sociais e educacionais que promovam maior igualdade e participação. Mas como é possível que as normativas curriculares proponham uma solidariedade mútua entre as classes em um cotidiano cada vez mais insensível à humanização e aos processos em prol de uma cidadania democrática nas escolas públicas? Como romper com uma participação de caráter individualista e liberal, em um contexto de ascensão de práticas de avaliações externas excludentes?

Embora a justiça curricular trate da convivência participativa por meio do currículo, essa dimensão transcende os limites da escola. Para ampliar a noção de democracia e garantir uma participação mais igualitária, essas questões precisam se conectar ao papel do Estado em garantir novos direitos sociais (Costa; Araújo; Ponce, 2023). Nesse sentido, a participação não se restringe a práticas internas, mas envolve a interação entre as políticas educacionais e as condições sociopolíticas que promovem ou limitam a equidade. Essa discussão é especialmente relevante ao se considerar a construção de uma democracia participativa em contextos marcados pela influência da ideologia neoliberal, onde políticas curriculares são frequentemente moldadas por interesses econômicos e conectadas a redes transnacionais (Pacheco; Maia, 2019). Tais circunstâncias desafiam o ideal de justiça curricular, exigindo reflexões que transcendam o local e dialoguem com as forças globais que impactam as práticas escolares e os direitos sociais.

Assim, vivenciamos uma crise representativa democrática em escala internacional, marcada por sua estagnação diante dos avanços cíclicos impostos pelo setor neoliberal. Esse cenário é caracterizado pela valorização de um modo de vida individualizado, pela precarização

do trabalho, pela perda de direitos sociais por meio de aprovações de leis e pelo aprofundamento das desigualdades sociais (Ponce; Araújo, 2021). No campo da Educação, essa crise se manifesta de maneira específica em diversos aspectos. Entre eles, destacamos a ampliação de modelos de avaliações em larga escala, que são fundamentados em uma lógica econômica e tecnocrática; a hierarquização e valorização de conhecimentos colonialistas ou previamente definidos por listas de competências e habilidades; a estagnação de iniciativas voltadas para a participação social; e a consolidação de parcerias público-privadas e financiamentos que enfraquecem a reparidade participativa e democrática no contexto educacional. Esse panorama revela não apenas os limites impostos por políticas neoliberais, mas também a necessidade urgente de repensar os modelos educacionais e suas relações com as esferas sociais e políticas, com vistas a construir uma educação que promova igualdade, inclusão e participação efetiva.

Nesse contexto, vislumbramos a possibilidade de um diálogo interessante e relevante entre a noção de representação ou reparidade participativa na justiça social, proposta por Nancy Fraser, e a de convivência democrática na justiça curricular, de Branca Ponce. Assim sendo, “a **convivência** como dimensão da justiça curricular ancora seu significado na **democracia participativa** como um sistema de organização social que visa incluir demandas sociais silenciadas pelas políticas, conclamando a necessidade de **participação de todos**” (Ponce; Araújo, 2019, p. 1065, grifo nosso). Ou seja, o referencial teórico da justiça curricular indica a necessidade de uma apreensão crítica em relação à democracia nos seis estados analisados, visto que um processo democrático ou participativo deve ser tratado sempre como uma maneira inconclusa. Além disso, compreendemos que a participação se configura em uma categoria em constante disputa, assim como o currículo e a democracia. Portanto, ambos os conceitos se conectam para fins de uma justiça curricular que favoreça uma experiência escolar emancipatória.

Nessas circunstâncias, refletir ou propor uma participação democrática não é uma tarefa simples, e deve ser encarada sempre como um processo de disputas societárias (Peroni, 2011). Em análise, os entes federativos apresentavam narrativas generalistas associadas à defesa da democracia, destacando intenções como a promoção de uma educação integral pautada no protagonismo dos sujeitos e nos direitos humanos, e na busca pelo fortalecimento da justiça social. No entanto, por trás desses discursos, podem existir causas humanitárias silenciadas que permanecem à margem das práticas efetivas nas políticas educacionais (Ponce; Araújo, 2019). Essa contradição ressalta a necessidade de avaliar criticamente não apenas o que é declarado em documentos normativos, mas também como essas proposições são implementadas na

realidade, considerando as barreiras estruturais e as desigualdades que continuam a desafiar a justiça curricular e social.

É evidente que nenhum dos entes federativos se opõe, textualmente, aos princípios democráticos já estabelecidos pela Constituição Federal. No entanto, isso não significa que os discursos apresentados estejam isentos de questionamentos ou que devam ser aceitos sem uma análise crítica. A democracia, longe de ser um estado fixo, se fortalece por meio do contínuo aperfeiçoamento de sua essência, sustentada por debates e disputas que transcendem práticas consensuais superficiais. Nesse sentido, a narrativa promovida pelo estado do Rio Grande do Sul no *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio* merece reflexão crítica. O documento afirma o compromisso de proporcionar uma “**convivência democrática** promotora de direitos humanos, de dignidade e de **justiça social**” (Rio Grande do Sul, 2021, p. 51, grifo nosso). Embora essa declaração esteja alinhada aos valores democráticos, cabe questionar como essas intenções se materializam na prática educativa e se são efetivamente integradas às políticas públicas e ao cotidiano escolar. A análise desse tipo de narrativa exige atenção não apenas às proposições explícitas, mas também às contradições implícitas que podem surgir em contextos onde a implementação de políticas educacionais enfrenta limitações estruturais e ideológicas. Dessa forma, a democracia deve ser compreendida como uma prática que exige constante vigilância e aprimoramento, não como um ideal estático.

Nessa mesma perspectiva, o documento estadual de referência curricular de Minas Gerais afirma estar fundamentado nos “**princípios democráticos**, principalmente da **participação**” (Minas Gerais, 2021, p. 68, grifo nosso). De maneira semelhante, as normativas curriculares dos estados do Mato Grosso (2021) e do Maranhão (2022, grifo nosso) destacam a “**democracia** como um aprendizado para a **convivência participativa**”. Embora as legislações educacionais das unidades federativas do Paraná e do Amazonas não se oponham explicitamente a essas dimensões, vale ressaltar que, nesta análise inicial, apresentamos apenas os elementos mais evidentes e explicitamente registrados nos dados mapeados. Essa delimitação permite uma abordagem mais focada nos documentos que articulam de forma mais clara os princípios democráticos com a convivência participativa, evidenciando como esses valores são propostos e potencialmente vivenciados no contexto escolar.

Dessa forma, não há objeção à explicitação de aspectos que visem fortalecer a democracia em documentos ou textos normativos. No entanto, é imprescindível que, em uma análise documental crítica, todas as narrativas — sejam elas explícitas ou implícitas — sejam examinadas com um olhar atento às suas finalidades e implicações (Cellard, 2008). Sob essa perspectiva crítica, é necessário considerar tanto as informações declaradas quanto as não ditas,

reconhecendo as possíveis contradições entre os discursos e as práticas. Outra questão indispensável na atualidade é enfatizarmos e lutarmos contra o ‘sequestro’ de conceitos importantes do campo progressista pela esfera hegemônica da iniciativa privada, como democracia, protagonismo, participação, cidadania etc.

Nessa perspectiva, os textos nacionais que fundamentam e defendem a reforma do Ensino Médio, como a BNCC e as DCNEM, apresentam pressupostos alinhados a valores democráticos, inclusivos, participativos e solidários. Por exemplo, o Art. 20 das DCNEM solicita que cada rede e sistema de ensino, ao organizar o currículo do Ensino Médio, considere, entre outras adequações: “II – promover, mediante a institucionalização de mecanismos de **participação da comunidade**, alternativas de organização institucional que possibilitem: [...] c) [...] ações fundamentadas nos direitos humanos e nos princípios éticos, de **convivência e de participação democrática**” (Brasil, 2018b, p. 12, grifo nosso). Assim, os estados, ao serem obrigados a seguir as exigências jurídicas de uma lei federal, precisam incorporar tais preceitos textuais em suas normativas curriculares. Contudo, é necessário refletir até que ponto esses princípios são realmente materializados nas práticas educativas, ou se acabam sendo reproduzidos apenas de maneira retórica, sem enfrentar as desigualdades estruturais e os desafios da democracia participativa no contexto escolar.

Além disso, é pertinente retornar ao debate referente às competências e habilidades da BNCC. Nessa discussão, o estado do Maranhão (2022b, p. 22) elenca que tanto as competências gerais quanto as específicas de cada área visam auxiliar “na construção de uma sociedade mais justa, democrática, sustentável, igualitária e solidária”. Já o Paraná e Minas Gerais ressaltam a relação entre a democracia e a Educação Física, por meio das competências alusivas à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, em particular, a competência de número 5 (Minas Gerais, 2021; Paraná, 2021a). Essa competência se relaciona à valorização das práticas corporais como expressão cultural e ao incentivo à convivência democrática no espaço escolar, elementos essenciais para a construção de uma cidadania participativa e inclusiva. No entanto, cabe questionar até que ponto tais declarações se traduzem em práticas efetivas no currículo e nas escolas, especialmente considerando as tensões entre os ideais propostos e os desafios estruturais e contextuais enfrentados pelos sistemas de ensino. Essa reflexão se torna ainda mais relevante quando analisamos como as competências e habilidades da BNCC são adaptadas e implementadas nos diferentes contextos estaduais.

Os estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão destacam, em suas normativas curriculares, a condução de processos democráticos e participativos na elaboração de suas normativas curriculares, em consonância com as exigências educacionais

estabelecidas pela legislação nacional. Exceções são observadas nos estados do Paraná e Amazonas, cujos documentos curriculares analisados não evidenciam claramente o percurso de elaboração de suas políticas educacionais.

O Rio Grande do Sul menciona que o *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio* foi desenvolvido com base na democracia participativa, resultando em um documento colaborativo (Rio Grande do Sul, 2021). Considerando o contexto da pandemia, que não foi abordado de forma solidária pelo governo federal à época, as unidades federativas e seus sistemas de educação realizaram consultas *on-line*, como evidenciado na análise documental, principalmente dos estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão.

Minas Gerais relata que seu processo de elaboração curricular foi colaborativo, envolvendo entidades públicas e resultando em aproximadamente 650 contribuições, com a participação de até 120.000 educadores(as) na definição da versão final do documento curricular (Minas Gerais, 2021). Mato Grosso também destaca a representatividade na elaboração de sua normativa, com a participação de 150.000 indivíduos e a consideração de 12.000 contribuições. Este estado ainda implementou uma etapa seletiva para profissionais que desejavam participar da redação final, com avaliações de currículos, provas escritas e entrevistas (Mato Grosso, 2019). O Maranhão, por sua vez, afirma que foram ouvidos mais de 7.000 estudantes e cerca de 2.700 professores(as) durante o processo de construção de sua política curricular (Maranhão, 2022b, p. 11).

No estado do Paraná, observamos questionamentos de que o processo de elaboração do documento curricular estadual foi plenamente participativo, trecho extraído do discurso de um Diretor da Secretaria Estadual da Educação (SEED) (Silva; Barbosa; Körbes, 2022). De acordo com as autoras, todo o percurso desde a construção até a aprovação dessa normativa gerou tensões e disputas no campo da política curricular, em razão da ausência de maiores espaços de participações ativa da sociedade, apesar de uma ampla mobilização realizada contra o governo do Paraná. Segundo Silva, Barbosa e Körbes (2022, p. 403), a situação revelou uma “falsa dimensão da democracia”, caracterizada por uma “roupagem” que buscava transmitir a ideia de um projeto de educação democrática.

É necessário questionar a efetividade do processo democrático em outros entes federativos, considerando o contexto complexo e trágico da pandemia durante a elaboração dos documentos estaduais. Esse período acentuou as desigualdades escolares, pois nem todas as redes, instituições educativas e indivíduos tiveram condições concretas de participar das consultas públicas realizadas *on-line*. Pinto e Melo (2021, p. 10, grifo nosso) analisam a

formulação curricular em Minas Gerais e refletem sobre o sentido de participação e democracia exercidos nesse contexto:

Aparentemente, a consulta pública democratiza a participação dos sujeitos-alvo na construção das políticas públicas, no entanto é necessário analisar com profundidade esse processo a fim de compreender os métodos, a estrutura, e as análises dos resultados. Isso porque, no caso da BNCC, os discursos oficiais e midiáticos elucidaram forte participação social na elaboração de seu texto, gerando a ideia de construção efetivamente coletiva dessa política. Em contrapartida, **o que se observou na prática foi uma participação limitada** [em Minas Gerais].

[...] O que se observa é a utilização de métodos como esse, de consultas públicas, no âmbito da formulação de uma política pública, **muito mais voltada para gerar um imaginário de obra coletiva do que um processo realmente endereçado à escuta e participação ativa dos sujeitos-alvo dessa política** [mineira]. Com esse imaginário, os números são difundidos pela mídia, e os discursos oficiais são legitimados.

No Rio Grande do Sul, foi identificado um processo que careceu de participação efetiva, em virtude da falta de diálogo e transparência por parte da SEDUC-RS. De acordo com Saraiva, Chagas e Luce (2022, p. 422), esse “silenciamento [da SEDUC-RS] não ocorreu ao acaso, mas foi uma estratégia política” destinada a restringir um processo educativo participativo, dialógico e democrático.

O Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC) também observou a fragilidade na construção da participação e colaboração no *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio*, ao constatar que diversas instituições e comunidades civis foram excluídas do debate que visava compor essa normativa. O autor desta pesquisa foi convidado a participar de uma reunião no colegiado do curso de Educação Física da UNISC, realizada em 23 de março de 2021, com o objetivo de discutir o *silenciamento* e impactos deste documento e suas possíveis relações com a reforma do Ensino Médio.

Ressaltamos que, para fortalecer a democracia em uma esfera social ou popular, é imprescindível que haja um processo de conflitos e respeito às diversidades. A oposição a uma prerrogativa que limita a participação popular nas discussões sobre questões de interesse público configura um exercício em prol da justiça social e da justiça curricular (Torres Santomé, 2013). Da mesma forma, uma ideia de participação curricular no formato *on-line* não deve ser considerada como uma ação democrática, assim como a carência de um debate amplo sobre os interesses evidenciados pelas políticas educacionais prejudica as pessoas de se posicionarem de forma crítica acerca dos aspectos formativos.

Tem-se, assim, que uma democracia representativa deve combater princípios que perpetuam o *status quo* gerador de desigualdades sociais, buscando formas mais plurais de ampliar a representação participativa de maneira coletiva (Ponce; Araújo, 2019). Propomos, portanto, a ressignificação de uma cultura que promova debates democráticos mais consistentes e politicamente conflituosos, respeitando a diversidade dos sujeitos, com o intuito de lutar por novos direitos educacionais, em vez de fomentar o conformismo frente às injustiças nas realidades (Ponce; Araújo, 2021). Assim, “aponta-se para uma convivência democrática que extrapole os cânones da teoria política liberal e se afirme como um valor cultivado”, refletindo a crítica de Dubet (2004) à narrativa de justiça social meritocrática ancorada em uma igualdade de posições heterogêneas (Ponce; Araújo, 2019, p. 1050).

É fundamental lutar continuamente contra propostas que promovam uma educação mercadológica, pois o Estado deve ser o principal provedor de participação, coletividade e qualidade social. Quanto maior o nível de participação, mais robusta se torna a democracia social e as instituições públicas, como a escola pública. Todavia, o Estado contemporâneo está subvertido a uma lógica privatista, que restringe a esfera pública em sua essência, enquanto repassa incentivos e oferece subsídios do seu orçamento ao setor privado, contradizendo a perspectiva de educação como prática social e de um imaginário democrático e participativo.

As ações do Estado impactam diretamente a materialização de um viés democrático, de participação e de convivência. A ausência de uma vivência participativa realmente pública torna mais complexa a concretização de uma convivência democrática e solidária nas escolas de educação pública. Assim, “a concepção de participação e democracia está em disputa na sociedade, e essa disputa é de hegemonia. É preciso prestar atenção à complexidade e variedade de formas, ritmos e níveis de participação e democracia que ocorrem na sociedade” (Helo, 2011, p. 106).

Um fator relevante apontado pela literatura que tem prejudicado a participação democrática são as parcerias público-privadas. O setor privado tem interferido não apenas nos conteúdos curriculares, e essa influência tem se acentuado ao longo das décadas. Peroni (2011) demonstra que uma tendência histórica no Brasil está ligada aos dilemas da esfera privada, resultando no aumento da participação de grandes empresas e empresários nas políticas públicas, o que prejudica a ascensão de formas de participação popular. Essa correlação de forças no campo das disputas de poder é histórica no Brasil e dificulta a consolidação de novos direitos sociais, pois há uma crescente abertura do Estado a novas oportunidades para grandes conglomerados empresariais, estreitando a relação ou a *fronteira* dialética entre público e privado.

Da mesma forma, foi possível observar certas empresas inseridas em mais de um contexto territorial, o que a condiciona ter um maior papel de destaque no cenário das políticas educacionais. Por exemplo: o Instituto Reúna, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entre outras agremiações. Também há instituições mais regionais que operam em apenas uma determinada regionalidade, caracterizadas mais como organizações não governamentais (ONGs) (Caetano, 2019), como o Instituto Caldeira e o Instituto Pacto pela Educação, no Rio Grande do Sul; a Rede de Ensino Apogeu, no Paraná etc.

Nesse sentido, as instituições privadas atuam de forma distinta nos seis estados investigados nesta pesquisa. Algumas realizam leituras críticas sobre a construção de documentos, caracterizando-se, como adverte Caetano (2019), como uma filantropia empresarial. Outras promovem formações ou servem como bases teóricas para a fundamentação de diversos cadernos formativos vinculados à reforma do Ensino Médio nos estados. Observamos também que certas empresas estão inseridas em mais de um contexto territorial, o que lhes confere um papel de destaque no cenário das políticas educacionais. Exemplos incluem o Instituto Reúna e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), entre outras organizações. Por outro lado, há instituições mais regionais que operam em uma determinada localidade, caracterizando-se como organizações não governamentais (ONGs), como o Instituto Caldeira e o Instituto Pacto pela Educação, no Rio Grande do Sul, e a Rede de Ensino Apogeu, no Paraná.

Independentemente da iniciativa privada ou de sua finalidade particular de atuação em cada ente federativo, que pode estar relacionada à oferta financeira ou de serviços diretos nas instituições, gestão ou ambas de forma mista (Peroni; Oliveira, 2019), essas entidades atuam como parte de uma única rede. A seguir, na Figura 13, estão as respectivas empresas de cada um dos seis estados identificados no processo analítico.

Figura 13 – Relação das parcerias público-privadas e os estados de atuação política

Fonte: elaborada pelo autor, com base em Rio Grande do Sul (2021); Saraiva, Chagas e Luce (2022); Bairros (2023); Paraná (2021a); Gomes (2019); Minas Gerais (2021); Pinto e Melo (2021); T. Oliveira (2022); Cunha; Macêdo (2023); Lima, Casagrande e Silva (2022); Bonamigo, Ferreira e Muylaert (2022); Mato Grosso (2019; 2021); Souza (2021); Maranhão (2022b; 2022c); Nogueira *et al.* (2024); Amazonas (2022; 2023a); sites oficiais da SEDUC-RS e da SEDUC-MT, e do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).²²

A Figura 13 indica que o estado do Rio Grande do Sul possui o maior número de relações com iniciativas privadas na educação pública estadual, em comparação com os demais entes federativos analisados. Além disso, a mesma figura destaca a atuação do ICE em nível nacional, abrangendo as cinco regiões brasileiras e estando articulado com ações diretas no Ensino Médio nos estados analisados desta pesquisa. Outro aspecto que merece atenção no processo de privatização das escolas públicas estaduais é a estratégia de *silenciamento* adotada pelas respectivas Secretarias da Educação (SEDUC) mapeadas, pois a identificação de entidades relacionadas ao universo das parcerias público-privadas, conforme demonstrado na Figura 13, foi alcançada principalmente por meio de estudos científicos.

A respeito da presença de instituições privadas na formulação de políticas no contexto rio-grandense, Bairros (2023) questiona a principal razão para o grande número de entidades não públicas participando do processo educacional gaúcho. Segundo a autora, a privatização

²² Em relação ao Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), Rodrigues e Honorato (2020) afirmam que essa instituição atua em colaboração com outros parceiros, como o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Qualidade no Ensino (IQE), STEM-Brasil – subsidiária do World Fund for Education, Espírito Santo em Ação, Itaú, Fiat-Chrysler, Jeel e Trevo Tecnologia Social. No caso particular do Estado do Mato Grosso, Lima, Casagrande e Silva (2022, p. 19) mencionam que as ações firmadas entre o poder público e a empresa se encerraram em 2017, “mas o estado seguiu o modelo pedagógico desta iniciativa privada”.

avança em ritmo acelerado nas políticas públicas desse estado, frente à abertura ou facilitação estatal para uma maior participação de empresas e outros conglomerados. Nesse sentido, tais movimentos mercadológicos prejudicam a democracia e reduzem as formas de participação efetiva das comunidades escolares nas vivências curriculares, rompendo com uma tradição de autonomia e de reparidade participativa das escolas e comunidades, como ocorre em relação ao desrespeito da lei sobre gestão democrática de 1995 (Saraiva; Chagas; Luce, 2022).

Em outras palavras, conforme destacam Saraiva, Chagas e Luce (2022), em relação às disputas do currículo do Ensino Médio gaúcho, entendemos que a consolidação de parcerias público-privadas tem prejudicado o fortalecimento de uma educação voltada para a justiça curricular, especialmente no eixo da participação e convivência. Apesar das narrativas dos(as) defensores(as) da reforma, que afirmam haver um amplo processo democrático, participativo e autônomo, esses elementos ampliam as tensões no universo da participação democrática na realidade gaúcha:

Autonomia sob tutela/(des)respeito às construções democráticas – nesse agrupamento de códigos, os(as) defensores(as) da reforma historicizam leis e apresentam alguns procedimentos participativos, procurando legitimar a mudança do conteúdo e da forma. Por sua vez, os/as críticos/as destacam a falta de escuta às escolas e a alternância de políticas como obstáculos à autonomia;

Disputa do público pelo privado/padronização – eis uma temática que distancia os argumentos. Os(as) defensores(as) da reforma justificam a provisão de infraestrutura e recursos pela iniciativa privada, ainda que mediante incentivos, benefícios ou pagamento pelo Estado, bem como o sentido do currículo, exigindo normatização que permita a privatização. Em paralelo, os/as críticos/as destacam a importância de o âmbito público assumir o protagonismo – a manutenção e o desenvolvimento – da política em todas as dimensões (Saraiva; Chagas; Luce, 2022, p. 428-429, grifo original).

Independentemente do grau de representatividade das fundações ou instituições, o contexto político contemporâneo apresenta uma ampliação tênue entre as fronteiras do público e do privado, dificultando a identificação clara do que é público e do que não é (Caetano, 2019). Essa condição está relacionada ao modo como o Estado exerce sua gestão atualmente, o que dificulta o fortalecimento das dimensões democrática, participativa e solidária na sociedade.

Além das ações já firmadas entre o poder público e as iniciativas privadas nos seis estados analisados, os governos do Rio Grande do Sul, Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão, principalmente, têm buscado ampliar e formalizar outros contratos com o setor empresarial no período vigente, por meio de legislações específicas. A seguir, no Quadro 10, estão alguns dos principais projetos identificados nos estados analisados, bem como o seu

impacto atual ou futuro em relação ao número de instituição que passam a fazer parte desses empreendimentos:

Quadro 10 – Relação dos principais nomes e projetos de parcerias público-privadas nos estados analisados

ESTADOS	PROGRAMAS/PROJETOS	PROJEÇÃO DE ATUAÇÃO
Rio Grande do Sul	<i>Roadshow da Parceria Público-Privada</i>	4,2%
Paraná	<i>Programa Parceiro da Escola</i>	10%
Minas Gerais	<i>Projeto Somar</i>	-
Mato Grosso	<i>Sistema Estruturado de Ensino</i>	100%
Maranhão	-	-
Amazonas	-	-

Fonte: elaborado pelo autor.

O estado do Rio Grande do Sul, por intermédio da Secretaria da Reconstrução Gaúcha e com a colaboração da empresa “SP Parcerias”, apresentou, em julho de 2024, a proposta intitulada *Roadshow da Parceria Público-Privada*, com o objetivo de reformar 99 unidades escolares localizadas em 15 municípios, o que representa até 4,2% do total de sua rede de ensino. O uso de expressões estrangeiras tem sido comum nesse contexto político, com o intuito de demonstrar inovação por parte do poder público, além de promover um discurso da iniciativa privada que seja atraente, “com vocábulos que preenchem suas necessidades diante da nova ordem social” (Fávero; Tonieto; Consaltér, 2020, p. 236). No entanto, Torres Santomé (2018, p. 29) alerta para a necessidade de cautela diante da “verborreia” associada à política neoliberal, uma vez que tais expressões podem não refletir a essência do que está sendo proposto.

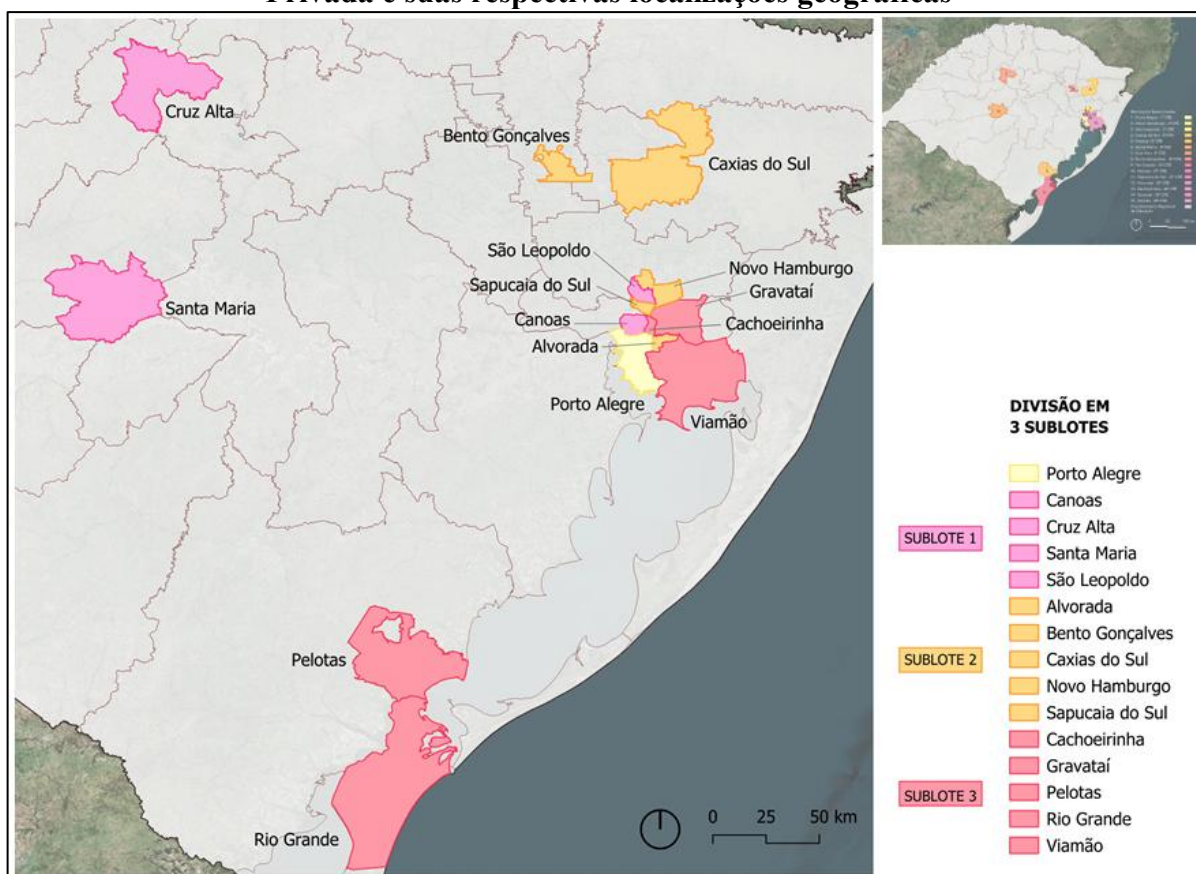
No caso do Rio Grande do Sul, observamos a utilização de termos como *facilities*, *clusters*, *sala maker*, *value for money*, *benchmark* e *utilities* em seu programa, reforçando a presença de expressões estrangeiras no discurso político. Além disso, o estado restringiu a participação popular, limitando as consultas públicas ao preenchimento de formulários *on-line*, com um prazo de apenas 30 dias após a apresentação do projeto à sociedade civil, em julho de 2024. Esse *silenciamento*, conforme Saraiva, Chagas e Luce (2022), pode ser interpretado como uma estratégia política adotada pelo estado, associada ao aceleração das normativas de privatização, caracterizando-se como parte de um método vinculado à gestão neoliberal.

Ainda, é importante destacar que o Rio Grande do Sul tem dado continuidade a esses acordos ao prever a concessão de serviços terceirizados por um período de até 25 anos, o que implica na transferência de cifras bilionárias à iniciativa privada, como exemplificado no programa em questão. Dentre as 99 escolas previstas no projeto, 18 são classificadas como “escolas modelo”, com o objetivo de ampliar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral.

Outro argumento utilizado pelos(as) defensores(as) do projeto é que as instituições selecionadas apresentam condições precárias para o desenvolvimento de um ambiente formativo adequado. O governo do Rio Grande do Sul também tem usado a situação de calamidade causada pelas enxurradas ocorridas em maio de 2024 como justificativa para acelerar o acordo entre os órgãos públicos e privados.

Contudo, verificamos que parte das 99 instituições selecionadas estão localizadas em poucas das regiões mais afetadas pelas chuvas. Além disso, alguns municípios fortemente atingidos pelas inundações, como os localizados no Vale do Taquari, Vale do Rio Pardo e Eldorado do Sul, na região metropolitana, não foram incluídos no programa. Essa incoerência pode ser observada na imagem divulgada pelo governo, por meio da Figura 14, que ilustra os municípios e regiões contemplados pelo programa:

Figura 14 – Municípios selecionados pelo programa Roadshow da Parceria Público-Privada e suas respectivas localizações geográficas



Fonte: Rio Grande do Sul (2024, p. 9).²³

²³ Para acessar outras informações a respeito deste programa sobre privatização, consultar o seguinte site do estado do Rio Grande do Sul: <https://parcerias.rs.gov.br/ppp-em-educacao#:~:text=O%20escopo%20do%20projeto%20compreende,dia%2019%20agosto%20de%202024.>

Embora os documentos oficiais do governo do Rio Grande do Sul afirmem que as parcerias público-privadas não interferem diretamente na esfera pedagógica, entendemos ser difícil dissociar completamente a administração escolar da prática pedagógica. Qualquer mudança na estrutura física e organizacional das escolas, como a reconstrução de espaços e a redefinição de tempos escolares, afeta a sociabilidade dos(as) alunos(as), a organização do trabalho docente e, conseqüentemente, a formação escolar como um todo (Rio Grande do Sul, 2024e).

No caso das 18 “escolas modelo”, há a previsão de construção de espaços como salas *maker*, estúdios de gravação, salas esportivas e de dança, além de salas temáticas voltadas para a educação técnica e profissional, entre elas as de “Economia Criativa”, “Economia Verde”, “Economia do Cuidado” e “Economia Digital e Tecnologia”. Entretanto, não foram fornecidas informações detalhadas sobre a funcionalidade desses espaços, embora seja possível afirmar que a inserção desses ambientes interfere tanto na prática pedagógica quanto nas condições de trabalho dos(as) profissionais da educação.

De acordo com Dourado e Oliveira (2009), diversos fatores podem interferir na qualidade da educação, como as injustiças sociais, condições de trabalho, proposições curriculares e o nível de participação social. Embora o conceito de qualidade educacional seja polissêmico, os autores alertam que uma educação transformadora, enquanto prática social, não pode ser exclusivamente definida apenas do que seja apontado e resultado pelas avaliações externas. Essas políticas educacionais, segundo eles, estão frequentemente alinhadas a projetos de organismos econômicos e redes transnacionais.

Para Silva (2009), nas últimas décadas, muitos governos e instituições privadas passaram a projetar e a transpor a dimensão de qualidade do universo do mercado para o campo da educação. Segundo a autora, essa ambivalência impacta tanto o papel do Estado como provedor de políticas sociais quanto o esvaziamento de uma concepção política sobre a educação pública. Silva (2009) diferencia a qualidade mercantil da qualidade social da escola, destacando elementos externos e internos do *locus* educacional que devem ser levados em conta para garantir a qualidade da escolarização. Por exemplo, os fatores externos socioeconômicos, socioculturais, o financiamento público adequado e o compromisso dos(as) gestores(as). Já na esfera interna das instituições de ensino, existem outras condições que devem ser observadas pelas políticas educacionais para garantir a qualidade, como a organização do trabalho pedagógico, os projetos realizados, as formas de participação das comunidades, o tempo e espaço bem cuidados, entre outros aspectos que se conectam aos anseios da justiça social e da justiça curricular.

A qualidade educacional é, portanto, uma expressão complexa, especialmente em contextos de acentuada desigualdade social. Isso leva à necessidade de questionar o discurso que defende a educação pública de qualidade apenas com base em resultados de avaliações padronizadas, currículos esvaziados de saberes legítimos e participação social restrita. Nesse sentido, cabe perguntar: alcançar bons resultados em avaliações padronizadas é, de fato, sinônimo de educação de qualidade? Para quem e por quê?

Embora não se oponham a medidas que visem melhorar a qualidade educacional, Dourado e Oliveira (2009) defendem que tais ações devem ser humanizadoras, democráticas e participativas, em oposição à lógica meritocrática e neoliberal. Torres Santomé (2018) também alerta que as políticas educacionais neoliberais se apresentam como supostas “soluções” para o fracasso da educação pública, sendo, infelizmente, cada vez mais consolidadas em diferentes esferas através das parcerias público-privadas.

Costa (2020) contribui significativamente para o debate sobre a qualidade na reforma do Ensino Médio, ao destacar que essa política negligencia elementos fundamentais relacionados à universalização do acesso à última etapa da educação básica e às condições de trabalho dos(as) docentes. Segundo o autor, um currículo que verdadeiramente busque garantir qualidade social deve estar intrinsecamente conectado “às dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho [...]” (Costa, 2020, p. 12).

No entanto, a ausência dessa perspectiva de qualidade social tem sido utilizada como justificativa para a inserção da iniciativa privada na educação pública, prática que se observa nos estados analisados. Nesse cenário, emergem disputas e tensões em torno da gestão da educação pública, com associações e entidades educacionais e trabalhadores(as) defendendo processos democráticos e participativos, enquanto as iniciativas privadas promovem a consolidação de parcerias público-privadas como solução.

No estado do Paraná, a ANPEd emitiu uma nota crítica em 2024 contra a privatização da educação, assinada por várias entidades. Entretanto, o governo estadual sancionou o *Programa Parceiro da Escola* (Lei nº 22.006/2024), que visa implementar parcerias público-privadas em até 10% das instituições estaduais, envolvendo cerca de 204 escolas (Paraná, 2024)²⁴. A entidade *Todos Pela Educação*, conhecida por sua defesa de uma educação mercadológica, apoiou essas iniciativas em diversos estados, como no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais. Sem obviedade, essa organização faz uma defesa clara para que os projetos do

²⁴ As informações relacionadas à ANPEd podem ser encontradas em: <https://anped.org.br/nota-contr-a-privatizacao-das-escolas-publicas-estaduais-no-parana/>.

Rio Grande do Sul, o *Parceiros da Escola* da rede estadual do Paraná, o *Projeto Somar* de Minas Gerais, entre outros, sejam concretizados e aprovados de maneira acelerada.²⁵

Em Minas Gerais, o *Projeto Somar* busca expandir de 3 escolas-piloto, em 2022, para 80 unidades escolares, consolidando uma política educacional baseada na eficiência mercadológica. Essa proposta tem gerado precarização do trabalho docente, apesar dos(as) defensores(as) do projeto afirmarem que houve melhoria em índices de aprovação e segurança nas escolas participantes. Vale lembrar que o *Projeto Somar*, promovido pelo Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), atrelado às ideias de cunho mercadológico e de eficiência e caracteriza-se como processo de privatização escolar.

No estado do Mato Grosso, o programa *Sistema Estruturado de Ensino*, em parceria com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), tem gerado interferências no campo pedagógico. Essas intervenções podem ser observadas nos materiais didáticos, aplicativos e nas formações oferecidas aos(as) docentes. Contudo, essa parceria tem sido alvo de críticas, principalmente em relação a erros conceituais nos livros didáticos e à limitação da autonomia institucional e dos trabalhadores da educação, conforme aponta o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT). A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE-MT) tem reivindicado a revogação desse contrato, alegando falhas burocráticas que estariam causando prejuízos ao erário. O Tribunal de Contas e o Ministério Público de Contas também emitiram pareceres apontando possíveis irregularidades nos processos licitatórios envolvidos.²⁶

Para Silva, Rojas e Costa (2023), o contrato firmado em Mato Grosso reflete uma nova abordagem de governança pública, na qual os valores bilionários envolvidos seriam pagos à empresa contratada somente após a entrega de resultados e cumprimento de metas preestabelecidas. Segundo Faria (2022), essas políticas, como a reforma do Ensino Médio, ampliam os modelos de governança por meio de diferentes papéis corporativos, como monitoramento e validação de propostas neoliberais, caracterizando uma ressignificação da privatização da educação pública no Brasil, independentemente do formato de governança

²⁵ Nota relacionada ao Todos Pela Educação (TPE) está disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/analise-sobre-as-parcerias-publico-privadas-ppps-na-educacao-basica-brasileira/>.

²⁶ Essas informações estão disponíveis nas seguintes reportagens divulgadas pelos sites da CNTE-MT e do SINTEP-MT: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE): <https://cnte.org.br/noticias/mt-acao-que-aponta-o-escandalo-do-sistema-estruturado-de-ensino-e-reforcada-com-parecer-do-tce-e-mpe-2bb8>; Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP-MT): https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/erros-e-mais-erros-do-sistema-desequilibrado-do-governo-de-mato-grosso-na-educacao/i:3094; https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/sistema-estruturado-de-ensino-da-seduc-mt-retira-autonomia-dos-educadores/i:1363.

adotado por um Estado ser de um “quase-mercado” ou avaliador (Maroy, 2011), e não mais como um provedor de benefícios sociais.

Nos estados do Maranhão e Amazonas, embora não evidenciamos um projeto específico, o tema da parceria público-privado é recorrente. Sousa (2021), em sua pesquisa sobre a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no Maranhão, destaca que a fundação, inicialmente inserida em Pernambuco, expandiu suas atividades para diversas regiões do Brasil. A autora aponta que o ICE contribui para uma educação que limita a participação popular e ativa, favorecendo a aceitação social das parcerias público-privadas, ainda que essas iniciativas promovam contradições em relação a uma educação emancipatória e cidadã.

No Amazonas, averiguamos que o Tribunal de Contas do Estado publicou uma nota técnica orientando gestores públicos sobre a celebração de contratos com a iniciativa privada, enquanto a Secretaria de Educação (SEDUC-AM) divulgou, em 2024, um *Manual de Transferências Voluntárias*, detalhando os procedimentos para o repasse de recursos financeiros aos municípios ou entidades privadas, destacando o impacto dessas transferências no campo pedagógico.²⁷

Caso haja um enfraquecimento na participação solidária nas políticas sociais, isso poderá impactar negativamente a qualidade da convivência e cooperação dentro das escolas. Para Torres Santomé (2013), não existe um processo educativo que desvincule o ser humano de sua sociabilidade cultural, fundamentada na autonomia para tomar decisões solidárias e coerentes. A busca por uma sociedade mais justa exige que os sujeitos lutem ativamente pela transformação social, sendo parceiros na construção emancipadora. Os conhecimentos e conteúdos curriculares, portanto, devem capacitar o indivíduo a ser protagonista de sua própria história, e não apenas a participar passivamente da realidade em que se encontra inserido. Dessa forma, as normativas curriculares têm o papel de fortalecer uma cultura democrática e participativa, em oposição à lógica produtivista e padronizada.

Entretanto, como as escolas podem fomentar essa participação em meio a políticas que promovem individualização, competição, exclusão e ranqueamento, ao mesmo tempo em que limitam a autonomia da gestão e da docência? Como materializar a participação social dos estudantes, se muitos sequer têm acesso garantido aos saberes já legitimados pela ciência?

²⁷ Outras informações sobre o Tribunal de Contas do Estado do Amazonas podem ser encontradas em: <https://www2.tce.am.gov.br/?p=68064>.

De acordo com o *Referencial Curricular Gaúcho – Ensino Médio*, a noção de protagonismo está associada a uma proposta de educação emancipatória. O Rio Grande do Sul e o Maranhão destacam que essa abordagem está integrada aos itinerários formativos. As redes de educação do Paraná, Minas Gerais e do Maranhão mencionam que a área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias propicia a consolidação de um indivíduo capaz de tomar decisões críticas em sua realidade. As redes de educação do Paraná, Minas Gerais e Amazonas especificam que a disciplina de Educação Física escolar promove a formação de sujeitos ativos, autônomos e responsáveis em suas comunidades. Já o estado de Mato Grosso ressalta que o envolvimento cidadão é um papel social fundamental das escolas.

O protagonismo é um dos princípios-base para a elaboração do currículo gaúcho, que visa à justiça social por meio de uma práxis dialética e transformadora (Rio Grande do Sul, 2021). Porém, como garantir maior autonomia e participação dos(as) jovens se eles(as) sequer participaram da construção curricular da reforma do Ensino Médio? Além disso, como ele(a) teria um engajamento mais assertivo(a), visto à falácia quanto às escolhas dos componentes do currículo diversificado que poderia escolher a cursar? Nessa condição, inferimos que a noção de protagonismo contemporâneo está mais associada à individualização que a coletividade.

Nas discussões envolvendo a concepção sobre o protagonismo, estudos recentes realizado por autores do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação têm enfatizado que a dimensão de uma proposição emancipadora dessa categoria se encontra em um tipo de reducionismo conceitual, no contexto da reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017. Nesse sentido, é apontado por Quoss, Silveira e Souza (2024, p. 24-25):

Se antes o protagonismo era visto como um conjunto de ações voltadas ao incentivo e à garantia da organização e atuação dos(as) jovens na sua vida social e escolar como princípio político de ampliação das condições de participação, representação e manifestação nos contextos sociais e escolares (incluindo participação em comissões, conselhos, grêmios), agora a ideia de protagonismo é deslocada à práticas de atividades individuais de pseudo escolha, em espaços e tempos de caráter recreativo e/ou de estímulo à cultura empreendedora, onde o desenvolvimento de competências socioemocionais e a formação de lideranças parece ser o enfoque.

No Paraná, a Educação Física escolar é destacada como disciplina capaz de promover a participação plena dos(as) estudantes. Contudo, esse componente não é oferecido no 2º ano do Ensino Médio (Paraná, 2022). Apesar disso, tanto o Paraná quanto Minas Gerais indicam que a área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio de um processo interdisciplinar, favorece a ampliação da autonomia e do protagonismo dos(as) discentes, permitindo-lhes a apreensão de múltiplas linguagens (Paraná, 2021a; Minas Gerais, 2021).

Torres Santomé (2013, p. 107-108) destaca a importância de se cultivar uma cultura cidadã, participativa e democrática. Para o autor,

Os cidadãos devem ser incentivados a explorar novas maneiras de trabalhar nas instituições públicas, de participar do diagnóstico de novas sociedades, da definição dos objetivos que devem se tornar prioritários em seu funcionamento (neste caso, das instituições escolares). Uma maior participação dos cidadãos é algo obrigatório nas sociedades abertas e multiculturais do momento atual. Urge incorporar vozes tradicionalmente silenciadas na redefinição, gestão e avaliação dos serviços e das políticas públicas: educação, sanidade, serviços sociais, transportes públicos, urbanismos etc. É preciso uma nova arquitetura, novos modelos de participação e controle democrático das instituições e dos serviços públicos (Torres Santomé, 2013, p. 107-108).

Conforme demonstrado, a convivência participativa no ambiente escolar é influenciada por proposições curriculares derivadas de políticas educacionais neoliberais. A análise dos seis estados mapeados revela que, embora as narrativas dos documentos oficiais pareçam alinhar-se a uma ideia de democracia social, diversos estudos questionam a aplicação prática dessa abordagem. Uma constatação relevante é a forma como foram conduzidos os processos de construção das principais normativas do “Novo Ensino Médio” nos estados analisados. Embora os documentos apresentem discursos que promovem a participação social, pesquisas indicam que, na realidade, essa participação é limitada.

Assim, a atuação dos estados tem se ‘direcionado’ para gerar uma participação mais popular e democrática, porém, ao mesmo tempo, intensifica-se a celebração de acordos público-privados, como a atuação do ICE em várias regiões do Brasil. Além disso, há uma tendência de fortalecimento de novos contratos entre o Estado e a iniciativa privada, o que amplia a privatização da educação pública. Isso, por sua vez, reduz outras formas concretas de promoção de uma participação solidária e democrática, essencial para a educação pública de qualidade.

Com base nos aspectos apresentados sob a perspectiva da categoria da participação/convivência da justiça curricular, entendemos que a reforma do Ensino Médio produz e reproduz diferentes injustiças sociais e escolares nos estados investigados, que também podem estar em evidência nos demais entes federativos do Brasil, a partir da vivência dessas normativas no campo empírico das práticas educacionais.

3.4 Conclusões parciais

Diante do exposto, este capítulo constatou que existe um processo que acentua as injustiças curriculares na Educação Física escolar nos seis estados analisados, a partir do que as normativas curriculares estaduais defendem e propõem enquanto projeto de educação. Com base nos eixos analíticos que amparam essa investigação acadêmica, na primeira seção foi

demonstrado um movimento de redução do sentido transformador da Educação Física no currículo básico, intensificado pela proposta das competências e habilidades, e, em parte, pela transferência da importância da cultura corporal da formação comum para a parte flexível do currículo etc. Ainda sob a categoria da redistribuição/conhecimento da justiça curricular, observamos inconsistência e conflitos nos currículos, que são capazes de gerar certas incompreensões sobre o papel crítico que a Educação Física escolar deve empregar nas suas realidades. Da mesma forma, observamos que os estados têm buscado ofertar projetos extracurriculares relacionados ao universo da Educação Física. No entanto, essa iniciativa pode servir menos como uma valorização efetiva da área e mais como uma justificativa para sua exclusão como componente curricular obrigatório no currículo comum. Em vez de garantir sua presença plena, essa lógica tende a legitimar a inserção esvaziada e genérica da disciplina na parte flexível do currículo, desvinculada de uma proposta formativa consistente. Ou seja, a abordagem das práticas corporais em formato de projetos pode representar uma armadilha para a vivência de uma educação libertadora.

Na segunda seção, apresentamos a diminuição gradativa da das horas-aula de Educação Física escolar nos currículos vigentes, implicações no âmbito do não reconhecimento do sujeito trabalhador em educação, como a possibilidade de preenchimento da carga horária nos itinerários formativos da parte flexível do currículo etc. Sob a condição do eixo analítico do reconhecimento/cuidado, entendemos que a reforma induz a processos que impactam na identidade de um(a) professor(a) visto(a) como um(a) intelectual transformador(a), ao não mais reconhecê-lo(a) com esse caráter profissional. Além disso, uma valorização do contexto e do(a) docente perpassa por garantir a sua atuação no currículo comum, e não em transferir a prática do seu exercício para a parte flexível do currículo, pois essa condição não se entende que o(a) próprio(a) professor(a) terá garantia de completar sua carga horária ou de ministrar componentes. Além do mais, pode haver casos em que haja um não reconhecimento do(a) docente em relação a sua formação inicial, quando ele(a) passe a atuar em componentes dissociados do seu percurso formativo e laboral.

Por fim, a terceira seção deste capítulo desenvolveu o enfraquecimento da democracia e da participação solidária nas políticas educacionais, destacando o impacto das parcerias público-privadas. Nos seis estados brasileiros analisados, observamos que, embora os discursos oficiais promovam a participação democrática, a prática muitas vezes exclui a comunidade escolar dos processos de decisão, especialmente na implementação da reforma do Ensino Médio. A crescente influência do setor privado e a limitação da autonomia escolar foram criticadas, revelando a necessidade de fortalecer a justiça curricular e a participação social

efetiva na educação pública. Ou seja, sob a análise fundamentada pelo eixo da participação/convivência, há evidências da ocorrência de uma proposta mais alinhada à meritocracia e ao gerencialismo, que dificultam o fortalecimento de uma convivência emancipatória entre os agentes públicos, privados e sociedade civil num todo.

Nessas circunstâncias, compreendemos que a Educação Física escolar está exposta a diversos aspectos de injustiça curricular na reforma do Ensino Médio, em particular nos seis estados mapeados e analisados. Diante disso, é necessário investigar os elementos da justiça curricular no contexto da prática curricular, que estão apresentados no capítulo a seguir referente tanto ao terceiro quanto ao quarto objetivos específicos desta tese.

4 ANÁLISES SOBRE O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL: É POSSÍVEL ALCANÇAR A JUSTIÇA CURRICULAR EM MEIO ÀS REFORMAS NEOLIBERAIS?

Este capítulo tem como objetivo responder ao terceiro e ao quarto objetivo específico da tese. Inicialmente, apresentamos as observações realizadas no contexto escolar que apontam injustiças no currículo vivido pelos sujeitos da instituição pesquisada. O foco está em identificar essas contradições à luz das categorias da justiça curricular, considerando que o currículo apresenta problemas vinculados a essas categorias.

Para analisar as informações coletadas, optamos por um agrupamento temático, inspirado no conceito de unidade de significado descrito por Bardin (2010). Essa abordagem permite organizar os dados sem isolar as categorias da justiça curricular, mas mantendo-as integradas como base analítica desta pesquisa.

Após concluir as observações no Diário de Campo, sistematizamos os dados para relacioná-los às categorias teóricas da justiça curricular, por meio das correlações, ambivalências ou características apreendidas. Durante esse processo, avaliamos cuidadosamente quais conteúdos poderiam ser incluídos ou excluídos, considerando tanto diferenças quanto semelhanças conceituais (Carlomagno; Rocha, 2016). A observação participante exigiu uma descrição detalhada e organização criteriosa, além de uma análise metódica das informações coletadas acrescida da etapa do manejo deste material e a identificação das concepções analíticas.

Os dados das entrevistas e da observação participante foram organizados em uma planilha no *Microsoft Excel*. Em seguida, utilizamos o *Microsoft Word* para criar textos interpretativos que permitissem cruzar as informações do Diário de Campo com as entrevistas. Identificamos as seguintes unidades de significado: a função da Educação Física escolar; o modelo curricular da reforma do Ensino Médio; o espaço escolar e sua relação com o currículo, a convivência participativa e a democracia.

A seguir, na Figura 15, apresentamos um recorte de exemplo prático de como organizamos as informações extraídas das entrevistas e da observação participante.

Figura 15 – Instrumento de análise dos dados das entrevistas e da observação participante

Planilha de Análise					
CITACÃO/DESCRIÇÃO	UNIDADE DE SIGNIFICADO	SÍNTESE DO CONTEÚDO	CATEGORIAS TEÓRICAS	OBSERVAÇÕES	FONTE
Tem, tipo, quando a gente tem mais participação, no caso em um grupo, que a gente se comunica mais, é na educação física, assim, eu acho, né, no caso, é diferente para cada pessoa, e também a gente se comunica bastante entre o grupo dos colegas, quando a gente tá fazendo, tipo, no caso de ontem, a gente estava na aula da sora XX, que é de linguagem corporal, que a gente foi fazer a mimica, daí a gente teve bastante interação, assim, com os outros, né, porque era mimica, daí a gente tinha que falar isso.	INTERAÇÕES	O nível de participação e interação coletiva tende a ampliar conforme o conhecimento escolar for proporcionado com fins para essa dimensão.	PARTICIPAÇÃO	Percebe-se que, dependendo do componente ou da atividade proposta, existe uma maior possibilidade de haver uma maior interação ou participação entre os pares de colegas.	DISCENTE 1
que a gente participa mais junto e tem outras que não tanto, né, no caso é a expressão corporal, que a gente tá mais junto pra se comunicar, né, no caso é que a gente não tá tão junto, assim, a gente tá mais unido, é na DRP, né, que é mais individual.	COMUNICAÇÃO	Dependendo da disciplina, há uma maior probabilidade de haver uma maior participação.	PARTICIPAÇÃO	Percebe-se que, dependendo do componente ou da atividade proposta, existe uma maior possibilidade de haver uma interação e participação entre os pares de colegas.	DISCENTE 1
Tem. Isso, no caso, aconteceu ontem também, né, que é que a gente tinha que fazer uma certa coisa, aí, eu e gurias, a gente deu uma sugestão para as duas, né, e daí a gente fez a diferente, né, uma determinada.	ESPAÇO E PODER DE DECISÃO	Espaço para escuta e possibilidade do diálogo	PARTICIPAÇÃO	Educação como uma prática social.	DISCENTE 1
A gente convive bem, a gente é bem unido, a nossa turma é...				Educação como uma...	

Fonte: elaborada pelo autor.

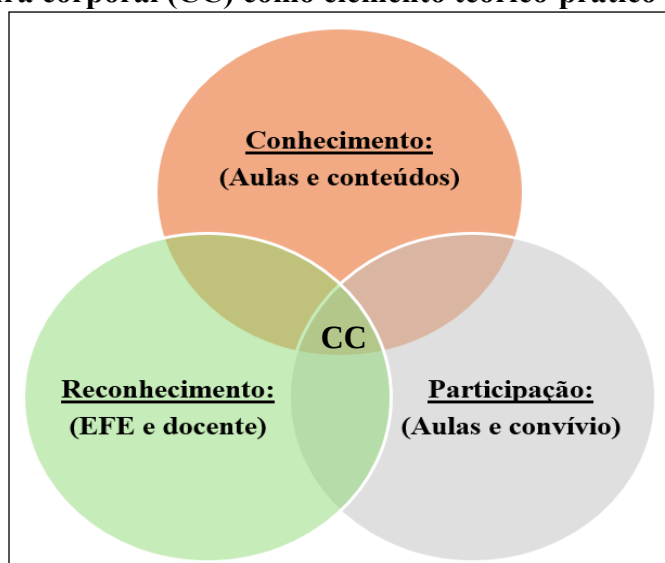
O capítulo está dividido em quatro seções: três dedicadas a uma dessas unidade de significado. Ao final dessas seções, apresentamos alternativas teóricas e práticas para lidar com as injustiças curriculares identificadas. A quarta e última seção é referente às conclusões parciais.

4.1 Restrições ao acesso à cultura corporal e alternativas emancipatórias no âmbito da redistribuição/conhecimento

No contexto escolar da instituição analisada, uma das principais tensões identificadas foi o papel social atribuído à Educação Física escolar. A forma como esse componente é concebido e praticado influencia diretamente sua capacidade de promover processos emancipatórios ou, ao contrário, limitar o acesso e o aprofundamento dos saberes próprios desse campo. Essa abordagem pode contribuir para uma visão distorcida ou para a desvalorização dessa disciplina, afetando tanto o reconhecimento do trabalho docente quanto o nível de participação dos(as) estudantes nas aulas.

A maneira como a função social da Educação Física escolar é definida pode gerar uma variedade de (in)justiças curriculares relacionadas à cultura corporal. Entendemos que essa concepção está integrada a todos os âmbitos das três categorias teórico-analíticas que sustentam esta pesquisa, como será exemplificado na Figura 16 a seguir.

Figura 16 – A cultura corporal (CC) como elemento teórico-prático da justiça curricular



Fonte: elaborada pelo autor.

No capítulo anterior, ao analisar as normativas estaduais, já havíamos identificado a distorção e o esvaziamento da função crítica da Educação Física escolar em boa parte dos estados investigados. Essa mesma limitação reducionista foi confirmada no contexto da experiência da política do “Novo Ensino Médio”, a partir de elementos registrados no Diário de Campo e nos relatos das entrevistas.

Nosso objetivo não foi apenas explicitar as injustiças curriculares sem questionar os motivos de sua relevância no cenário empírico. Tampouco se tratou de fazer julgamento de valor sobre os sujeitos ou sobre uma instituição. O foco esteve em compreender se os conteúdos de trabalho nas aulas foram integrados a significados como transformadores para a comunidade escolar, promovendo aprendizagens críticas. A seguir, apresentamos excertos do Diário de Campo que exemplificam situações que, ao nosso ver, limitam o potencial emancipador da Educação Física escolar.

Em relação à aula, foi possível observar que **a turma desempenhava uma proposta basicamente de jogar sem associá-la a algum motivo ou uma intencionalidade mais clara quanto à dimensão do ensino-aprendizagem**. Talvez, por alguns destes motivos: pouco número de estudantes; **determinados discentes tinham o hábito de realizar uma prática esportiva corriqueira**, inclusive convidaram o pesquisador para ir assistir ao jogo da equipe a qual faziam parte, no final de semana seguinte dessa aula; **também apresentavam um certo costume de que o sentido da aula de Educação Física era sempre ter a prática de um jogo em si** (Diário de Campo, 21/05/2024, grifo nosso).

Impressiona-me, o modo como as aulas de Educação Física é vivenciado, **não com o intuito de fazer juízos de valor aos sujeitos da instituição, mas ao refletir sobre a cultura escolar imersa. Mais uma vez, a turma teve toda a liberdade de fazer o que bem entendesse, por exemplo, se quisessem jogar, poderiam fazer um jogo de modo divertido, recreativo ou livre, que tanto importava. Se preferissem ficar sentados, também não havia nenhuma restrição. Fiquei pensando em qual seria o sentido e os objetivos pedagógicos das aulas de Educação Física para essa classe em particular** (Diário de Campo, 11/06/2024, grifo nosso).

Aula corriqueira como as anteriores, em que os(as) estudantes receberam uma bola de Voleibol, solicitaram para que as luzes do ginásio fossem acesas, e, logo após, arrumaram a rede de Voleibol rapidamente para jogar. Quem não apresentava interesse ou se estava indisposto à prática, tinha a liberdade de ficar sentado. Em virtude do baixo número de praticantes, logo um determinado grupo de discentes convidou o pesquisador para estar integrando um dos grupos praticantes nesse ‘passatempo’ recreativo (Diário de Campo, 18/06/2024, grifo nosso).

Essa aula foi similar às anteriores, ou seja, os(as) estudantes ao entrarem no ginásio e ao deixarem os seus pertences, **rapidamente solicitaram uma bola de Voleibol, colocaram os postes e a rede dessa modalidade, e dividiram as equipes. Inclusive, em diferentes ocasiões dessa aula, houve a chegada de discentes de outras classes para se inserirem no ‘joguinho’, com o consentimento de todos(as) os(as) presentes** (Diário de Campo, 25/06/2024, grifo nosso).

A função sociocultural atribuída à Educação Física escolar pode estar sujeita a diferentes cobranças e pressões simbólicas (Lutz *et al.*, 2021). Essas demandas não se restringem apenas às exigências normativas, mas incluem também expectativas dos(as) próprios(as) estudantes, que muitas vezes reforçam ou direcionam a escolha da vivência de determinados formatos ou de atividades a serem feitas em aulas. Observamos que a matriz curricular imposta pela SEDUC-RS gerou diversos questionamentos e críticas, aumentando a insatisfação dos sujeitos da instituição em relação à experiência educacional e profissional. Entre os principais fatores de descontentamento estão a dificuldade em promover um aprendizado significativo, o esvaziamento de componentes curriculares e a redução da carga horária de disciplinas, incluindo a Educação Física escolar, como se pode observar na Figura 17.

Figura 17– Exemplos de situações de contrariedade à experiência curricular vivida na reforma do Ensino Médio na escola colaboradora

“Eu não gosto desse "Novo Ensino Médio", e muitos docentes estão reclamando e irritados. [...] E eu acho muito ruim a ideia dos itinerários formativos” (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).
No primeiro dia que visitamos a escola parceira, ao explicarmos as nossas intenções científicas aos gestores da instituição, percebemos que os membros de sua equipe diretiva apresentavam semblantes de incômodo quanto ao currículo da reforma (Diário de Campo, 28/03/2024, grifo nosso).
“Eu preferiria o currículo antigo, visto que o atual não proporciona um aprendizado” (Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).
“É que é muito difícil a gente se concentrar em um negócio, tipo... a gente tem Educação Física só na terça, e um período só. [...] Até a gente armar a rede, o pessoal escolher os times, aquecer...às vezes, a gente não se aquece... então, não se aproveita muito bem a Educação Física” (Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).
“Nesse currículo, tu ficas amarrado, tu não tens muita coisa o que fazer, né? E eles [alunos] com um monte de disciplinas. Então, o que tu queres proporcionar é que eles, nesse um período, eles possam interagir entre si, jogar” (Docente de Educação Física, 25/06/2024, grifo nosso).
“[mesmo com as implicações da reforma] nós temos que trabalhar, e a escola não pode parar, tu tens que dar conta” (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024).

Fonte: elaborada pelo autor.

Parte do caráter de entretenimento apresentado nas aulas de Educação Física do 3º ano pode estar associado a uma forma de ressignificar ou atualizar a experiência escolar. Os(as) estudantes buscavam expressar sentimentos de alegria e outras emoções diferentes daquelas vivenciadas no contexto curricular imposto pelo “Novo Ensino Médio”. Nesse cenário, surge a questão: como é possível desenvolver um projeto educativo crítico se os indivíduos não se sentem confortáveis ou felizes em seus espaços e tempos formativos e laborais?

A vivência de um percurso formativo não oferta satisfação pode ser interpretada como uma forma de violência curricular, já que o tempo e o espaço das aulas foram utilizados predominantemente para atividades de entretenimento “livre” ou “descompromissado”, sem foco em uma formação aprofundada vinculada à cultura corporal crítica. Isso é evidenciado pelos registros do Diário de Campo apresentado a seguir:

Pude perceber que o momento da aula de Educação Física tinha uma conotação de alegria entre os(as) participantes, pois **transmitiam muita diversão** com a prática realizada, mesmo com certas dificuldades demonstradas em realizar a modalidade de Voleibol. Da mesma forma, observei dois(as) alunos(as) da turma fora da partida, **brincando um(a) com o(a) outro(a)** por não se sentirem confortáveis em praticar aquele esporte (Diário de Campo, 11/04/2024, grifo nosso).

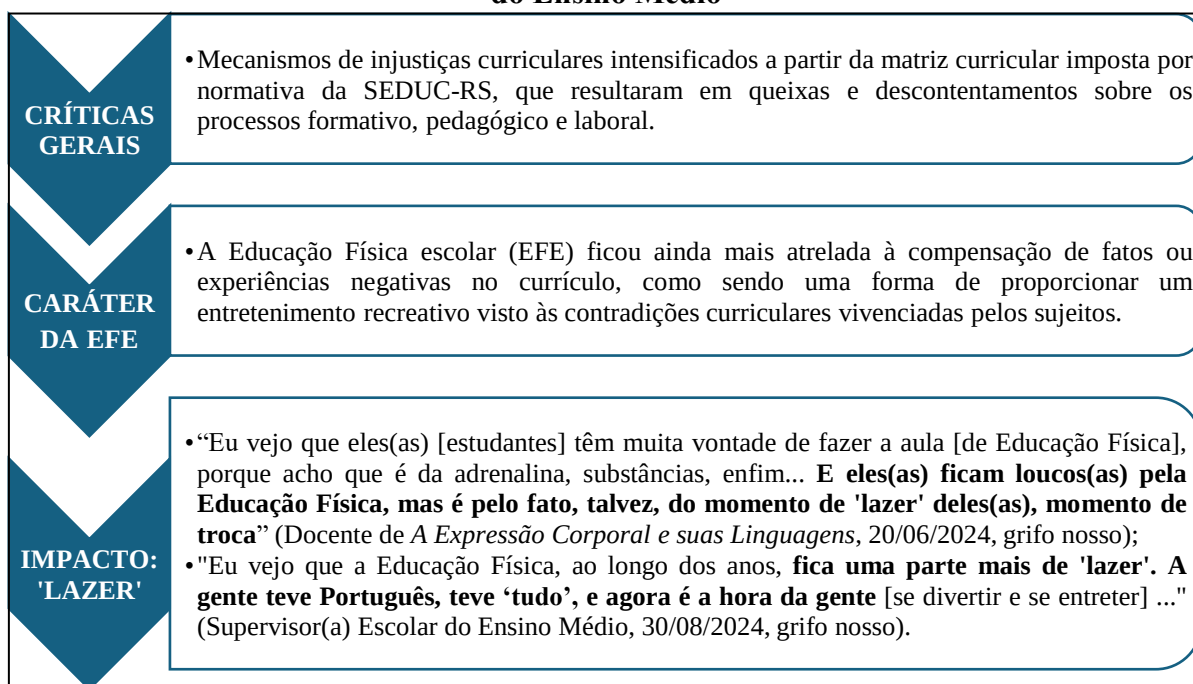
O que se mostrou positivo foi a maneira como boa parte da turma gostava de estar descontraída com o momento de jogar com os(as) colegas, sendo uma atividade bastante engraçada em alguns momentos. Mesmo que isso possa significar uma certa lembrança agradável por parte dos(as) estudantes, no entanto, o que me causava muita apreensão estava relacionado ao sentido daquela atividade e o modo de sua realização. Ou seja, essa prática me levava a pensar em questões, como: o que significava o tempo e espaço das aulas de Educação Física? Como essas dimensões estavam sendo ofertadas e vivenciadas (Diário de Campo, 11/06/2024, grifo nosso)?

A turma inteira é apaixonada pelo Vôlei. Desde o começo do ano, quando jogamos Vôlei, a turma se apaixonou. A gente tem aula com o(a) Docente B da turma do 3º ano, que é maravilhoso(a), daí, a gente sempre queria jogar e fomos aprendendo. A gente sempre tenta melhorar no Voleibol, e até montamos um time fora da escola. **Mas, quando a gente faz o que gostamos, como jogar Vôlei, as coisas ruins ficam de lado, pois a gente se distraí. As coisas ruins ficam para um lado, daí só vem coisas boas** (Discente D da turma do 3º ano do Ensino Médio, 05/07/2024, grifo nosso).

Silva e Bracht (2012) auxiliam na compreensão das aulas de Educação Física sob uma perspectiva qualitativa, ao demonstrar como esses momentos podem ser articulados com a cultura escolar vivenciada. Eles destacam que esse componente curricular pode, paradoxalmente, servir para compensar experiências educacionais reducionistas presentes no currículo. Já González e Fensterseifer (2014) elucidam que, embora a aula seja parte de um processo complexo, é possível que situações negativas, como a falta de engajamento e a participação plena dos estudantes, sejam reproduzidas. Esses casos levarão os(as) discentes a escolherem os formatos de vivências que podem desejar experimentar no âmbito da cultura corporal.

Além das observações registradas no Diário de Campo, o aspecto da compensação curricular foi identificado em duas entrevistas realizadas. Nessas, os sujeitos justificaram ou refletiram sobre como a Educação Física escolar está atualmente situada ou descaracterizada no contexto contemporâneo (Figura 18).

Figura 18 – Processos e efeitos de injustiças curriculares ampliados a partir da reforma do Ensino Médio



Fonte: elaborada pelo autor.

Cabe ressaltar que a expressão “tempo livre” não implica, necessariamente, uma concepção negativa ou reducionista. O contexto contemporâneo, marcado pelas interações entre trabalho, capital e tempo, com diversos impactos decorrentes da carência na redistribuição de bens e produtos, somado às reformas neoliberais nas esferas trabalhistas e previdenciárias, intensifica ainda mais a mercantilização do tempo (Mascarenhas, 2014).

Nesse contexto, entendemos que a reforma do Ensino Médio não favorece a vivência de um tempo livre ancorado na perspectiva de liberdade freireana nas aulas de Educação Física escolar. Essa política inviabiliza a superação de opressões e regulamentações do *status quo*, perpetuando e ampliando as injustiças curriculares. Por exemplo, em determinadas comunidades e ocasiões o tempo livre nas aulas desse componente era concedido apenas em parte do período da aula, e não durante todo o encontro, o que se assemelhava às situações que registramos na prática escolar (Diário de Campo, 2024). Na próxima seção deste capítulo, discutiremos outras questões relacionadas ao tempo formativo, como a carga horária das aulas.

Nas aulas de Educação Física observadas, identificamos que a prática do jogo foi frequentemente enfatizada pela turma do 3º ano do Ensino Médio. Essa proposta era vista como uma forma de associar a cultura corporal ao entretenimento ou “lazer”. Segundo Torres Santomé (2013), o jogo é um elemento essencial para uma educação integral voltada à dignidade humana, pois une aspectos lúdicos e prazerosos ao desenvolvimento dos(as)

estudantes. No entanto, uma crítica da literatura sobre Educação Física escolar destaca que a prática do jogo, ou de qualquer atividade corporal, sem estar vinculada a experiências pedagógicas e didáticas com intencionalidade, como enfatizado por Torres Santomé (2013), pode impedir uma abordagem mais ampla e concreta acerca dos fatos e das vivências corporais. Em vez de promover uma justiça curricular integrada à cultura corporal, essa desconexão reduz o potencial formativo dessas atividades.

Lutz, Triani e Telles (2021) afirmam que, na perspectiva dos(as) discentes, as aulas de Educação Física podem ser realizadas como a concessão de um tempo livre em determinadas situações para compensação curricular. Entretanto, esse aspecto contraditório, tende a perpetuar um *status quo* tradicional na área, em vez de promover uma ressignificação educacional transformadora. Isso ocorre porque as práticas observadas permanecem fortemente vinculadas a uma monocultura de jogos esportivos. A falta de diversificação de conteúdos, como ginástica, lutas e danças, contraria até as mesmas orientações do *Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio* (Rio Grande do Sul, 2021), embora essa normativa também apresente limitações conceituais e documentais (Silva, 2024c).

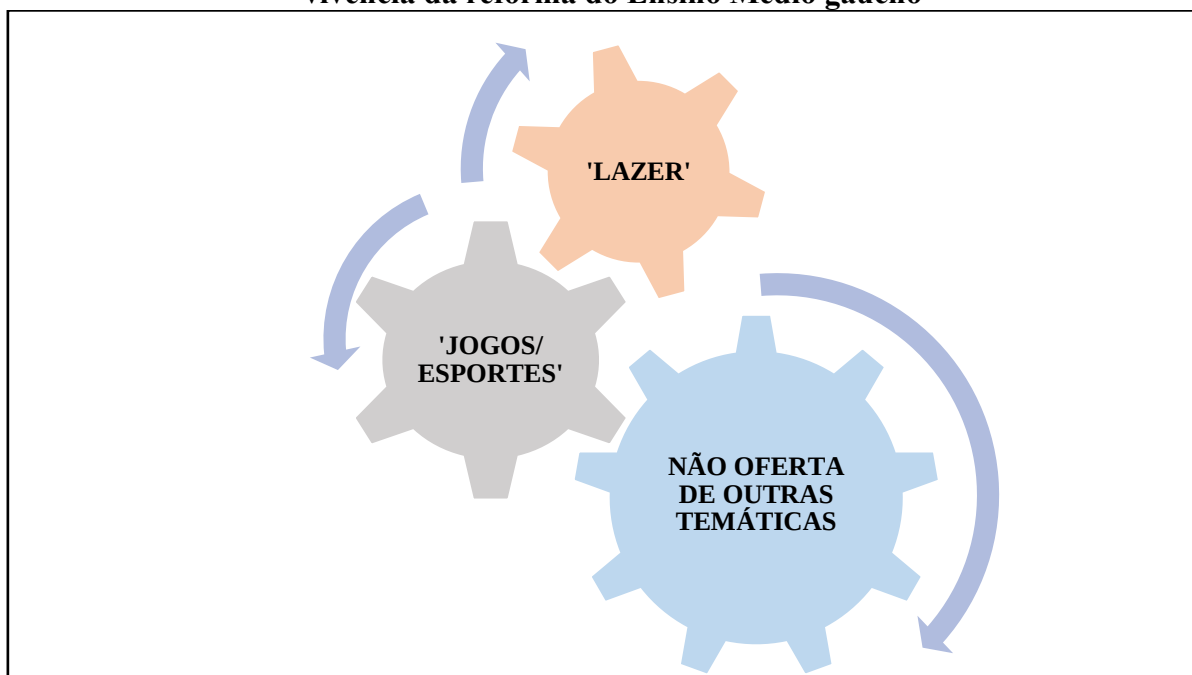
Além disso, constatamos que as aulas de Educação Física escolar não seguiram nem mesmo uma abordagem tradicional da disciplina, que priorizaria o desenvolvimento de habilidades técnico-táticas padronizadas em esportes. Sem formação específica em Educação Física, o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) mencionou especificamente o componente como “a questão da motricidade, organização, equilíbrio [entrevista interrompida...], a concentração etc.” Contudo, essas propostas pedagógicas clássicas não foram verificadas durante as aulas observadas (Diário de Campo, 2024).

Embora a prática nas aulas tenha sido direcionada para o entretenimento, como resposta às dificuldades e limitações impostas pelo currículo, essa abordagem pedagógica não garante que os(as) estudantes compreendam o esporte específico em suas múltiplas dimensões, como sociais, culturais, políticas, históricas, fisiológicas e biomecânicas.

Portanto, identificamos uma série de injustiças processuais curriculares que se manifestam nas aulas de Educação Física escolar. Entre estes, destacamos a associação da disciplina ao mero entretenimento ou à compensação curricular; a restrição de seu conteúdo a jogos e esportes; e falta de diversificação e aprofundamento das temáticas relacionadas à cultura corporal. Por exemplo, durante toda a observação participante, foram registradas apenas partidas de Voleibol como prática realizada nas aulas.

Nesse contexto, concluímos que tais arbitrariedades educacionais comprometem a função formativa da Educação Física escolar e podem ser ilustradas de forma informativa e analítica a seguir (Figura 19).

Figura 19 – Injustiças curriculares articuladas na Educação Física escolar a partir da vivência da reforma do Ensino Médio gaúcho



Fonte: elaborada pelo autor.

Em algumas aulas, o jogo esportivo apresentava elementos de exclusão, mesmo que essa não fosse a intenção dos sujeitos da pesquisa. Observamos que determinadas práticas da Educação Física escolar seguiam códigos e normas mais alinhadas ao esporte competitivo do que a preceitos pedagógicos ou metodologias educacionais adaptadas à realidade da instituição parceira, conforme recomendado por Bracht (2019).

Ao chegar no momento do recreio na escola, notei **a empolgação de parte da turma** quanto à modalidade do Voleibol. O motivo é que haveria uma **espécie de ‘amistoso’** entre os dois 3º Anos do turno da tarde, **durante o horário da aula de Educação Física**. O bom tempo ensolarado, após alguns dias de chuva, e o fato de o pátio escolar estar bem cuidado contribuía para um clima mais harmônico e de convivência entre os estudantes da escola naquela tarde. **A empolgação de alguns(as) discentes do 3º ano era tanta, que ao acabar um evento externo que se realizava no ginásio da instituição, logo já começaram a instalar os postes e a rede de Voleibol para não ‘perder tempo’**, haja vista que é apenas 1 período de 50 minutos para a realização. Durante o jogo de Voleibol entre os dois ‘terceirões’, realizado na aula de Educação Física, ao estar compondo parte da ‘torcida’ com os(as) demais estudantes que não tinham a preferência ou o interesse de realizar essa prática com os(as) seus(as) colegas, houve uma conversa sobre o âmbito do esporte educacional, percebendo que este conhecimento (conteúdo) pode se mostrar inclusivo em determinados casos, mas excludente em outras situações... **Conforme um(a) estudante narrou, um aspecto de exclusão se daria pelo nível de competitividade que alguns(as) colegas têm e a**

não oportunidade de indivíduos sem um conhecimento base acessá-lo, [...] alguns(as) não conseguem conhecer e ter a oportunidade de se aprofundar em uma determinada prática corporal de forma pedagógica e inclusiva [...] (Diário de Campo, 18/04/2024, grifo nosso).

Ao entrar no ginásio observei uma quantidade maior de alunos se comparada à turma observada. Estava ocorrendo um jogo de Voleibol entre os terceiros anos, já em sentido de ‘clima’ de entrada do recesso escolar, que seria na semana seguinte. **Nesse mesmo momento, observei que havia muitos(as) discentes das duas turmas do lado de fora da quadra, sentados e sentadas, conversando entre si.** Fiquei pensando em qual seria o sentido ou a finalidade das aulas de Educação Física para esses estudantes.

Durante a conversa fora do jogo entre os terceiros anos, pude entender melhor a preferência pelo jogo de Voleibol. Um(a) discente ofereceu uma rifa para eu comprar, que se tratava de uma arrecadação de materiais para treinamento de alguns(as) dos(as) seus(as) colegas de turma, pois eles(as) montaram uma equipe fora da escola. **Ainda sobre a prática dessa modalidade, constatei que muitos(as) estudantes tinham um nível de competitividade alta entre eles(as), e, muitas vezes, havia discussões desnecessárias dependendo das jogadas (não) construídas na partida.**

Enquanto o jogo entre os terceiros anos acontecia, os discentes do lado de fora comentavam acerca das personalidades dos(as) seus(as) colegas competitivos(as). Em certo momento, **observei um nível exagerado de cobrança entre um determinado grupo, o que pode favorecer para gerar exclusão de alguns(as) alunos(as), ou que é capaz de auxiliar a justificar o porquê de alguns(as) discentes jamais praticarem a aula junto com seus(as) colegas competitivos(as).** Essa exacerbada competição era vivenciada também fora da escola, como o exemplo do grupo ou da equipe amadora que envolvia integrantes da turma, ao participarem de atividades ou competições. Segundo alguns(as) alunos(as) da turma não observada, sempre ocorria muitas discussões entre os indivíduos nessas partidas em ambiente externo à escola (Diário de Campo, 16/07/2024, grifo nosso).

Entendemos que algumas incoerências curriculares geradas pela reforma do Ensino Médio, como o esvaziamento de componentes e da carga horária, a inclusão de disciplinas sem tradição acadêmica, entre outras, contribuíram para que as aulas de Educação Física fossem reduzidas a espaços de entretenimento, “lazer” ou compensação curricular. Essa visão reducionista associa a disciplina apenas ao jogo, com uma lógica predominantemente esportiva, que, em alguns casos, apresenta características de competição e exclusão. Além disso, a falta de diversificação de conteúdos reforça essa perspectiva.

É importante ressaltar que a cultura escolar, dentro de uma política curricular com acentuação de desigualdades, precisa ser comprovada e analisada de forma ampla e contextualizada. Isso é fundamental para compreender melhor a função social da Educação Física escolar. Por exemplo, o(a) Discente B da turma do 2º ano percebe que parte da falta de diversificação dos conteúdos está relacionada à preferência de alguns(as) estudantes em permanecer em uma zona de conforto, optando por práticas de jogos em vez de explorar outros temas ou formatos nas aulas.

Porém, o que eu vejo, é que a gente pesquisando um pouquinho, **essa minoria estudantil quer muito, por exemplo, fazer Dança**. Já vi muita gente querendo fazer Dança aqui no colégio [...]. **E muitos(as) alunos(as) ficam só no confortável do jogo mesmo, sabe?** Mas eu vejo que [a escola] pode, sim, **abrir portas para outros esportes, para outras ideias também** (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).

Conforme já apresentado, a Educação Física escolar deve assumir um papel emancipador nos projetos formativos. No entanto, uma crítica da literatura enfatiza que não basta oferecer apenas uma abordagem procedimental dos saberes da cultura corporal sem conectar as outras dimensões de injustiças presentes na área, como questões políticas, culturais, étnicas, de gênero, econômicas, artísticas, fisiológicas, de saúde e jurídicas (Correia, 2019).

Reconhecemos que a Educação Física possui uma característica singular no processo pedagógico, centrada na prática corporal como meio de aprendizagem de parte do conhecimento escolar. Ainda assim, inferimos que a reforma do Ensino Médio dificultou a superação de uma visão limitada da disciplina. Uma abordagem exclusivamente processual, embora insubstituível e típica da Educação Física, não é suficiente para promover uma compreensão crítica e abrangente dos saberes da área.

O atributo procedimental da Educação Física escolar também pode contribuir para que sua prática seja associada a uma ideia de “aula livre” na realidade vivenciada pelos(as) estudantes. Essa percepção é corroborada pelo(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024, grifo nosso): “Eu acho que a Educação Física também **tem uma prática**. Eu gosto muito da Educação Física, porque é uma **coisa mais livre**, né? É uma coisa [disciplina] que envolve muito o corpo, envolve muito a prática de exercício.”

As atividades de experimentação corporal foram identificadas como as mais apreciadas por parte da turma do 2º ano, especialmente nas aulas do componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, que integram a trilha de aprofundamento *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*. Em uma das observações feitas, constatamos a seguinte situação:

Ao chegarmos no momento da finalização da aula, percebi que boa parte da turma estava com certa vontade de permanecer no Ginásio e realizar propostas de cunho prático, inclusive um(a) estudante se aproximou e fez essa solicitação ao(à) docente. Porém, ele(a) o(a) respondeu que em outra situação poderia ter esses momentos mais alusivos à prática corporal (Diário de Campo, 12/04/2024).

Essas observações levantam uma questão central: quais conteúdos da cultura corporal estão sendo negados ou negligenciados, impedindo que os(as) estudantes aprofundem seus conhecimentos sobre a Educação Física escolar? As entrevistas realizadas revelaram como a liberdade oferecida nas aulas desse componente pode, paradoxalmente, limitar o acesso e o desenvolvimento de saberes mais diversificados e significativos dentro do universo da cultura

corporal. A seguir, apresentamos trechos das entrevistas no Quadro 11 que ilustram essas limitações e suas implicações pedagógicas.

Quadro 11 – Situações de ‘liberdade’ nas aulas e problemas de distribuição dos saberes da cultura corporal

FONTES	SITUAÇÕES DE ‘LIBERDADE’ NAS AULAS	CARÊNCIAS DE ACESSO E APROFUNDAMENTO DE CONTEÚDOS
Discente A da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso.	“Sim, o(a) professor(a) deixa a gente mais livre, assim ... ah, eu gosto mais disso, eu faço mais isso, enfim , eu gosto de Futebol, Vôlei, todos esses esportes praticamente, e daí... o(a) professor(a) deixa a gente mais livre, assim, vai sempre incentivando a fazer o...”.	“Eu acho que no caso da Educação Física, o que eu não me aprofundi muito de um esporte, é o Futebol Americano . Eu nunca joguei, nem sei como que joga, só vi vídeos e em filmes”.
Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso.	“ É muito mais livre , por exemplo, cada um(a) se divide, o outro joga alguma coisa, fazem outras. [...] Está muito mais uma coisa livre que o(a) aluno(a) próprio(a) escolhe . O(a) aluno(a) próprio(a) quer fazer alguma coisa, faz ou não. Falta mais um direcionamento, explorar outros cantos, outras ideias, entender outros métodos de ensino de Educação Física ”.	“Acho que está faltando a gente fazer uma coisa diferente, por exemplo, fazer uma atividade nova, incluir, talvez, ver com os(as) alunos(as) o que eles(as) gostariam de ter no colégio. Por exemplo, Dança , uma coisa muito legal, não? Coisas que podem ser colocadas dentro da aula, eu acho muito interessante isso”.
Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso.	“ É de boa [não fazer a aula] . É que eles(as) [colegas] preferem um esporte, e daí fica fixo aquele esporte. E eu gosto de um negócio (esporte) que eles(as) não gostam, que é o Handebol. Eu gosto de Futebol, um pouco. [...] Um exemplo é o Vôlei, que eu não sei jogar. Na outra escola, o(a) professor(a) não parava para ensinar, então ficou uma ‘coisa’ que eu não ‘peguei’ e não curto. E que depende dos(as) alunos(as) se interessarem por outros temas, mas também da carga horária, pois é muito pouco se tu quiseses fazer um negócio mais interativo. Em uma aula tu não consegue fazer uma coisa bem elaborada”.	“ Handebol, Futebol ...eu gosto de coisas de correr . Tipo...é que eles(as) [colegas] não curtem muito esses esportes”.
Docente de <i>A Expressão Corporal e suas Linguagens</i> , 20/06/2024, grifo nosso.	-----	“Eu trabalho pouco a Ginástica . A Ginástica, o ritmo ali né, a Dança , a Ginástica, a expressão. O público né, eles(as) [alunos(as)] são muito críticos(as)! E eu tenho que trabalhar, ou eu tenho que colocar dentro dos outros fundamentos como exercícios, porque, especificamente, existe um preconceito. Mas, eu tinha vontade de trabalhar muito isso, nessa parte de ritmos ali...”.
Docente de Educação Física, 25/06/2024, grifo nosso.	-----	“É, até dá para encaixar [aulas de Dança], mas daí eu teria que fazer durante as minhas aulas, né?...”.
Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso.	“ Mas eu ainda acho que isso pode ser uma cultura, sabe? Do que eu já percebi, assim, nesses anos. Mesmo sendo muito rica, nós temos uma cultura bem complicada [...]. Ou é uma bola de Vôlei ou é uma bola de Futebol . Até o quinto ano, vamos conversar então, até o quinto ano a gente percebe que é	-----

	trabalhado mais especificamente. A partir do sexto ano que a gente consegue perceber, que para eles, a Educação Física, por mais que é bola, fica uma parte mais de lazer . De maneira geral [essa cultura está presente], claro, salvo as exceções, né”?	

Fonte: elaborado pelo autor.

Entre os dados relacionados às injustiças curriculares na redistribuição dos conhecimentos da cultura corporal, apresentados no Quadro 11, dois aspectos chamaram a atenção devido à relação com o reconhecimento do componente e da classe docente. A primeira referência ao relato do(a) Discente B, da turma do 2º ano, é que sugeriu a necessidade de métodos didáticos alternativos para o ensino da Educação Física escolar. Essa sugestão demonstra um perfil estudantil crítico e consciente de sua experiência formativa. Ao apontar falhas em parte de sua escolaridade, o(a) estudante reforça a importância de considerar a Educação Física escolar como um elemento fundamental para a educação integral e sua inclusão efetiva no currículo.

A segunda situação envolve a fala do(a) Supervisor(a) Escolar, que destacou o percurso histórico da Educação Física como um dos fatores que se desenvolveram para a desvalorização do seu papel social e profissional. Apesar disso, o(a) supervisor(a) também reconheceu o potencial transformador da disciplina, embora tenha considerado que a reforma do Ensino Médio dificultou a superação de abordagens reducionistas, como a visão de que a Educação Física se caracterizasse ao uso de uma “bola”. Nessa linha, o(a) Docente do componente curricular de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* relatou que a associação da Educação Física à ideia de “aula livre” ou à prática exclusiva de jogos acaba sendo influenciada tanto por questões socioculturais quanto pela ética profissional aplicada pelos(as) docentes:

Eu vim [para essa escola] em outubro do ano passado [2023]. Eu me sinto acolhido(a) e o que eu tenho de amparo é porque eu fui atrás. Para se ter uma ideia, João, está com tempo livre... Eu sou um(a) fã da Educação Física, e eles(as) [alunos(as)] me procuram para pegar uma bola no ‘tempo livre’, sabe o que eu digo? Professor(a) não fornece bola enquanto não está na Educação Física, então, peças lá na direção. **Mas a Educação Física não é aula livre, a cultura de uma escola hoje está muito... Houve uma desvalorização da nossa profissão**, teve profissionais que não fizeram a sua parte, e eu não forneço material. Eu peço para eles pedirem na direção, **porque a aula de Educação Física é dirigida** (Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024, grifo nosso).

Conforme discutido no capítulo anterior, a trajetória histórica da Educação Física no currículo brasileiro foi marcada por uma imposição limitada que nem sempre contribuiu para uma formação integral, de acordo com a função social esperada em cada contexto histórico. Essa abordagem reducionista dificultou o reconhecimento da disciplina como deveria ser.

Atualmente, a área já possui elementos acadêmicos e escolares validados para promover a justiça social, após décadas de lutas contra abordagens tradicionais e limitadas. No entanto, a reforma do Ensino Médio representa um retrocesso nesse reconhecimento pedagógico. A política fragiliza a especificidade formativa crítica da Educação Física e não favorece a continuidade de práticas fundamentadas em bases científicas e culturais adaptadas às realidades escolares contemporâneas.

Em síntese, ao analisarmos as diversas denúncias curriculares relacionadas ao esvaziamento e à fragilidade da função social da Educação Física escolar no contexto do “Novo Ensino Médio”, buscamos também identificar possibilidades de transformação baseadas em elementos teórico-práticos ressaltados pelos sujeitos que atuam nos contextos formativos. Para isso, partimos do pressuposto de compreender o ponto de vista dos(as) próprios(as) afetados(as), selecionando elementos de antíteses observados no campo empírico por meio de entrevistas e observações. Nosso objetivo foi destacar pressupostos emancipatórios com base em uma lógica dialética entre o currículo da reforma do Ensino Médio e a prática da Educação Física escolar.

Nessa perspectiva, identificamos, no próprio campo da experiência escolar, possibilidades de reduzir as contradições curriculares, organizadas em dimensões específicas: ressignificar pedagogicamente o tempo e o espaço das aulas; promover uma função social transformadora da Educação Física escolar, incluindo o esporte educacional; diversificar e redistribuir conteúdos da cultura corporal integrada às aulas; e deslocar conhecimentos entre a Educação Física escolar e o componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, da trilha de aprofundamento *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*, de acordo com as condições de desenvolvimento de cada saber. Entendemos que essas ações passam por reorganizações didático-pedagógicas, apesar da complexidade imposta pela reforma e pela atual legislação do Ensino Médio, na Lei nº 14.945/2024, de não explicitar a sua carga horária mínima, nem a respeito de qual ano da escolarização deve estar incluída.²⁸

Embora a reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, tenha intensificado concepções e práticas reducionistas na Educação Física escolar, observamos que os(as) entrevistados(as) demonstraram uma visão ampla e plural da finalidade desse componente, transcendendo os limites de tempo e espaço das aulas. Os dados do campo empírico mencionam ainda que incide sobre estas concepções e práticas uma cultura escolar que vem (re)produzindo

²⁸ De forma sintética, compreendemos o esporte educacional como um fenômeno que vai além das prerrogativas de desempenho e competição, e que, quando problematizado e fundamentado a partir de uma perspectiva crítica, pode ser orientado pelos princípios de uma formação humana, inclusiva e integral.

modos e sentidos reducionistas da Educação Física no currículo escolar. Neste sentido, ainda que a reforma do Ensino Médio produza injustiças curriculares no âmbito deste componente curricular e, de forma geral, na experiência de escolarização das juventudes, é possível dizer que, por outro lado, ela também intensifica determinadas práticas de Educação Física na escola que já podem estar presentes em termos de cultura escolar. Vale destacar, neste sentido, a observação realizada por Monica Ribeiro da Silva, com base em Willians (1992):

A teorização curricular contemporânea tem sinalizado a relevância da abordagem que toma a cultura como referência privilegiada na investigação da educação e da escola. De acordo com Willians (1992), a análise sob a ótica da cultura requer investigar as relações entre as instituições e a sociedade, bem como as diversas mediações que vão dos meios materiais de produção cultural às formas culturais concretas. A cultura, entendida como o conjunto de significados por meio do qual se produz e reproduz certa ordem social ao instituir modos de vida material e imaterial (WILLIANS, 1992), confere a esta ordem social a condição de produtora de práticas e de representações por meio das quais se formam e educam-se as gerações mais novas. A cultura enquanto prática de apropriação e de representação conduz ao entendimento de que toda prática escolar é cultura, mas uma forma particular de cultura, a cultura em uma forma escolar, o que caracteriza uma cultura escolar. Por cultura escolar entende-se, neste texto, o modo como a escola se institui, se organiza, se apropria de elementos da cultura, faz determinadas representações dela, e produz práticas com vistas a realizar a ação educativa. Desse significado de cultura e suas implicações para o estudo das instituições podemos depreender a ideia de que estudar a escola e os movimentos que ela gera com vistas a realizar a função educativa requer investigar os modos particulares por meio dos quais ela se apropria das políticas e práticas culturais (dentre elas os elementos que em última instância irão compor os currículos), produz novas práticas e as formaliza. A cultura escolar comporta desse modo, a constituição de processos internos às escolas e que envolvem escolhas e um modo de organização – institucional e curricular. No interior da instituição escolar, a mediação entre os indivíduos (alunos[as], professores[as], outros[as]) dá-se pela cultura, de modo geral, e que se traduz, neste espaço particular, em cultura escolar (Silva, 2014, p.3).

Nesse sentido, reafirmamos que as possibilidades de ressignificação podem surgir dentro das próprias experiências educativas, mesmo com as limitações impostas pelas regulamentações legislativas hegemônicas, ou mesmo diante de determinadas práticas que caracterizam uma cultura escolar e que muitas vezes resultam em prejuízos à emancipação humana.

Assim, percebemos que a compreensão, por parte dos sujeitos da escola investigada, em relação aos assuntos sobre a função contemporânea da Educação Física escolar, está fundamentada em uma proposta educacional com características freireanas, que enfatiza aspectos como dialogicidade, conscientização crítica, coletividade, convivência, autoconhecimento e autocuidado. Os(as) próprios(as) participantes da instituição relacionam regularmente o potencial da Educação Física escolar para promover uma cultura corporal

humanizadora, integrada não apenas na dimensão processual, mas também nas noções conceitual e atitudinal.

Nesse contexto, defendemos que essa disciplina pode romper com o *status quo* de ser vista apenas como “aula de bola” ou de prática livre, buscando reequilibrar a tensão entre regulação e emancipação. A utilização dos pressupostos freireanos permite resistir e enfrentar práticas pedagógicas dominantes, sem perder de vista as desigualdades e injustiças que permeiam as práticas sociais e corporais. Um exemplo disso seria investigar por que determinados conhecimentos são mais valorizados que outros e como essas delimitações podem gerar novas questões e reflexões sobre a vida social associada à Educação Física escolar, dentro de uma perspectiva crítica.

Por fim, apresentamos no Quadro 12, trechos extraídos das entrevistas realizadas, que ressaltam aspectos de uma proposta libertadora diante das injustiças exacerbadas pela reforma do Ensino Médio:

Quadro 12 – Elementos teórico-práticos como alternativas às injustiças curriculares na Educação Física escolar na realidade colaboradora

FONTES	FUNÇÃO SOCIAL DA EFE	ELEMENTOS
Discente A da turma do 2º ano, 14/06/2024.	“Eu comecei a fazer academia [de musculação] por causa da profissão do(a) professor(a). Daí..., eu entendo que [a disciplina da Educação Física escolar] agrega na minha vida, né? Para mim, é o que acho”.	Autocuidado.
Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso.	“Para mim é bastante complexo [o papel transformador da EFE na atual sociedade], porque cada um...cada pessoa tem o seu jeito, o seu modo como fala, como se expressa, mas acho que uma das minhas soluções é que tivesse mais aulas de conversação , que pessoas conversassem, que se entendessem, que mesmo... por exemplo, eu percebo que tem uma... muitas pessoas têm muita timidez, mas uma timidez não normal, sabe? Uma coisa mais... que com uma integração ajudaria, sabe? Porque eu acho que essa é uma das... eu acho que é a forma mais importante, né? A socialização, a conversa, sabe? Lutar em momentos que, por exemplo, momentos difíceis, como agora a vida adulta, o(a) estudante já não está mais para ser desempregado(a) depois que sair do colégio. Eu acho muito importante conversar na Educação Física , uma coisa assim, as crianças saberem como lidar com isso, saber como preparar o(a) aluno(a) para a vida adulta, entendeu? Por exemplo, como se comportar muitas vezes no emprego, como lidar com as pessoas, eu acho isso muito importante”.	Educação como uma prática social; Dialogicidade;
Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso.	“[A EFE] te traz concentração, te traz um certo foco, tem que ter um certo domínio daquilo, então tu vais ter que ter concentração e foco. Eu acho que te faz refletir, pois tem acontecimentos dentro dos esportes. Tem questões de racismo, em que se tem que lidar, mas que também irá mexer com o teu pessoal, vai te fazer... como eu posso dizer... tu vais também passar por coisas e obstáculos que vai ter que conhecer o teu pessoal para lidar com aquela situação. [...] mudei totalmente [ao iniciar a prática de uma atividade física fora da escola], até o meu pensamento. Eu acho que me tornei uma pessoa mais calma, eu uso tanto o que faço, até por ser uma atividade física e não ficar parada, e tanto para manter uma calma e uma certa...eu acho que mantém mais estabilizado e hoje em dia eu gosto. Faço [a atividade física] também por hobby”.	Conscientização; Autoconhecimento; Autocuidado;
Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso.	“ O esporte é feito para todo mundo , para se ter uma diversão. Não deveria de ter conflito, pois é uma brincadeira. Inclusive, em competições, onde os times mencionam que foi divertido e se cumprimentam no final, pois é para aliviar a mente. [...] É muito bom fazer esportes, pois a gente tem muitas demandas”.	Esporte educacional;
Docente de A Expressão Corporal e suas Linguagens, 20/06/2024, grifo nosso.	“ A Educação Física não desenvolve só o intelecto, não é só o físico, é o intelecto emocional, social, cultural... Tudo está dentro da Educação Física. E a resolução dos problemas está no jogo, está na troca ali. [...] E João, é só conversar com o(a) aluno(a), olhar no olho, tu ganhas qualquer respeito. Essa parte da Educação Física traz muito isso, o bem-estar, o emocional do(a) aluno(a), a socialização... ”.	Formação integral; Conscientização; Autocuidado;
Docente de Educação Física, 25/06/2024, grifo nosso.	“É difícil essa pergunta [importância da EFE] ...Dia a dia deles(as) [dos alunos]. Saber resolver algumas situações em grupo, né? Em equipe, no caso. Que no caso dos jogos, tu estás jogando numa equipe, tu tens que andar conforme aquela equipe, né? E assim é a nossa vida, né? Se a gente trabalha em algum lugar, tem muitas pessoas, a gente tem que saber gerenciar aquele momento, né? As emoções, também. O ganhar e o perder, que a vida também é assim, né? Uma hora tu ganhas, outra hora tu perdes”.	Coletividade; Conscientização;
Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio,	“Eu acho que ainda está tendo a questão da prática esportiva, do jogo... Tu trabalhas tudo, né? Tu trabalhas além da parte física, né? A questão de convívio, de decisão, né? Eu acho que é tudo ali ”.	Convivência; Formação integral.

30/08/2024, grifo nosso.		

Fonte: elaborado pelo autor.

Além de a Educação Física escolar ter a possibilidade de abordar as especificidades do esporte com base nos próprios códigos do contexto escolar, sem enfatizar elementos excludentes típicos do esporte de rendimento, por estarem alinhados a preceitos externos à organização educacional (Bracht, 2019), seria interessante que a escola oferecesse a vivência do Voleibol nas aulas. Essa modalidade é amplamente valorizada pela comunidade escolar e pelo cenário social em que a instituição está inserida. No entanto, sugerimos que sejam incluídas proposições didáticas que ampliem o repertório cultural relacionado a esse objeto de estudo. Nesse sentido, destacamos a proposta do(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024): “Falta explorar outros cantos, outras ideias, entender outros métodos de ensino da Educação Física”, assim, o esporte poderia ser capaz de ser problematizado em dimensões mais específicas, por exemplo.

Outro aspecto seria enfatizar e estruturar, de forma humanizadora, a prática corporal no viés de treinamento físico e esportivo em projetos extracurriculares, e não no tempo e espaço em que ocorrem as aulas de Educação Física escolar. Esse pressuposto se encaixaria ao que Dubet (2004) assevera na importância da perspectiva da discriminação positiva, como um processo para não ampliar as desigualdades sociais e escolares. De acordo com o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), essa possibilidade pode estar inserida em uma concepção similar ao dos JERGS, ao salientar da necessidade de haver uma organização formativa e emancipadora no interior dessa proposta. No entanto, é fundamental destacar que tal iniciativa não deve resultar em exclusões entre os(as) participantes, ao se basear em uma visão limitada que valorize apenas aptidões físicas ou habilidades específicas. Além disso, essa proposição não pode servir para legitimar a perda da carga horária da Educação Física no currículo comum em troca dessas alternativas formativas, o que se assemelharia à noção de “estudos e práticas”, que a reforma e a BNCC do Ensino Médio condicionam. Por exemplo, essas normativas mencionam “estudos e práticas” integradas na oferta de oficinais, atividades no turno inverso etc.

Também é relevante reiterar a opinião do(a) Docente do componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (20/06/2024), da trilha de aprofundamento *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*, que defende que as aulas de Educação Física escolar devem ter um caráter didático orientado, contrapondo-se à lógica de “tempo livre” ou “aula de bola”.

Além disso, as aulas de Educação Física escolar podem diversificar tanto o sentido quanto as práticas corporais vivenciadas, como forma de romper com a monocultura clássica e com a esportivização da área. O(a) Discente A da turma do 2º ano (14/06/2024) sugere que momentos importantes poderiam envolver a maior participação do corpo estudantil em atividades escolares cooperativas, como as gincanas. De forma complementar, o(a) Discente D da turma do 3º ano (07/05/2024) corrobora que “[Com a gincana], os(as) alunos(as) iriam participar, e todos(as) se conheceriam um pouco mais, e irão querer ter o espírito de participação”. Tais proposições podem ser desenvolvidas por meio de estudos e vivências no âmbito da própria disciplina, sem que isso implique desarticulá-las da promoção de reflexões e debates sobre os aspectos políticos que incidem diretamente sobre a realidade da comunidade escolar.

Em relação à dimensão didática, o(a) Discente A da turma do 2º ano também propôs uma estratégia de engajamento e ressignificação do processo de aprendizagem, designada por ele(a) como “aula reversa”. Essa abordagem foi aplicada no componente *A expressão Corporal e suas Linguagens*, parte da trilha de aprofundamento *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*, integrante da parte flexível do currículo. A proposta metodológica reorganiza o tempo e o espaço da aula, incentivando os(as) estudantes a realizarem estudos prévios antes dos encontros formais, alinhando-se à prática conhecida como “sala de aula invertida”.

A gente fez a aula reversa, que é possível aprender e ensinar também, né, porque tem que correr atrás para pesquisar, saber, e daí a gente ensina e a gente é ensinado [sobre o conteúdo explorado]. No caso da aula reversa, a gente acaba aprendendo mais, adquirindo mais conhecimento, pesquisando e aprendendo... (Discente A da turma do 2º ano, 14/06/2024).

Considerando que a carga horária mínima de aulas da Educação Física escolar ainda não está explícita na reforma do Ensino Médio, conforme a Lei nº 14.945, de 2024, e que esta mantém a obrigatoriedade da parte flexível do currículo por meio dos itinerários formativos, identificamos que uma alternativa para enfrentar as injustiças curriculares seria integrar parte dos conteúdos da Educação Física nesse âmbito diversificado, dada a dificuldade de realizar o movimento inverso. A nosso ver, essa integração poderia promover uma complementaridade não plena entre as disciplinas, embora o ideal fosse a redistribuição dos conhecimentos da cultura corporal no currículo comum. Essa perspectiva é compartilhada pelo(a) Discente B da turma do 2º ano, que afirma:

Acho que sim, seria, na verdade, muito bom [a transferência dos saberes dos itinerários para o currículo da formação geral]. **Acho que seria até muito melhor colocar esses conteúdos dentro da Educação Física. Da Educação Física, da matéria da Educação Física. Seria muito melhor. E muito mais utilizado. Faria muito mais sentido** (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).

De forma similar, o(a) Docente de Educação Física concorda com esse ponto de vista, destacando a conexão entre os conteúdos trabalhados nos itinerários e aqueles já presentes em sua disciplina:

Sim, que eu vejo muito o que a disciplina [sic/componente] *A Expressão Corporal e suas Linguagens* do itinerário formativo trabalha [com conteúdos da Educação Física escolar], né? Então, algumas coisas que eu já pensei em fazer na minha disciplina [Educação Física Escolar], que foi feito nas trilhas. Tipo, ao dar algum esporte, eles(as) [discentes] têm que trabalhar em cima daquilo e fazer a prática também (Docente de Educação Física, 25/06/2024).

No entanto, existem muitas barreiras à transferência de conteúdos das trilhas para o currículo da formação geral, ou vice-versa, como as limitações relacionadas à carga horária das disciplinas e às ementas dos componentes da parte flexível do currículo na reforma do Ensino Médio, em que a escola já as recebe prontas da SEDUC-RS. Ainda assim, entendemos que haveria potencial para integrar certos conhecimentos da Educação Física escolar nas aulas do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, conforme observado no campo empírico da prática.

Essa intencionalidade pedagógica poderia contribuir para ressignificar a função social da Educação Física escolar, especialmente porque essa disciplina, em muitos casos, ainda é vivenciada de forma reducionista. Ao incorporar uma perspectiva mais ampla e crítica, com ênfase em elementos da área de Linguagem, seria possível enriquecer sua proposta pedagógica dentro da cultura escolar.

Nesse sentido, apresentamos a seguir uma proposição didática vista no campo empírico da prática escolar em várias aulas, que exemplifica a integração de conteúdos da Educação Física escolar com o componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, da trilha de aprofundamento *Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar*:

Durante o mesmo encontro, o(a) docente relacionou o tema do ‘comportamento humano’ para que os(as) **alunos(as) desenvolvessem e apresentassem um trabalho sobre alguma modalidade esportiva**, escolhida por cada grupo. Nesse caso, o(a) professor(a) encaminhou os(as) discentes até o ginásio da escola para transmitir e praticar informações necessárias ao trabalho ser desenvolvido, como: **conter curiosidades acerca da história dos esportes, sugestões práticas de aquecimentos e fundamentos pedagógicos, e uma certa conclusão da prática** (Diário de Campo, 05/04/2024, grifo nosso).

Conforme o(a) docente, a relação das modalidades esportivas do componente da Educação Física escolar com a trilha tinha conexão com a proposição das linguagens que os sujeitos já tinham vivenciado até então, bem como iriam apresentar a sua proposta à classe (Diário de Campo, 12/04/2024, grifo nosso).

Nesta aula, **foi possível constatar que esta disciplina possui bastante relações com a Educação Física escolar, mas não significa que é sinônimo da mesma**. Durante a apresentação de um grupo de alunos(as) acerca de uma modalidade esportiva na quadra da instituição, o(a) docente fez uma ressalva a todos: **“essa disciplina não é como a Educação Física. Aqui, nós visamos aprender as linguagens a partir da realização e estudos dos gestos”**. Nesse sentido, o(a) professor(a) relatou aos grupos que apresentaram seus trabalhos, parabenizando-os devido à organização que cada um teve quanto ao repasse de informações aos(as) colegas durante a aula, como a história breve da modalidade, alguns movimentos, posições e regras, bem como a explicação, demonstração e prática de fundamentos, brincadeiras e jogos do esporte (Diário de Campo, 17/05/2024, grifo nosso).

A aula foi similar ao último encontro. **Um grupo apresentava de modo bastante breve a história, posições, regras etc. da modalidade, e após realizava alguns exercícios educativos e recreativos, bem como uma espécie de jogo**. Conforme não foi obrigatório todos(as) os(as) estudantes praticarem, pois o(a) docente mencionou que a disciplina não tinha esse propósito e, **sim, vivenciar e conhecer diferentes linguagens**, fui convidado pelos(as) estudantes que apresentavam a participar junto (Diário de Campo, 24/05/2024, grifo nosso).

Com base nas constatações apresentadas, identificamos um paradoxo curricular: algumas aulas do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens* apresentam mais elementos reflexivos da cultura corporal do que as aulas específicas de Educação Física escolar. No entanto, reiteramos que isso não deve legitimar o esvaziamento da Educação Física escolar. Da mesma forma, destacamos que não temos a intenção de emitir juízos de valor sobre essas observações. Essa incoerência educacional já foi identificada na análise documental das normativas gaúchas, conforme demonstramos no capítulo 3.

Além disso, outros estudos indicam que os itinerários formativos podem ser usados como ferramentas para promover uma sistematização crítica na Educação Física escolar (Maldonado, 2024) ou, pelo menos, para reequilibrar os descompassos entre o conhecimento-regulação e o conhecimento-emancipação (Santos, 2011). Essa perspectiva é corroborada por uma pesquisa sobre a Educação Física na rede estadual capixaba, que afirma:

Nesse momento em que há a redução de aulas de Educação Física em todas as séries do NEM [“Novo Ensino Médio”], as aulas dos componentes integradores dos itinerários formativos, em especial a eletiva, podem se tornar espaços de resistência, em que os conhecimentos que foram negados a partir da redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica podem ser trabalhados (Braga; Silva, 2024, p. 73).

Paradoxalmente, no entanto, a valorização dos itinerários formativos pode representar uma espécie de “armadilha curricular”, ao ampliar a desvalorização da Educação Física escolar

na formação geral básica (Lourenço *et al.*, 2024). Rocha e Martins (2024) também alertam que o esvaziamento da carga horária desse componente não é apenas um problema isolado, mas está intrinsecamente ligado a propostas neoliberais que buscam fortalecer um Estado de caráter mínimo.

De maneira geral, interpretamos que o componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, do itinerário formativo, não possui uma relação direta e abrangente com a Educação Física escolar. No entanto, confirmamos que determinados conteúdos podem atuar como elementos de complementaridade pedagógica. Nesse sentido, o(a) Docente do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens* também percebe essas limitações ao afirmar que o componente “tem pouca coisa para a Educação Física escolar”. Ainda assim, ele(a) sugere que é possível, no mínimo, vincular as duas disciplinas, pois “seria mais sólida”: “Por exemplo, se eu [docente] oportunizo a saúde, bem-estar e a Educação Física e a trilha são sobre saúde, corpo, movimento, talvez, seria interessante realizar um trabalho coletivo entre os componentes” (Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024).

Para que alternativas pedagógicas possam emergir neste currículo hegemônico, o(a) Docente A do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (20/06/2024) reforça a importância de fundamentar esse trabalho numa proposta de interdisciplinaridade, especialmente considerando “a redução da carga horária”. Ainda assim, confirmamos que esta proposta curricular apresenta uma complexidade significativa para ser renovada, principalmente pela ausência de uma base sólida de conhecimentos da Educação Física escolar. Apesar disso, sem perder de vista a possibilidade de transformações, os sujeitos dessa instituição escolar não podem descartar essa opção como forma de fortalecer a formação humana na sua cultura escolar.

Em síntese, esta seção apresentou reflexões sobre as relações entre a Educação Física escolar e o componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, destacando tanto as possibilidades pedagógicas quanto as limitações de integração curricular no contexto do “Novo Ensino Médio”. Ressaltamos a importância de fortalecer a interdisciplinaridade como uma alternativa para enfrentar as injustiças curriculares e promover uma formação mais humanizada e crítica. No entanto, alertamos para os riscos de deslocar conteúdos da Educação Física para os itinerários formativos de maneira que fragilizem ainda mais a sua posição no currículo comum. Essa abordagem requer cuidado, planejamento e envolvimento coletivo da comunidade escolar para evitar a consolidação de um cenário que perpetua desigualdades e enfraquecimento da função social da Educação Física escolar.

A seguir, articulamos esse debate no eixo analítico do reconhecimento/cuidado da justiça curricular.

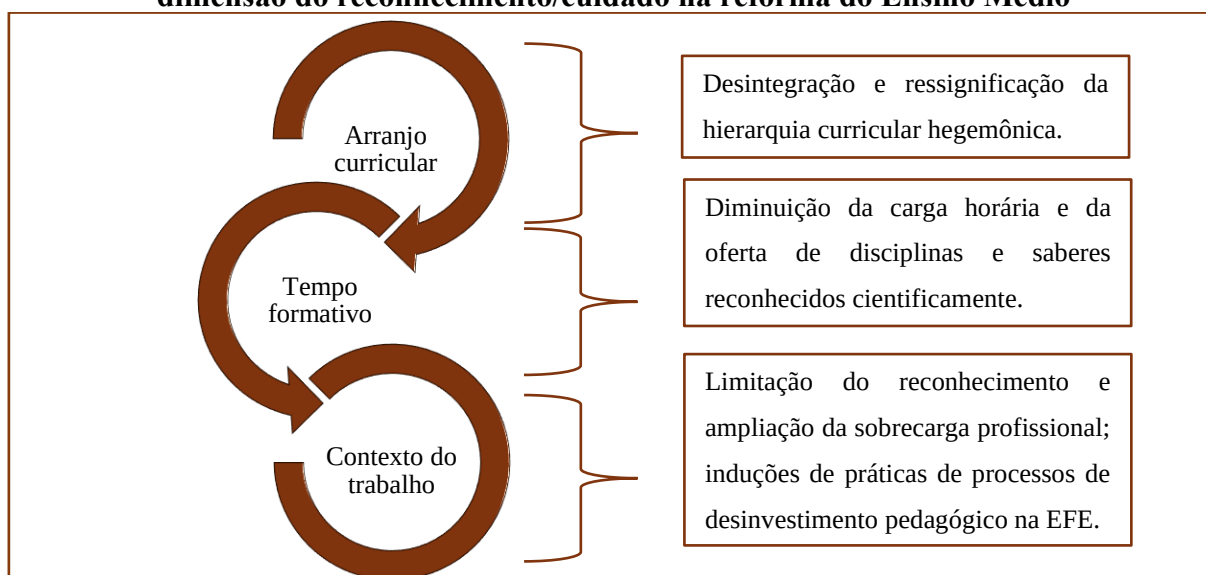
4.2 Adoecimento docente, péssimas condições de trabalho e alternativas emancipatórias no âmbito do reconhecimento/cuidado

Ao analisarmos os elementos conflituosos para a materialização da justiça curricular, com base no eixo analítico do reconhecimento/cuidado, identificamos que a reforma do Ensino Médio produz uma ressignificação paradoxal da hierarquização curricular e do tempo de vivência do seu currículo, por meio da inserção de componentes sem uma tradição epistemológica e da retirada de disciplinas reconhecidas universalmente. Se antes da implementação da política do “Novo Ensino Médio” existia uma determinada hierarquia educacional que valorizava principalmente as matérias da leitura, cálculos e das ciências experimentais no processo escolar e avaliativo (Torres Santomé, 2018; Hypolito; Jorge, 2020), a partir da vigência da reforma houve uma redução da oferta dessas disciplinas, mas que ainda são presentes em avaliações de larga escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).²⁹

Nesse sentido, ilustramos algumas das injustiças curriculares e impactos formativos e profissionais da reforma do Ensino Médio na Figura 20, que discutiremos nesta seção:

²⁹ Embora esta tese se fundamente, teoricamente, nas concepções de reconhecimento desenvolvidas por Nancy Fraser e Alex Honneth, entendemos que essa discussão pode ser aprofundada por meio de sua articulação com os aportes conceituais do autor francês Christophe Dejours, sobretudo no que diz respeito à experiência e à constituição da identidade profissional, dimensões entrelaçadas ao reconhecimento. Da mesma forma, os fundamentos teóricos da pesquisadora norte-americana Joan Tronto contribuem para uma compreensão mais ampla do cuidado no âmbito das práticas profissionais.

Figura 20– Principais injustiças curriculares e impactos formativos e profissionais na dimensão do reconhecimento/cuidado na reforma do Ensino Médio



Fonte: elaborada pelo autor.

A ressignificação da vivência do tempo e espaço escolar não deve ser limitada a uma visão restrita de apenas observar a redução da carga horária de disciplinas e a inserção de novos componentes no currículo. Com base nas reflexões abordadas por Dubet (2004) referentes à escola justa no modelo meritocrático, entendemos que a reconfiguração da hierarquização curricular aprofunda as desigualdades sociais, pois prejudica ainda mais a não promoção de uma igualdade de condições ou de acesso, principalmente da classe trabalhadora. Em outras palavras, se, antes da implementação da reforma do Ensino Médio, a premissa da competição já era desleal entre todos(as) os(as) estudantes, a partir da reorganização do tempo formativo vigente foi ampliada essa contradição, por impossibilitar a disponibilização de um conhecimento mínimo na formação comum e básica de boa parcela dos(as) discentes pertencentes às escolas ou às redes públicas de educação.

Ou seja, esse arranjo curricular contemporâneo não mais assegura que a carga horária maior será apenas nas disciplinas ligadas à leitura ou aos cálculos, como apontava a hierarquização tradicional do conhecimento escolar (Hypolito; Ivo, 2013), embora essa estruturação também seja contraditória para os próprios anseios emancipatórios da justiça curricular (Torres Santomé, 2018). Todavia, ao não reconhecer as disciplinas legitimadas epistemologicamente, e a não garantir a disponibilização dos saberes que devem integrar a formação básica geral, enquanto insere e amplia matérias sem alguma tradição escolar paradoxalmente, compreendemos que se trata de uma contradição pois prejudica o

fortalecimento do desenvolvimento da dignidade e de uma perspectiva de formação integral do ser humano.

Nesse contexto, sob novos pressupostos de hierarquização curricular experienciados na prática escolar, podemos considerar que esse processo resulta na chamada hierarquia de competências acadêmicas, a qual é capaz de significar a revalorização do mérito estudantil (Dubet, 2015). Com base em alguns excertos oriundos das entrevistas que criticam essa desigualdade no tempo e currículo formativo, demonstramos algumas incoerências da inserção de certos componentes e do esvaziamento de outros.

Por exemplo, no ano passado [2023], a gente tinha dois períodos de Geografia. Hoje [2024], com essas novas trilhas, a gente tem só um período de Geografia toda semana. Sendo que, até bater, até o professor chegar, organizar o material, já se foi uns dez, vinte minutos, e só tem vinte ou trinta minutos de aula. **Sendo que outras matérias, trilhas, tem duas, três, quatro períodos, que realmente não são necessárias de ter [...].** Português, por exemplo, a gente tinha e não diminuiu tanto. A Matemática também, tinha quatro ano passado, agora já tem três. **Todas as matérias iniciais foram diminuídas pelo “Novo Ensino Médio”.** Física tinha dois, agora tem um. Geografia também tinha dois, agora tem um. Química, entendeu? **Essa distribuição está muito malformada. Muito malformada, entendeu?** (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).

Esse ano [2024] aumentaram nas trilhas e diminuiu a carga horária...na verdade, das matérias comuns já tinha uma certa diminuição [em processo]. Eu sei que Matemática aumentou também, se não me engano, **mas as trilhas aumentaram consideravelmente. [...]** Por isso, eu preferia o currículo antigo, com as disciplinas básicas (Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).

Eu acho que o antigo [Ensino Médio] estaria estar bem [melhor], mas hoje **a gente se perdeu muito. Se perdeu muito.** Uma turma que tinha cinco aulas de Matemática, agora, eles têm três. E o Português é a base... Português e Matemática, História e Geografia tinham duas, três disciplinas têm uma aula. **Para se perder em trilhas...**, tudo bem, têm muitas que vieram a agregar. Mas como eu disse, **os(as) professores(as) não têm formação para isso ainda.** Pode ser que a gente tenha outra visão daqui uns cinco anos. A gente mude a visão de hoje. Eu sempre digo que o problema é do estado. **Fazendo uma comparação privada e estado. A privada vem numa caminhada bem constante de formações, de preparação, de profissão.** Quando chegou, a coisa [sic/normativa] aconteceu. O que o estado fez? De janeiro para março vai mudar e nós vamos ter que implementar. E é isso. **A gente perde. Claro que a gente vai perder e vai enfraquecer. Não tem como.** Não foi viável esse processo. Não foi uma caminhada a longo prazo. Como dizem, tiveram todas essas reformas... (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso).

Ratificamos que, para a justiça curricular, o esvaziamento da carga horária não se trata de uma questão neutra ou tão somente alusiva às aulas. Essa incongruência educativa pode produzir um descompromisso ou a falta de iniciativa e de cuidado na promoção de uma educação integral. Todavia, embora o currículo não deva ser reduzido apenas à discussão sobre quais componentes o compõe, salientamos que a estruturação da redistribuição das disciplinas é capaz de refletir a essência formativa que uma normativa pretende materializar socialmente

(Connell, 2006). Nesse caso, inferimos que a política curricular do “Novo Ensino Médio” demonstra ter um caráter mais de reproduzir as desigualdades sociais do que enfrentá-las ou reduzi-las.

Dessa forma, podemos perceber que a reforma do Ensino Médio é uma política que acaba ampliando o distanciamento entre as classes sociais, conforme a literatura especializada já apontava antes mesmo da sua implementação oficial, uma vez que nas redes privadas, onde há maior autonomia para criação e organização dos itinerários formativos, é possível perceber maior presença das disciplinas e conteúdos da formação geral básica (Silveira; Silva; Oliveira, 2021). Em outros termos, o seu arranjo curricular limita ainda mais a promoção de uma educação entendida como um direito imprescindível e inerente à formação humana, de forma democrática e emancipatória aos(as) filhos(as) da classe trabalhadora, como menciona o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024): “a gente [escola pública] vai perder [ainda mais dos colégios privados] e vai enfraquecer [enquanto escola e educação pública, a luta por uma justiça social] ...”.

Para Ponce (2016), a falta de um cuidado ou compromisso com a organização do tempo escolar em caráter qualitativo, é um elemento que induz a gerar as injustiças curriculares, pois prejudica a materialização de uma educação integral. A racionalidade dessa proposta contemporânea é fragmentar ainda mais o tempo experienciado no currículo, pelo fato de fragilizar determinadas disciplinas e áreas do conhecimento articulados com uma limitação de suas cargas horárias (Reis; Rodrigues, 2023).

Nesse contexto, que pode ser considerado hegemônico por perpetuar e reconfigurar o ciclo de desigualdades sociais e escolares, tal pressuposto educativo gera incertezas significativas para as comunidades escolares, especialmente no âmbito das redes públicas de educação. Essa racionalidade organizacional do tempo formativo, frequentemente imposta de forma padronizada pelas mantenedoras, limita a autonomia das instituições e dificulta a adaptação às necessidades específicas de cada contexto educacional. Assim, a Educação Física escolar não fica ausente dessa contradição, conforme já explicitamos esse debate do seu não reconhecimento e do seu esvaziamento no currículo do “Novo Ensino Médio”, em particular do estado do Rio Grande do Sul (Silva, 2024a, 2024b, 2024c).

Quando foi identificado, na seção anterior, que a vivência das aulas de Educação Física escolar estava caracterizada como uma espécie de “tempo livre”, entendemos que uma das causas desse formato reducionista de experienciar a cultura corporal se dá pela própria limitação da sua carga horária semanal de apenas 1 hora-aula. Contudo, mesmo com a inserção de componentes alusivos à área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias na parte

flexível do currículo, à qual a Educação Física integra, é possível evidenciar um mau aproveitamento do tempo formativo, principalmente devido ao fato de que a essência dessas novas ‘disciplinas’ (componentes) não dá conta de resultar em um grau satisfatório de reconhecimento acadêmico e escolar. Para o(a) Discente B da turma do 2º ano, essa hierarquização e desintegração curricular é péssima para fins de uma educação integral e democrática. Nas suas palavras,

Acho muito ruim. Eu acho que uma coisa é que... Por exemplo, a gente tem um período de Educação Física, e dois de *Linguagem Corporal*, dois de *Expressão Corporal*. **Porém, não se tem aproveitamento. Muitas vezes, é só ficar na sala ou ficar conversando, e não se tem nenhum aproveitamento, e é muito tempo gasto.** São quatro períodos, sendo que diminuiu muita coisa de matérias essenciais, entendeu? Para pouco aproveitamento, muitos períodos, sabe? Então, acho que não está sendo bem aproveitado! **Está sendo muita matéria para pouco desenvolvimento!** E isso prejudica muito o aluno, muito, muito, muito, muito [...] (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).

Ao corroborar a opinião do(a) Discente B, o(a) Docente do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens* certifica que esse desequilíbrio na carga horária impacta no aproveitamento de um tempo formativo qualitativo no âmbito do seu trabalho profissional.

Eu vejo assim, as trilhas foram elaboradas, se tem ali 800 horas do médio só para as habilidades e foco naqueles assuntos. No caso de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, **eu acho que é muita hora para desenvolver 1 ou 2 conteúdos. Tem poucas habilidades para tantas horas** (Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024, grifo nosso).

Essa reconfiguração do tempo de escolarização também foi criticada por outros sujeitos entrevistados. A perspectiva do(a) Discente D do 3º ano (05/07/2024) ressalta que “foi tirado um monte de disciplinas boas para a entrada das trilhas, que a gente não consegue entender...ah, tipo, o que eu vou fazer nessa trilha, sabe”? De modo similar, esse esvaziamento foi corroborado(a) pelo(a) Discente C do 3º ano (05/07/2024): “esse ano [2024], aumentaram as trilhas e diminuiu a carga horária das matérias comuns [...], mas as trilhas aumentaram consideravelmente”.

É relevante registrar que o aumento das disciplinas na matriz curricular do “Novo Ensino Médio” é contraditório pelos próprios motivos que os(as) defensores(s) dessa política narravam em suas críticas acerca do Ensino Médio anterior. Entre um dos apontamentos veiculados por tais agentes públicos e privados, com o apoio de parte da mídia a favor da implementação dessa normativa, estava o número excessivo de componentes que existia no currículo antes da reforma, e que essa estruturação prejudicava, inclusive, a juventude de ter uma melhor condição de acessar e de concluir essa etapa da educação básica (Silveira; Silva;

Oliveira, 2021; Ferreti; Silva, 2017). Todavia, observamos que há mais ‘disciplinas’ (componentes) na matriz curricular da reforma do Ensino Médio, mas que os sujeitos do campo da prática a compreendem como mal formulada, mal aproveitada, e com uma configuração que limita a formação integral ao enfraquecer o acesso e a vivência de um tempo formativo para o desenvolvimento dos conhecimentos reconhecidos cientificamente

Nesse sentido, apresentamos a seguir os relatos dos indivíduos em relação à atual situação temporal delineada a essa disciplina curricular (Figura 21):

Figura 21 – Narrativas dos sujeitos referentes à experiência da carga horária de 1 hora-aula semanal na Educação Física escolar

“É muito pouco, no meu ponto de vista, ter uma hora de Educação Física. Eu colocaria mais, para se aprofundar mais, não só no físico, mas no teórico também, aprender mais...” (Discente A da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).
“Eu acho que poderia ter dois períodos na semana, porque a Educação Física, na verdade, não é trilha, é uma disciplina. Só que eles (governo) não estão dando importância para a disciplina, e sim para as trilhas, e daí se tira as disciplinas que tiverem e têm ao longo de muitos anos” (Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).
“É que é muito difícil a gente se concentrar em um negócio, tipo... a gente tem Educação Física só na terça, e um período só” (Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).
“Um período tu tem que ser mais objetivo. Eu penso que em um período tu tens que sintetizar muitas coisas né, João. [...] e eu penso que é muito pouco um período né, João. Para o Ensino Médio é ainda mais ...[complexo]” (Docente de <i>A Expressão Corporal e suas Linguagens</i>, 20/06/2024, grifo nosso).
“O maior desafio é o... Um período só, né? Porque tu ficas amarrado, tu não tens muita coisa o que fazer, né? E eles com um monte de disciplinas. Então, o que tu queres proporcionar que eles, nesse um período, eles possam interagir entre eles, jogar e...” (Docente de Educação Física, 25/06/2024, grifo nosso).
“Precisaria de muito mais, né? Teve uma retirada de carga horária, né? Antes, eles [estudantes] tinham duas, três aulas de Educação Física, né? E agora, eles têm uma quando a gente não tem a falta do professor” (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso).

Fonte: elaborada pelo autor.

Conforme os enunciados narrados pelos sujeitos na Figura 21, a limitação da carga horária impacta tanto no fortalecimento de uma formação mais sólida a serviço da emancipação quanto no âmbito do contexto do trabalho docente. Ademais, em uma sociedade que valoriza o sentido dos diplomas numa perspectiva de ascender às melhores posições, profissões, renda e *status* social culturalmente, podemos inferir que a reforma do Ensino Médio reproduz e legitima desigualdades ao criar alternativas de formação alinhadas às premissas que o mercado de trabalho passa a exigir pela ideia de Capital Humano. Para Dubet, Duru-Bellart e Véréttout (2012, p. 46), tais injustiças sociais, perigosa e contraditoriamente intensificadas por meio da hierarquização das disciplinas, saberes e méritos individuais, podem ser “percebidas como justas, pois a escola que as produziu”.

Na atualidade, o ENEM é capaz de ser entendido como um processo avaliativo que visa, em parte, democratizar o acesso ao ensino superior. Mas, quando já são averiguadas diversas injustiças sociais e escolares no tempo formativo das instituições correspondentes à lógica externa à cada escola, esse exame pode significar mais a reprodução das desigualdades que um anseio emancipador. Essa contradição é percebida referente à organização e à proposição da vivência de um tempo educativo, associado principalmente às experiências das disciplinas em que não há um acesso para o seu devido aprofundamento, que possa promover a dignidade humana e o desenvolvimento integral.

Para Dubet (2015, p. 258), “a igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os[as] alunos[as] têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho”, elementos que são conflituosos com os dados mapeados no campo da prática escolar. Assim, apresentamos denúncias narradas pelos próprios sujeitos entrevistados, relacionadas à formação de cunho propedêutico, exemplificada essa situação no ENEM.

Eu não gosto desse “Novo” Ensino Médio. Esse “Novo Ensino Médio”, para mim, acho que está sendo um dos piores anos. Porque muita matéria essencial que a gente precisa para fazer concurso, fazer o ENEM e estudar, foram diminuídas pela metade. [...] Porque agora, por exemplo, agora que vai vir o Ensino Médio, o ENEM, muitas pessoas estão reclamando, porque a gente não está tendo o conhecimento suficiente para fazer uma prova daquelas (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).

Olha, pelo jeito de hoje em dia o que está sendo a questão do ENEM e tudo mais, que esse ano [2024] o ENEM irá cobrar mais Química, Física e Biologia. **Nós da trilha de humanas, a gente não tem tantos períodos de Química, Biologia e Física. A gente tem 1 período de Física, Química e Biologia. Um período só a gente tem.** Daí, a gente não consegue se concentrar na aula, onde a própria professora [...] passa um negócio [conteúdo], **e no final de semana a gente já o esquece, porque a gente tem somente uma aula, e em uma aula não tem como a gente aprender, sabe?! [...] Sinceramente, eu prefiro revogar [este “Novo Ensino Médio”] porque é muito a questão do ENEM e de trabalho para o futuro, pois a gente não vai usar a trilha no ENEM,** tu não vais poder...não sei se ano que vem o ENEM irá colocar as trilhas, mas nesse não vão cair as trilhas, e as trilhas tiram a oportunidade de se ter 2 períodos de Biologia, 2 de Física, 2 de Química. **Seria muito necessário aprender mais, ainda mais sobre Física, em que todos da sala estão ruins, e cai muito mais dela no ENEM** (Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).

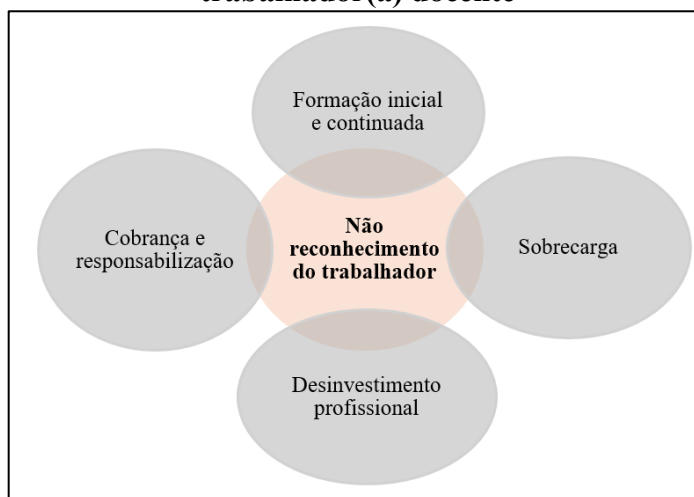
Infelizmente, percebemos, nas narrativas apresentadas pelos(as) dois(as) discentes acima, que a organização curricular da reforma do Ensino Médio, ao privilegiar a parte flexível do currículo, configura-se em um problema de justiça social, pois prejudica o desenvolvimento de uma base de conhecimentos sólida a ser acessada pela classe trabalhadora, o que a impede de ascender a outras oportunidades e condições de vida. Da mesma forma, mesmo que o ENEM se apresente como um mecanismo avaliativo passível de vários questionamentos à luz da

igualdade de acesso e de oportunidades, o fato é que parte da literatura da Educação Física escolar já considerava que a inserção dessa disciplina no certame poderia ampliar, em certa medida, o reconhecimento desse componente curricular (Souza Júnior; Diniz; Ditomasso, 2017). Assim, inferimos que a reforma do Ensino Médio, além de reproduzir um esvaziamento conceitual da cultura corporal e de promover uma forma de vivenciá-la sem uma carga horária coerente para fins de emancipação, também recusa a possibilidade de valorizá-la articulada com o processo do ENEM.

Ao longo das últimas décadas, a literatura especializada tem problematizado os programas de avaliações externas, e constatado que essas práticas estão cada vez mais imbricadas em proposições de organismos internacionais, pautados por uma lógica econômica (Hypolito; Ivo, 2013). E uma das intencionalidades dessas políticas é induzir os Estados para ampliarem e valorizarem essas propostas, em busca de atingir resultados em conformidade com as premissas do sistema capitalista, como as regulações das formas de organização do mercado de trabalho (Afonso, 2019; Ponce; Araújo, 2019).

Assim, o atual modelo de avaliações externas diz mais a respeito da estrutura da educação que das instituições escolares (Moll; Garcia, 2020), mas carrega uma racionalidade performativa que pressiona os(as) profissionais da educação a buscarem tais índices ‘qualitativos’, em nome de legitimar certos padrões que transmitem uma ideia de coesão social (Afonso, 2019). Através da presente análise dos dados, averiguamos o quanto a reforma do Ensino Médio implica negativamente em diferentes âmbitos na condição do trabalho docente, a qual ilustramos a seguir a Figura 22 em caráter informativo.

Figura 22 – Dimensões que impactam e acentuam o não reconhecimento do(a) trabalhador(a) docente



Fonte: elaborada pelo autor.

Identificamos que o estado do Rio Grande do Sul implementou um programa de avaliação externa em parceria com uma iniciativa privada recentemente, com a finalidade paradoxal de avaliar e de monitorar a gestão escolar pedagógica, enquanto a sua matriz curricular inviabiliza a oferta de uma formação geral e básica sólida para as comunidades.

Do último ano [2023] para cá, esse ano [2024] é um dos anos mais difíceis tanto para os(as) professores(as) [quanto aos(às) gestores(as)]. **Está sendo o ano mais difícil!** É uma coisa que entrou no finzinho do ano passado, que a gente recebeu agora. Não sei se tu tens conhecimento... **A gente está participando do... do programa SIGAE, que é um programa de gestão voltado para aumentar índices.** Até se olhar ali [cartaz fixado na sala em que foi realizada a entrevista], você pode ver que tem toda uma planilha. [...] Então é uma... Não sei como eu posso dizer... **é uma parceria com a instituição Unibanco e o governo Estado, e ali há cobrança em relação de relatórios, de estratégias.** Pode olhar ali com calma. **Então isso é uma cobrança.** E o foco, como eu disse, o foco do Estado é o Ensino Médio. Sempre é o Ensino Médio (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso).³⁰

Podemos interpretar que a reforma do Ensino Médio se preocupa mais com os resultados e cobranças regulatórias encaminhadas aos(às) gestores(as) e docentes das instituições que com o seu processo educacional, ou com o sentido da prática educativa que se vive em cada ambiente escolar. Segundo Hypolito e Ivo (2013), essas ações políticas visam ampliar a responsabilidade dos(as) professores(as) pelo desempenho que os(as) discentes atingem, e não reduzir os impactos no âmbito da justiça curricular. Ou seja, há um enfraquecimento do aspecto da autonomia dos(as) educadores(as), enquanto se implementam políticas que não favorecem a dignidade ou o cuidado com essa categoria profissional, resultando em condições de trabalho precarizadas e na desvalorização do seu papel na formação de estudantes, bem como se intensifica uma noção meritocrática individualista e competitiva na esfera formativa dos discentes (Ponce; Araújo, 2019; 2021).

No entanto, o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) salientou que não há nada de pedagógico em relação à forma como o programa SIGAE adentrou na escola, e, principalmente, que o monitoramento da experiência escolar tem ocorrido fortemente, caracterizando uma violência curricular à classe do magistério. Outrossim, esse(a) profissional interpreta que o estado do RS enfatiza uma prática educativa que não valoriza a noção da autonomia das instituições e de seus sujeitos, por meio de ações realizadas sem haver a devida

³⁰ O Sistema de Gestão para Avanço Contínuo da Educação (SIGAE), através do programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, entrou em vigência no estado do Rio Grande do Sul no ano de 2023, ao contemplar 696 escolas de Ensino Médio inicialmente. Segundo as informações obtidas no *site* do Unibanco, a narrativa veiculada é de que essa proposição teria a finalidade de diminuir as desigualdades sociais. Essas notícias podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://www.institutounibanco.org.br/conteudo/seduc-rs-amplia-programa-de-gestao-para-mais-650-escolas/>.

transparência, de modo vertical e acelerada, as quais intensificam a cobrança e a sobrecarga no trabalho.

Hoje, eu não o vejo como pedagógico, não vejo um apoio pedagógico em relação a isso aí [ao programa SIGAE]. **É literalmente uma cobrança em relação a índices.** Nada que venha assim... alguma ação que venha de apoio. Vamos fazer tal... Isso eu não vejo. **Eu vejo uma cobrança de mais de dez anos que vem por aí.** Porque, a princípio, o que a gente sabe, foi uma coisa minimamente divulgada. Só se foi dito de um dia para o outro esse projeto. Pode ser [uma estratégia de silenciamento], **mas a cobrança é ‘muuuuito’ (sic) grande em cima de nós. Muito, muito, muito, muito grande** (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso).

Contraditoriamente, além da reforma do Ensino Médio promover mais cobrança pela busca de resultados a serem alcançados por sua categoria profissional, gera uma acentuação da sobrecarga do trabalho da docência, mesmo com a ressignificação da hierarquia curricular que limita a oferta de componentes na formação geral básica. Para Honneth (2003), a recusa ou a privação dos direitos sociais, entre eles, o trabalho, são aspectos que impossibilitam a efetivação ou a imagem pessoal e social quanto ao reconhecimento do(a) trabalhador(a), o que compromete o fortalecimento do autorrespeito e da autoestima desses sujeitos, enquanto repercutem sentimentos de frustração, desrespeito etc., que impactam diretamente no âmbito moral da sua sociabilidade. De forma complementar, Ponce e Araújo (2021) mencionam que o cuidado envolve a afirmação e o fortalecimento de direitos individuais e coletivos.

Nessa conjuntura, além da cobrança imposta aos sujeitos que se encontram nas instituições educacionais, a seguir disponibilizamos uma compilação de excertos oriundos das entrevistas e do Diário de Campo no Quadro 13, que relacionam impactos ou práticas de injustiças no âmbito da formação inicial e continuada do(a) professor(a).

Quadro 13 – Elementos de injustiça curricular no âmbito da formação inicial e continuada dos(as) docentes

FONTES	ELEMENTOS DE NÃO RECONHECIMENTO DO(A) PROFESSOR(A)	INJUSTIÇAS EM PRÁTICA
Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso.	“Bom, eu acho que esse “Novo Ensino Médio” chegou no Rio Grande do Sul, e muitos(as) professores(as) não são formados(as) nessa área , então, eles(as) não têm o conhecimento necessário para dar para os(as) alunos(as) . Por exemplo, se um(a) professor(a) que soubesse dessas trilhas, seria muito mais bem usado em um período se ele(a) soubesse o que está fazendo, entendeu? E se ele(a) soubesse, porque teve um(a) nosso(a) professor(a) no começo do ano [2024], que ele(a) simplesmente recusou fazer [ministrar] a trilha para a gente, porque ele(a) não sabia o que ele(a) estava fazendo, entendeu? Muitos(as) professores(as), por exemplo, o(a) meu(minha) professor(a) de Química, ele(a) está dando uma trilha de manhã de Biologia, sendo que ele(a) não sabe nada, porém colocaram ele(a)... , entendeu? Então, isso é muito mais prejudicial, porque se os(as) professores(as) não sabem o que estão fazendo, o que ele(a) vai passar para o(a) aluno(a), entendeu? Então, se eles [governo] querem colocar esse “Novo Ensino Médio”, essas novas trilhas, que deem estudos para os(as) professores(as) , entendeu? Deem conhecimento para os(as) professores(as) para eles(as) saberem o que eles(as) estão fazendo, entendeu? Para eles(as) saberem o que estão passando, entendeu? Eles(as) devem ter uma confiança no conteúdo que eles(as) estão dando, entendeu? Eu acho muito importante isso”.	*Desrespeito à formação inicial e à categoria profissional; *Incompatibilidade para uma prática laboral e formativa para fins da emancipação; *Ampliação de questionamentos sobre essa experiência curricular vivida; *Ausência de formações continuadas para a parte flexível do currículo;
Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso.	“Para falar a verdade, tem professor(a) que nem sabe o que dá. É um negócio que foi muito... dá para se dizer que foi muito mal elaborado, né! Eles trouxeram tudo à moda ‘miguelão’ . Então, foi um negócio muito malfeito, os(as) professores(as) têm que pesquisar e acaba se transformando que nem nós adquirimos tanto conhecimento, nem eles(as) [professores(as)], porque tem professor(as) que diz que não sabe o que dá, que não está dentro da área de conhecimento deles(as) ”.	*Responsabilização dos(as) docentes e discentes pelos resultados e práticas educativas que são vivenciadas ou alcançadas etc.;
Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso.	“Foi tirado um monte de disciplinas boas para a entrada de trilhas, que a gente não consegue tipo... ‘ah, o que eu vou fazer nessa trilha, sabe’? Nem os(as) professores(as) estão preparados(as) para as trilhas, e a gente percebe isso . A primeira vez que a gente teve essa trilha de humanas, o(a) professor(a) disse que nem sabia o que iria passar, porque não sabia nada em relação à trilha. O(a) professor(a) teve que pesquisar várias e várias vezes para dar uma aula para nós . Daí teve professores(as) que pegaram até aulas da trilha para fazer Matemática para ficar na prova melhor enquanto estudante”.	*Responsabilização dos docentes para encontrarem ‘soluções’ individuais para as injustiças;
Docente de A Expressão Corporal e suas Linguagens, 20/06/2024, grifo nosso.	“O ‘norte’ que eu tenho, na verdade, no início do ano letivo [2024] nós recebemos as emendas das trilhas [...] Então, assim, uma capacitação referente a essa organização nós não temos dentro do estado, não tive... ”.	*Incompreensão acerca das disciplinas que compõem a parte flexível;
Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso.	“Uma coisa é você manter sua atualização. Vai dar pesquisa. Outra coisa é você ganhar todo o polígrafo. E em 3 ou 4 dias você tem que dar conta do ano todo. É como se fosse uma violência no processo da acomodação também . Mas ‘a formação’ só vem com a emenda. Eu digo aos(as) professores(as) que realmente assumiram essas trilhas [...] Mas a gente tem que agradecer muito aos profissionais que foram escolhidos, assim, para ministrar as trilhas, eles se superam! Porque é muito diferente. Tu tens uma formação, né? Tu tens a formação em letras, né, portuguesa. Tu tiveste todo o teu período da tua graduação, tu tiveste teus estágios, as da trilha, não! Tu recebeste	*Processo de formação continuada inconsistente para a emancipação;

	a tua trilha hoje, e semana que vem tu tens que começar a lecionar e dar conta da... da grade [curricular]”.	*Ataque à autonomia institucional e da classe dos(as) profissionais de educação, em razão da falta de um tempo hábil para a escola e para o corpo docente estudar, organizar e planejar os elementos pedagógicos da parte flexível do currículo, principalmente.
Diário de Campo, 05/04/2024.	O(a) docente do componente de <i>A Expressão Corporal e suas Linguagens</i> , afirmou que havia muitas dificuldades de compreensão da ementa a ser seguida no dia a dia das aulas desse componente, e que não recebeu tantas informações sobre como proceder para materializar e mediar os objetivos pedagógicos.	
Diário de Campo, 16/07/2024, grifo nosso.	Durante a aula de Educação Física, tive a oportunidade de conversar com discentes de outras turmas que se encontravam no ginásio. Questionei-os(as) sobre como entendiam e vivenciam o currículo da reforma. Um(a) dos(as) alunos(as) me respondeu que até achava bom, mas disse que os(as) professores(as) não estavam preparados(as) para ministrar as trilhas . Perguntei se isso era culpa dos(as) próprios(as) docentes ou as trilhas não correspondiam às suas formações. O(a) mesmo(a) estudante me relatou se tratar de uma carência no âmbito de promover uma formação adequada de acordo com a trilha.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Embora a atuação do(a) trabalhador(a) em educação estar dissociada da sua área de formação inicial não significar um aspecto novo na história da educação brasileira, o fato é que a reforma do Ensino Médio ampliou essa e outras injustiças concomitantemente, através da inserção de componentes na parte flexível do currículo. Os dados apresentados no Quadro 13 são complementares aos que foram problematizados por Lamb (2024) em sua tese de Doutorado. Esse autor averiguou que a política do Novo Ensino Médio reproduz o não reconhecimento da docência, além de acentuar as dimensões contraditórias, denominando-as como desintelectualização e desprofissionalização do trabalho dos(as) educadores(as) na contemporaneidade.

Ainda, constatamos, pelos excertos demonstrados no Quadro 13, que o setor pedagógico da SEDUC-RS, além de não reconhecer os(as) docentes enquanto intelectuais capazes de promoverem uma educação para a transformação e emancipação com base nas suas respectivas formações iniciais, impossibilita-os(as) de ter uma formação continuada coerente para as próprias pretensões curriculares que a normativa gaúcha dessa reforma propôs fomentá-las, principalmente as provenientes da parte flexível do currículo. Ao entendermos que a materialização de uma educação integral é influenciada por uma gama de elementos, como questões salariais, infraestrutura etc., evidenciamos que esse órgão gerou incertezas nos âmbitos da gestão e da docência, que resultam em injustiças formativas também à classe estudantil. Sobre essas contradições inferidas, registramos a seguinte situação no Diário de Campo (12/04/2024):

De acordo com palavras do(a) professor(a), ele(a) não teve nenhuma formação especial para ministrar o componente [*A Expressão Corporal e suas Linguagens*], a não ser uma que foi realizada internamente pela equipe da instituição antes do início do ano letivo [2024]. Naquela ocasião, segundo ele(a), um dos pontos em houve mais debate foi o fato de conceituar os itinerários formativos, trilhas e eletivas, pois tanto a equipe diretiva quanto os(as) educadores(as) não tiveram uma coesão quanto ao entendimento conceitual e aprofundamento acerca da parte flexível do currículo.[...] Ainda sobre o formato de organização e execução do trabalho de cada trilha, conforme o(a) professor(a) existem vários fatores que interferem na construção e vivência dessa política, entre eles, a formação, a infraestrutura, a sua valorização salarial etc.

O não reconhecimento do(a) trabalhador(a), como um elemento de injustiça curricular e social, é ampliado quando existe uma prerrogativa de responsabilizá-lo(a) contraditoriamente pelo seu serviço prestado na comunidade escolar, mas sem a própria mantenedora respeitar a formação inicial e a oferta de formações continuadas apropriadas à classe trabalhadora no currículo vigente. Mesmo com as condições de trabalho violadas e acentuadas a partir da reforma do Ensino Médio, o estado do RS realiza uma cobrança dos(as) docentes pelos processos formativos nas realidades escolares. Nesse sentido, o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024, grifo nosso) narrou:

Muitos(as) trabalham 60 horas. Qual é a qualidade de vida que tu vais ter? Começa por aí. Tem os planejamentos. Então, tem muitos(as) professores(as) que a coisa é ‘meio assim’[...] E como agora veio muito incutido essa questão do Ensino Médio, **que eles [o Estado] reforçam muito e pedem muito a questão das metodologias ativas. Que o(a) professor(a) faça chover, que plante bananeira dentro de sala de aula. Por mais que eles(as) tentem, e eles(as) tentam...**

Todavia, embora concordemos que a formação escolar deve integrar metodologias dialógicas que possibilitem uma construção de criticidade e de uma leitura de mundo o mais justa possível entre as classes sociais, é contraditório existir cobranças quando não há ofertas de condições dignas de trabalho e de formações continuadas que fomentem as propostas pedagógicas (Figuerêdo, 2020). Para Silva (2020), a ênfase promovida pelo mercado editorial em torno de questões “milagrosas”, como a adoção das metodologias ativas, reflete uma narrativa que as associa a uma perspectiva de inovação voltada para a redução das desigualdades sociais. No entanto, essas práticas revelam mais sobre a adaptação das experiências e comportamentos educativos às demandas do mercado, como o foco pedagógico restrito ao entretenimento ou à formação de competências socioemocionais, muitas vezes desvinculado de uma reflexão crítica e transformadora.

Os aspectos da formação inicial e continuada tornam-se ainda mais complexos quando se identifica que essas dimensões se encontram articuladas com a sobrecarga do trabalho docente, em razão do crescimento concomitante dessas questões, a partir da prática da reforma

do Ensino Médio (Lamb, 2024). Se antes tínhamos pela possibilidade da intensificação e da precarização na esfera do trabalho no campo da Educação Física, seja pelo currículo comum, seja pela parte flexível (Silva; Silveira, 2023; Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024), na atualidade, já é possível evidenciar esses fatos na realidade escolar com que tivemos contato. A seguir, disponibilizamos excertos das entrevistas e do Diário de Campo que estão relacionados à injustiça curricular alusiva à sobrecarga no contexto do trabalho docente (Quadro 14).

Quadro 14 – Elementos de intensificação no âmbito da sobrecarga do trabalho na docência

FONTES	ELEMENTOS DE NÃO RECONHECIMENTO DO(A) PROFESSOR(A)	INJUSTIÇAS EM PRÁTICA
Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024.	“Então, muitos(as) professores(as) estão reclamando porque está muito exaustivo, pois eles(as) estão tendo que estudar mais porque não sabem [e compreendem a parte flexível do currículo]. Eles(as) não estão numa zona segura deles(as). Então, eu vejo alguns(as) professores(as) estão bastante irritados(as) também”.	*Maior tempo demandado para o planejamento pedagógico de disciplinas da parte flexível do currículo;
Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024.	“O(a) professor(a) teve que pesquisar várias e várias vezes para dar uma aula para nós [de uma disciplina que compõe a parte flexível do currículo]”.	
Docente de A Expressão Corporal e suas Linguagens, 20/06/2024.	“Eu tenho 755 alunos e todo o Ensino Médio lá [na outra escola], que dá 9 [turmas], mais duas de expressão e linguagem que o corpo fala. E, aqui, eu tenho o ensino currículo, que são 9 [turmas], mais duas de manhã...Eu tenho umas 15 turmas aqui, e mais as 9 lá...”.	*Aumento do número de turmas regidas pelos(as) docentes, o que, consequentemente, amplia a quantidade de discente, registros, bem como planejamentos, visto que as turmas são de etapas e anos diferentes;
Docente de Educação Física, 25/06/2024, grifo nosso.	“ Intensificou a carga [de trabalho], porque a gente tem muitas turmas, né? Por exemplo, para tu conseguires fechar os seus 16 períodos, que é para 20 horas, ou 32 períodos para 40 horas. Eu agora tenho 18 turmas para poder fechar a minha carga horária. E, digamos que cada turma tiver 25. Ou mais do que isso. Então, nesse ponto, sobrecarregou bastante quando se tinham mais períodos, né? Que nem agora, [a EFE] no Ensino Médio é só um período, né? Se eu tivesse só o Ensino Médio, quantas turmas eu ia ter que ter? Aumentou muito o número de turmas. E já tem bastante alunos, assim. A gente sente na hora de fechar as notas, né, de fazer trabalho, alguma coisa assim, né? É muito(a) aluno(a), muita turma ”.	*Processos de burocratização, como preenchimentos de relatórios etc.
Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso.	“Com certeza [ao responder que a sobrecarga de trabalho aumentou no Ensino Médio]. É uma demanda muito maior de relatório, de planilhas que a gente precisa responder, foi assim... Do último ano para cá, esse ano é um dos anos mais difíceis tanto para os(as) professores(as)”.	*Processos de intensificação do trabalho de adoecimentos do(a) profissional;
Diário de Campo, 21/05/2024, grifo nosso.	Para o(a) Docente de Educação Física, a sua rotina é marcado(a) por exaustão , visto que os(as) alunos(as) pequenos(as) demandam muito, por serem menos autônomos(as). Ainda, mencionou ao pesquisador que já estava consumindo medicação para a ansiedade e para o descanso, mas que observava que ela já não fazia mais efeitos a partir da sua nova rotina. Por exemplo, relatou que não conseguia dormir à noite, que tinha sempre o sono bastante afetado em razão de outras preocupações que passaram a fazer parte da sua nova carga de trabalho , visto que foi necessário duplicar a sua carga horária semanal, comparada com a sua rotina anterior, não propriamente em razão da reforma, mas ao ter que substituir uma colega que se encontrava com sintomas de depressão.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Entre os aspectos associados à injustiça curricular identificados no contexto do trabalho no Quadro 14, embora as entendamos todas articuladas e contraditórias para uma perspectiva cidadã e emancipadora, duas situações chamaram a nossa atenção em especial. A primeira é relativa ao aumento da sobrecarga de trabalho profissional com a necessidade de se assumir mais turmas, disciplinas ou componentes a serem ministrados, o que se intensifica com um processo alinhado à burocratização do serviço, por meio do preenchimento de registros em plataformas digitais. Nessa condição, Viegas (2024) apresenta o quanto as propriedades que compõem a recente ampliação da chamada plataformização do trabalho, que indicam uma certa ressignificação da mercantilização da educação, impactam em várias esferas do trabalho dos(as) professores(as), sobretudo, nas dimensões do cuidado, na perda e no esvaziamento da autonomia, na regulação do trabalho através de algoritmos, na exploração da mão de obra, nas questões de gênero etc. Na análise desse pesquisador,

o que estaria ocorrendo atualmente é que o trabalho centra-se cada vez mais em práticas relacionadas à atenção ou vigilância contínua exercidas pelos(as) trabalhadores(as), em uma atitude de disponibilidade irrestrita para realizarem tarefas a qualquer momento e em qualquer lugar, habilidades características do trabalho de cuidado realizado pelas mulheres [em especial] (Viegas, 2024, p. 969).

Além das principais injustiças curriculares decorrentes da essência da reforma do Ensino Médio, como a desvalorização profissional dos(as) professores(as) ao serem obrigados(as) a assumir componentes fora de sua formação inicial, o processo de intensificação do trabalho pedagógico tem se agravado. Essa intensificação ocorre, em parte, devido às exigências relacionadas aos registros em formato digital, que interferem diretamente na autonomia docente, afetando tanto a organização quanto a vivência da prática pedagógica e formativa, incluindo aspectos como a avaliação escolar, conforme observado na experiência escolar.

Outro ponto emblemático associado ao trabalho docente decorreu do sistema que o estado do RS utiliza para organizar e registrar as aulas, chamadas, avaliações etc., pois o(a) Docente de Educação Física narrou que essa ferramenta apresentava problemas frequentes, o que gerava, em algumas situações, uma série de acúmulos de tarefas. Por exemplo, registrar as aulas e a realização de chamadas para 18 classes que esse(a) profissional tinha que realizar. Nesse momento, ele(a) mostrou o seu celular pessoal ao pesquisador, e relacionou o total de passos que tinha que fazer até conseguir registrar. Porém, narrou que, muitas vezes, o próprio sistema não atualizava o seu serviço em algumas situações, o que ocasionava outros problemas burocráticos e pedagógicos. Por exemplo, os(as) estudantes não conseguiam visualizar o seu progresso formativo. **Ainda sobre tal aspecto do registro, o(a) professor(a) narrou que realizava apenas um instrumento de avaliação, pois tinha 18 turmas no momento da pesquisa.** Da mesma forma, ao refletirmos sobre a carreira do(a) professor(a), ele(a) mencionou que estava cansado(a) da rotina, e que uma dessas causas eram decorrentes desses registros digitais (Diário de Campo, 28/05/2024, grifo nosso).

Na mesma aula que acompanhamos no componente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, dois(as) estudantes fizeram uma espécie de prova de recuperação, para fins de melhorar as suas notas obtidas. O(a) docente desse componente, enquanto os(as) demais alunos(as) realizavam um trabalho, **aproveitava para preencher os registros avaliativos no aplicativo que a SEDUC-RS propôs a utilização**. Nessa circunstância, ele(a) narrou que corrigiu 700 provas, visto o número de discentes que tinha nas duas escolas em que lecionava, com a sua carga horária de 60 horas semanais. **Nesse momento, é possível constatar que o modelo avaliativo utilizando questões objetivas, de acordo com os conteúdos que se situavam no caderno de cada estudante, foi uma estratégia pedagógica adotada para dar conta da sistematização da aprendizagem do conhecimento escolar**. Na fala desse(a) docente, ele(a) mencionou que não se importava ou se estressava mais com o caso de algum(a) aluno(a) não demonstrar tanto interesse, desde que ele(a) fizesse e entregasse as propostas de aula, pois, assim, não comprometeria ou geraria um novo trabalho de recuperação da aprendizagem (leia-se notas). [...]. Em determinada circunstância da aula, o(a) professor(a) relatou a complexidade do trabalho que tinha ao avaliar em torno de 750 alunos(as) e, posteriormente, participar dos conselhos de classe. Ele(a) relatou que os momentos de conselhos de classe eram realizados de maneira extremamente aligeirada, em razão de a escola conseguir dar conta de todas as turmas e discentes (Diário de Campo, 07/06/2024).

O segundo aspecto, em particular, que também chamou bastante a atenção referente às injustiças apresentadas no Quadro 14, trata-se de questões alusivas à condição de vida dos sujeitos, ao serem evidenciadas práticas de adoecimento no contexto contemporâneo do trabalho dos(as) docentes. Ou seja, se não bastassem as controversas dimensões da precarização, sobrecarga, burocratização e plataformização no exercício profissional do(a) trabalhador(a) em educação, o não reconhecimento e cuidado à classe docente pode impactar diretamente na qualidade de vida ou na promoção de um bem-estar individual ou coletivo. Inclusive, identificamos casos que chegam a gerar a necessidade de haver um afastamento temporário da prática laboral, decorrente de um esgotamento profissional dos(as) trabalhadores(as) que se encontram nessas rotinas exaustivas e estressantes.

Em um ensaio que problematizamos a saúde dos(as) trabalhadores(as) docentes de Educação Física com base na literatura especializada desse campo, Silva e Rosa (2023) evidenciaram que essa categoria profissional apresenta muitos casos de esgotamento profissional ou de abandono do trabalho, se comparada a outras áreas de formação no contexto contemporâneo do neoliberalismo. Para a pesquisadora francesa Cau-Bareille (2014), os sentidos ou as características inerentes a esse componente são capazes de resultar nessa possibilidade de os(as) professores(as) dessa disciplina apresentarem um maior desgaste mental ou físico.

A condição da necessidade de um afastamento profissional no trabalho de algum(a) docente de Educação Física foi evidenciada na escola da pesquisa, quando o(a) docente de

Educação Física teve que assumir turmas do(a) seu(sua) colega de atuação, em razão de uma licença saúde.

Primeira aula que participo com mudança de dia e horário previstos para a sua realização. A aula passou para o último período de outro dia da semana, iniciando às 17h20min e indo até às 18h10min. O motivo, segundo o(a) docente de Educação Física foi uma reorganização do quadro de professores(as) devido à licença saúde de um(a) colega. Nesse sentido, ele(a) narrou ao pesquisador questões relacionadas com a carga horária e a rotina de trabalho, visto que o(a) seu(sua) colega estava com sintomas de depressão. Da mesma forma, mencionou ao autor que, com a alteração da rotina, teve que começar a atender as turmas que antes eram de responsabilidade do(a) seu(sua) colega, e concomitante ao seu trabalho. Portanto, teve que adaptar o seu plano e trabalho, e começar a ministrar aulas também para os anos iniciais do Ensino Fundamental (Diário de Campo, 21/05/2024).

Entretanto, averiguamos que a substituição entre os(as) docentes só foi ocorrer depois de três meses de licença da pessoa que se encontrava nesse quadro delicado, o que significa que a mantenedora não possibilitou suporte profissional para a instituição se reorganizar perante esse caso de impossibilidade de exercício do ofício profissional e pedagógico. Ademais, esses afastamentos têm se tornado mais frequentes na rotina escolar em que interagimos, conforme narrou o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024, grifo nosso) ao pesquisador:

Tem um(a) professor(a) de, como eu te disse, de **Educação Física, que ficou 3 meses laudada, e não veio ninguém para substituir**. É um exemplo de saúde! **Nós temos um(a) professor(a) do quarto ano, que já está quase 45 dias fora, e até hoje não veio outra professora para substituí-lo(a) no turno da tarde**. E a gente tem que trabalhar, a escola não pode parar, tu não podes mandar [alunos(as)] embora, tu não podes dizer que retorna quando vem outro(a) professor(a), tu tens que dar conta [sozinho].

Não obstante, o não reconhecimento do(a) professor(a) desse campo pode resultar na dimensão denominada pela literatura da Educação Física escolar como desinvestimento pedagógico. Ao estar fundamentado em uma proposição científica a respeito dos ciclos profissionais ao trabalho do(a) docente, com base em Michael Huberman, entre eles, a associação à sobrecarga ou à certa estabilização que integram a carreira do(a) professor(a), a perspectiva do desinvestimento pode ser situada como um processo ao longo do exercício laboral. “No caso específico da EF (*sic*), o desinvestimento, por nós adjetivado de pedagógico, corresponderia àqueles casos em que os[as] professores[as] de EF escolar permanecem em seus postos de trabalho (*sic*) mas abandonam o compromisso com a qualidade do trabalho docente” (Machado *et al.*, 2010, p. 132). Ou seja, é uma espécie de abdicação ético-político-pedagógica, não necessariamente do afastamento do tempo ou espaço escolar em que se situam profissionalmente. Silva e Rosa (2023, p. 3) corroboram essa situação, ao salientarem:

A condição do desinvestimento pedagógico significa que o[a] professor[a] vai buscar interpretar um estado emocional não condizente com a sua função laboral e pedagógica, visando a se adaptar à mesma bem como ao modo em que a Educação Física é projetada ou valorizada. No entanto, a falsa demonstração emocional pode aprofundar em processos contraditórios não apenas no viés pedagógico, como levá-los[as] ao adoecimento, devido à ritualização ou naturalização de uma conduta mental e corporal.

Nesse contexto de falta de reconhecimento profissional, o(a) docente desenvolve, segundo Honneth (2003), um sentimento intersubjetivo que não contribui para a promoção de sua autorrealização ou autoestima no cotidiano escolar. Para Faria, Machado e Bracht (2012), esse desinvestimento pedagógico é entendido como uma forma de desrespeito que enfraquece ainda mais a legitimidade da Educação Física escolar dentro de seu contexto social.

Consequentemente, quando a reforma do Ensino Médio não mais situa a Educação Física escolar como um componente curricular de fato, e intensifica uma precarização e violência curricular a essa categoria profissional, interpretamos que essa política é capaz de induzir a uma maior ocorrência de práticas de desinvestimento pedagógico nas comunidades escolares. Ou seja, em uma cultura social que não demonstre valorização a esse campo nas esferas acadêmica, formativa e laboral, os(as) docentes podem se sentir inferiorizados(as) ou incapazes de desenvolverem uma proposta transformadora, através da cultura corporal (Faria; Machado; Bracht, 2012). Um exemplo disso é o que observamos em todas as aulas, identificado como a prática popularmente conhecida como ‘rolar a bola’, ou ainda a noção de ‘liberdade’ associada a uma forma de entretenimento, conforme discutido na seção anterior (Diário de Campo, 2024).

Não obstante, mesmo que essa atuação se caracterize como um certo esvaziamento do papel político da docência (Silva, 2017), compreendemos que essas controvérsias, da esfera do reconhecimento, não podem ser interpretadas de forma simplista culpabilizando apenas os(as) educadores(as) sem entrelaçá-los(as) a um debate acerca da cultura escolar (Machado *et al.*, 2010).

Nessa conjuntura, entendemos como necessário apresentar e problematizar algumas alternativas emancipatórias frente às denúncias que demonstramos. Uma das nossas ações é dialogar com os próprios sujeitos acerca dessas injustiças vividas e articular o que estamos anunciando a uma inspiração teórica da justiça curricular, ao concordarmos que “a dimensão do cuidado deve ser definida pela perspectiva daqueles que não são cuidados e sofrem com os efeitos das políticas de responsabilização de caráter neoliberal, que pressupõe a desresponsabilização do Estado” (Costa; Araújo; Ponce, 2023, p. 7).

Ao delimitarmos que boa parte das contradições produzidas e intensificadas na reforma do Ensino Médio são resultantes da própria essência formativa que essa política objetiva promover nas realidades, como a dimensão de uma nova hierarquização curricular, o esvaziamento da formação, a acentuação das desigualdades sociais e escolares etc., ao nos inspirarmos na perspectiva de qualificar o tempo de escolarização academicamente, entendemos que essa alternativa poderia contribuir frente às incongruências educacionais que identificamos como problemas de justiça curricular, especialmente no eixo do reconhecimento/cuidado.

Para Ponce (2016, p. 1156-1158, grifo nosso), existe uma condição dialética e credível para as transformações emancipadoras por meio da relação entre a escola, o tempo, a justiça curricular e a justiça social.

A busca pela justiça curricular, compreendida como a busca de um currículo escolar que contribui para a justiça social, **pressupõe o bom uso do tempo escolar**. A justiça curricular pressupõe que não haja nenhuma forma de violência na ação pedagógica. Pressupõe, portanto, **um tempo humanizado**, compatível com a construção de uma sociedade de iguais sociais respeitados em suas diversidades. [...] A busca da justiça curricular como construção de um caminho na direção de um currículo que vise à justiça social supõe **um tempo escolar construtivo**, diverso do imposto pelo ideário produtivista. Propõe-se **criar rotinas escolares que contenham a possibilidade da construção de tempos significativos, individual e coletivamente, o que significará repensar a organização escolar e o currículo** [...].

Ponce (2016) interpreta e sugere que a dimensão de um tempo formativo possa ser fortalecida através de outras formas de compreensão acerca das temporalidades educativas, entre elas, as seguintes noções: finalidade; binômio relatividade-permanência; reversão da irreversibilidade do tempo; binômio circularidade-linearidade; humanização; liberdade; tempo *Chronos* e *Kairós*; e de uma construção como tecelagem. Desse modo, a seguir elencamos algumas alternativas emancipatórias articuladas com essas noções temporais.³¹

Com relação ao elemento da finalidade, entendemos ser necessário associá-lo a uma temporalidade de caráter social, pois ele tem o potencial de atender aos anseios de todos os sujeitos da comunidade escolar, fortalecendo a vivência escolar em si (Ponce, 2016). Essa perspectiva busca romper com o que Santos (2010) identifica como a intensificação de uma

³¹ Segundo analogia de Ponce (2016, p. 1150-1151): “O Tempo (Chronos), na antiga Grécia, é figura de poder: está à cabeça do processo genealógico e governa o Kosmos. É também o pai de Zeus (Peters, 1976). Para os pré-socráticos, Anaximandro e Empédocles, *Chronos* está fora do *Kosmos* e o regula; portanto, é poderoso. Para os pitagóricos, o tempo está entre os Ilimitados (*apeira*). Há o *Kosmos* e, fora deste, apenas manifestações do *apeiron*, necessárias ao *Kosmos*, que os *inala* e sobre os quais impõe Limite (*peras*). O tempo se revela poderoso, não passível de dominação, provocador da ânsia humana de dominá-lo. Em busca de submeter o tempo, a humanidade pode acabar submetida a ele”.

‘monocultura do tempo linear’ nas experiências sociais, predominante na sociedade contemporânea neoliberal, exemplificada por práticas como avaliações voltadas exclusivamente para o aumento de índices. Nas palavras do sociólogo português, “consiste em substituir o vazio do futuro segundo o tempo linear por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que vão se construindo no presente através das atividades de cuidado” (Santos, 2010, p. 116). Assim, a finalidade é concebida como uma dimensão temporal voltada a promover novas formas de vivência do presente, não apenas ressignificando os processos de escolarização, mas também projetando e inserindo práticas sociais alinhadas a pressupostos de emancipação.

Boa parcela dos sujeitos do campo empírico da prática escolar salienta haver a necessidade da existência de outros formatos para valorizar ou ressignificar a finalidade (do tempo) curricular, como a reinserção de uma maior carga horária semanal nas aulas de Educação Física (Discentes A da turma do 2º ano, 14/06/2024; Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024; Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024; Docente de Educação Física, 25/06/2024). A respeito dessa condição, propomos um movimento de classe no viés político, profissional e acadêmico, para buscar enfrentar essa limitação, tendo como inspiração o estado do Amazonas, que implementou uma lei que possibilita a presença da Educação Física escolar no currículo comum com no mínimo duas horas-aulas semanais para cada ano, como discutimos no capítulo anterior.

Da mesma maneira, entendemos que esse passo poderá causar menos dúvidas acerca do currículo vivido pelos indivíduos diariamente, como o que foi observado por Silva (2024a) quanto à alta recorrência de portarias que alteram a carga horária da Educação Física escolar anualmente no estado do Rio Grande do Sul. Ademais, o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) ratificou a existência de um processo de silenciamento e de incertezas no currículo do Ensino Médio gaúcho, por meio das normativas postas de modo vertical e acelerado, oriundas da mantenedora SEDUC-RS.

Assim, sugerimos a estratégia política que adotamos antes do início do ano letivo de 2022, quando diferentes órgãos, sindicatos e universidades foram mobilizadas a reivindicar o papel do Estado frente ao espaço delimitado à Educação Física escolar no currículo, através de uma articulação com dezenas de agentes públicos e privados, incluindo Deputados Federais e Estaduais, seja de situação, seja de oposição. Naquele contexto, por exemplo, conseguimos

ampliar a importância sobre a legitimidade dessa disciplina curricular na sociedade civil gaúcha, o que resultou em um parcial avanço para a classe trabalhadora (Silva, 2024a).³²

Para o(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024) e para o(a) Discente D da turma do 3º ano (05/07/2024), a reforma do Ensino Médio implica negativamente na finalidade da experiência escolar. Essa opinião é corroborada pelo(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), ao identificar a necessidade de haver um maior equilíbrio da oferta entre as disciplinas que compõem o currículo comum e da parte flexível. O ideal, na visão do(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024), seria a reinserção de componentes mais essenciais, contudo, um arranjo equilibrado entre as partes (comuns e flexível) torna-se pertinente, pois, embora a reforma, por meio da Lei nº 14.945/2024, tenha ampliado a carga horária da parte básica de 1.800 horas para 2.400 horas, ratificamos que não existe nenhuma determinação a respeito da carga horária mínima obrigatória para as disciplinas tradicionais no processo de escolarização.

Em razão de haver uma continuidade da prática de componentes na parte flexível do currículo, e que essa contradição está articulada à ressignificação da hierarquia curricular hegemônica que identificamos nesta seção, um fato de antítese observado foi o próprio estado do Rio Grande do Sul inserir os componentes da Redação e da Resolução de Problemas (Matemática) na matriz curricular de 2024. É válido citar que a introdução dessas matérias foi concretizada, após reivindicações realizadas por diversas comunidades escolares, classe trabalhadora e área científica, confirmando o que a literatura especializada já indicava como possibilidade de contradição no aumento da desigualdade escolar, antes mesmo da implementação da experiência dessa reforma curricular.

Embora entendamos que essa proposição se alinhe à determinada premissa de valorizar a meritocracia contemporânea, compreendemos que a educação pública não pode ficar ainda mais prejudicada em relação à formação propedêutica, conforme destacou o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024): “o que ficou para trás [período sem haver tais disciplinas na matriz gaúcha] já passou, já se perdeu [esse tempo]”. Nesse caso, averiguamos que um(a) professor(a), inclusive, buscou adaptar ou recontextualizar a ementa de uma matéria do itinerário formativo, e propôs a realização de atividades de Matemática com o objetivo de “auxiliar ainda mais os(as) estudantes”, de acordo com o que narrou o(a) Discente D da turma do 3º ano (05/07/2024).

³² Entre uma das principais conquistas, trata-se da ampliação da carga horária para as aulas de Educação Física. No ano letivo de 2022, a disciplina só tinha uma hora-aula no 1º ano do Ensino Médio. Em 2023, a SEDUC-RS inseriu uma hora-aula para cada ano da última etapa da educação básica.

Frente à questão da continuidade da prática de componentes na parte flexível do currículo, como é delimitado na reforma (Lei nº 14.945/2024), o(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024) indica que, dentro do possível, os(as) docentes devem valorizar elementos mais significativos e que exista alguma conexão mais clara com os saberes que são experienciados no currículo comum, ao mencionar que se “deve gastar o tempo com coisas mais essenciais”. Sob essa perspectiva de ressignificar a finalidade (do tempo) formativa, disponibilizamos um exemplo de experiência mais alinhada à formação integral, constatada em uma das aulas na parte flexível do currículo.

Sobre a aula do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, nesse encontro **foram identificados momentos riquíssimos de apresentação de trabalhos por parte de grupos da turma**. O tema era os estilos musicais de diferentes décadas, e que **foram problematizados os ritmos, as vestimentas, os tipos de sonoridade musical, e algumas relações com questões relacionadas a contextos ou eventos históricos dentro do período apresentado**. Posteriormente, o(a) docente solicitou uma certa continuidade da mesma tarefa, **ao propor que cada grupo buscasse fazer uma análise crítica de alguma letra ou vídeo do(a) artista que cada um debateu** (Diário de Campo, 02/07/2024, grifo nosso).

De acordo com o propósito de materializar uma finalidade educativa de cunho mais emancipatória, o(a) Docente do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (20/06/2024) mencionou que planeja a sua prática pedagógica com base no que ele(a) entende que “faz mais sentido para os alunos, para que eles(as) [estudantes] saibam para onde estão indo, e que essa organização é mais fácil de se fazer de modo coletivo”. Essa opinião é ratificada pelo(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), ao perceber que muitos dos(as) professores(as) da escola “vestem a camiseta” para promover uma melhor educação possível, apesar das injustiças que enfrentam diariamente. Nessa condição, interpretamos que tal postura profissional está em consonância com a perspectiva da reversão da irreversibilidade temporal da justiça curricular, pois há uma ação que busca reconstruir o tempo formativo da escola, apesar das contradições vigentes (Ponce, 2016).

Da mesma forma, observamos que o(a) Docente do componente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* tinha um certo *status* de reconhecimento(a) pela sua comunidade escolar (Diário de Campo, 2024). Interpretamos que essa condição emancipadora está diretamente relacionada ao binômio temporal da relatividade e permanência, especialmente quando o tempo escolar é vivenciado como um processo contínuo e significativo, em vez de ser relativizado e esvaziado de sentido. Não se trata apenas de inserir os sujeitos no espaço escolar e nas salas de aula, mas de garantir que essa inserção tenha um propósito claro e transformador (Ponce; Neri, 2017). Por exemplo, evidenciamos alguns momentos narrados nas entrevistas ou

no Diário de Campo de um sentimento de certo desânimo ou desmotivação por parte dos indivíduos, em razão da prática vivida no atual currículo. Assim, entendemos que é necessário fortalecer ainda mais esse caráter coletivo dentro do possível, pois inferimos que a proposta didático-pedagógica demonstrada acima teve uma ação de cunho mais individual.

De acordo com Ponce (2016, p. 1148), há a necessidade de existir “a criação de novas práticas, de novos conhecimentos e de novos educadores, [que] compõem o tempo de construção a ser vivido na escola [...]”, similarmente à opinião afirmado(a) pelo(a) Discente A da turma do 2º ano (14/06/2024), quanto à sua experiência no componente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*: “a gente aprende e ensina [...] tem que correr atrás para pesquisar e saber”. Contudo, romper com movimentos cíclicos, que Tardif e Lessard (2009) denominam e caracterizam como uma certa ritualização da jornada de trabalho do(a) professor(a), não é simples na contemporaneidade. Ainda mais em contextos que valorizam o mérito individual no trabalho articulado a múltiplas tarefas a dar conta, como o excesso de burocratização, preenchimentos de planilhas, e aumento de turmas e discentes.

Ponce (2016) afirma que o binômio temporal da relatividade-permanência está associado com o elemento da reversão da irreversibilidade. Para essa pesquisadora, a noção da reversão da irreversibilidade se conecta com uma ação ou postura política da classe dos profissionais perante as suas condições ou limitações reais, com o fim de promover uma vivência não idealista. Portanto, é um procedimento de enfrentamento ou de resistência por meio do próprio currículo, com o propósito de equilibrar o conhecimento-regulação do conhecimento-emancipação (Santos, 2011). Da mesma forma, tal movimento contém uma perspectiva de resultar em um inédito viável nos termos freireanos. Podemos pensar e observar essa dimensão em algumas situações do Diário de Campo (2024), quando o(a) Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* não atuou como um mero executor ou mediador de tarefas que lhe são determinadas por terceiros, ou pela própria ementa desse componente.

A esfera temporal da reversão da irreversibilidade está entrelaçada ao binômio circularidade-linearidade, que é uma proposição que busca romper com o pragmatismo associado à linearidade dos fatos sociais, com o intuito de ressignificar a condição da vida humana através da “[re]organização do cotidiano e da renovação dos padrões de ensino-aprendizagem” (Ponce, 2016, p. 1150). Trata-se, ao nosso ver, de uma dimensão que expande as experiências socioculturais já evidentes e disponíveis, a fim de projetar um *status quo* que não valorize apenas uma monocultura no tempo linear (Santos, 2010). Em outros termos, é o que evidenciamos pela fala do(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024), quando ele(a) sugere a necessidade de as matérias essenciais reorganizarem o tempo formativo, opondo-se ao

que ele(a) chama de um currículo “mal aproveitado”. Ou como o(a) Discente A da turma do 2º ano (14/06/2024) relatou sobre a vivência do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, apesar de achar esse componente, em parte, controverso: “acho importante, porque aprendi [nesse componente], mas entendo que o mais coerente é ter mais horas nas disciplinas não opcionais [do currículo comum]”.

Também articulada com o contexto do trabalho docente estão as dimensões temporais da humanização e da liberdade, entre outras da justiça curricular. Para Ponce (2016), o modo de vida atual é imbricado por relações mercadológicas que impossibilitam promover uma dignidade humana plena e emancipatória, tampouco uma proposta coletiva que reconheça o profissional no período presente. Segundo essa pesquisadora, o elemento da humanização está prejudicado por ter uma finalidade de trabalho mais alinhado às premissas neoliberais, enquanto a qualidade da liberdade está atravessada por aspectos que não resultam numa valorização financeira e na materialização de boas condições do trabalho e na formação do(a) professor(a) (Ponce, 2016).

Da mesma forma, Ponce (2016) articula o contexto do trabalho parcialmente nas dimensões temporais, a qual denomina de *Chronos* e *Kairos*, e de construção – tecelagem. De acordo com essa pesquisadora, o tempo *Chronos* e *Kairos* se entrelaça com a organização e qualidade do trabalho do(a) professor(a), através de uma prática que ressignifique o cotidiano. Já a noção da construção – tecelagem – se integra na composição de uma vivência educativa, por meio da formação de identidades intersubjetivas e coletivas, sem ausentar a identidade dos(as) educadores(as) e demais sujeitos da comunidade escolar (Ponce, 2016).

Então, clamamos que as políticas curriculares não deixem de pensar em estratégias tanto para o direito à docência quanto ao fortalecimento da dignidade humana, com busca pela redução do adoecimento da classe trabalhadora. E uma das possibilidades apresentadas pelo(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024) perpassa pelo fato de o estado ofertar e “dar conhecimento [de fato] aos(às) professores(as), para qualificar o seu tempo formativo”. Interpretamos essa questão relacionada não apenas ao domínio pedagógico, mas como um pressuposto de saúde. De acordo com o(a) Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (20/06/2024), o(a) qual tem uma carga horária semanal de 60 horas, acrescida de uma ampla variedade de turmas e discentes em duas instituições, ele(a) só consegue manter a sua rotina excessiva e estressante devido à prática de um autocuidado de bem-estar para promover uma melhor qualidade de vida para si mesmo(a), com a realização de atividades físicas, por exemplo.

Outra causa de angústia na saúde mental e inconformismos produzidos pela reforma do Ensino Médio está atrelada ao modo de como as gestões escolares têm de dar um jeito de ‘fechar

a carga horária de acordo com o seu corpo docente’. Segundo o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), embora ressalte que o primeiro critério para inserir um(a) professor(a) na parte flexível do currículo é estar de acordo com a sua formação inicial, na prática, porém, a instituição deve “dar um jeito de encaixar”, conforme a carga horária que sobra ou falta de um(a) determinado(a) educador(a). Portanto, mesmo que o estado do Rio Grande do Sul apresente uma diversidade de possibilidades de perfis para a atuação na parte flexível (Silva, 2024b), o(a) Docente de Educação Física (25/06/2024) salienta que isso não se trata de um reconhecimento profissional, inclusive não há garantias plenas de um(a) professor(a) desse campo ministrar os próprios componentes da área a qual pertence (Linguagens). E essa questão de falta de reconhecimento está em curso e é encarada por alguns(as) professores(as), como destacou o(a) Discente C da turma do 3º ano (05/07/2024).

Todavia, mesmo com a acentuação da sobrecarga e da precarização da condição de vida do(a) trabalhador(a) em educação na atualidade, propomos que o Estado insira um programa que instaure uma medicina do trabalho, como prevenção a possíveis casos de afastamento profissional. Além disso, é necessário a mantenedora se atentar em proporcionar uma melhor qualidade de vida, como o exemplo de redução gradativa da carga horária correspondente aos anos de atuação (Cau-Bareille, 2014), tomando como exemplo o Art. 9º, § 5, da Lei Distrital nº 5.105, de 2013, que assegura “ao servidor da carreira magistério Público, após o vigésimo ano em regência de classe, faz jus à redução da carga horária em regência de classe, no percentual de vinte por cento, a pedido, a partir do vigésimo primeiro ano, sem prejuízo da remuneração” (Distrito Federal, 2013, p. 4). Da mesma forma, é interessante pensar em docentes que possam substituir outros(as) quando se encontram impossibilitados de exercer o seu ofício profissional, como o caso que identificamos na realidade e que ampliou o desgaste no trabalho (Diário de Campo, 2024; Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024). Não obstante, de nada servem tais alternativas se não houver de fato uma valorização financeira e um bom plano de carreira ao(à) docente, proporcionando-os(as) fortalecer o reconhecimento e o cuidado em toda a sua jornada.

Nesse sentido, o(a) Docente do componente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (20/06/2024) reconhece que as leis contemporâneas impactam na condição do(a) trabalhador(a), como o salário, mesmo assim ele(a) compreende que “o(a) profissional tem de demonstrar o seu valor”. Ademais, a gestão escolar indica que é preciso ressignificar a cultura da categoria profissional, em especial, da Educação Física. Com essa ação política, crítica e reflexiva, segundo o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), o(a) professor(a) dessa disciplina teria maior reconhecimento e se afastaria eticamente do que a literatura

especializada chama de desinvestimento pedagógico. Contudo, longe de ser ingênuo, essa prerrogativa não deve ser uma perspectiva alinhada a uma ação individual. Como afirma Silva L. (2023, p. 126, grifo nosso):

Profissionais da educação que são cuidados, que possuem condições de exercer sua atividade profissional com dignidade, tem respeito e reconhecimento da importância de sua atividade na sociedade, tornam-se aptos[as] ao cuidar como ato orgânico de sua prática profissional. Infelizmente esse cuidado, tão aguardado pelos[as] educadores[as], ainda se mantém distante da realidade, em vista do pouco investimento das instâncias governamentais no desenvolvimento de uma política pública educacional que de fato caminhe na direção de uma busca pela qualidade da educação em sua totalidade.

Dessa forma, podemos perceber com muita clareza que só teremos uma educação de qualidade, voltada para a promoção da cidadania e para a autonomia dos(as) estudantes, quando tivermos também professores(as) valorizados(as), atenuando de forma significativa os processos de injustiça curricular na perspectiva do reconhecimento/cuidado desses(as) profissionais. Assim, a seguir, na próxima seção, expomos os elementos mais particulares do eixo analítico da participação/convivência.

4.3 Limitações às práticas solidárias e democráticas e alternativas emancipatórias no âmbito da participação/convivência

A participação no âmbito escolar não deve se limitar ao espaço regulamentado pelo Estado, entendido como uma instituição que regula e normatiza práticas educativas. No entanto, uma ação participativa que envolva a comunidade e o aspecto pedagógico enfrenta limites e, ao mesmo tempo, contradições que abrem possibilidades de experiências emancipatórias. Tanto a construção de uma escola democrática e autônoma quanto o fortalecimento de práticas coletivas e protagonistas estão intrinsecamente ligados às normativas curriculares e às formas de operação política e social do Estado, não podendo ser concebidos de forma isolada dessas estruturas.

O Estado, imbricado e configurado por uma lógica neoliberal no tempo presente, resulta na prática de múltiplos mecanismos de regulação sobre as instituições educacionais, reguladas de forma híbrida tanto pelo próprio Estado quanto pelo mercado (Barroso, 2005; Afonso, 2019). Os efeitos dessa governança podem ser evidenciados em conflitos de caráter antidemocrático já discutidos nesta tese, como os impactos no direito à educação, currículo, conhecimento, cuidado com o tempo formativo, trabalho docente, gestão e participação. Esses dispositivos regulatórios, de modo inter-relacionados, acentuam as desigualdades sociais.

Outros exemplos de práticas antidemocráticas adotadas pelo Estado contemporâneo já foram sinalizados pela literatura especializada sobre a política do “Novo Ensino Médio”, que iniciou através de uma medida provisória. No estado do Rio Grande do Sul, destacamos: a falsa autonomia concedida às instituições escolares para construir seus currículos no programa das escolas-piloto (Silveira, 2024), bem como no processo de implementação oficial dessa normativa (Feuerharmel, 2022); a ausência de propostas educativas transparentes por parte da mantenedora, que impede o debate com as comunidades escolares (Saraiva; Chagas; Luce, 2022); a ampliação do número de parcerias público-privadas (Bairros, 2023); e o sancionamento de portarias em períodos de recesso das instituições escolares e das Assembleias Legislativas (Silva, 2024a). Soma-se a isso a adoção de uma gestão gerencialista com cobranças em relação ao aumento dos índices escolares, como exemplificado pelo programa SIGAE, apresentado na seção anterior.

Outra prática arbitrária, que desconsiderou a necessidade de cultivar um espaço de comunicação e solidariedade entre todos os membros da comunidade escolar, foi uma determinação imposta pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), quanto à antecipação do retorno às aulas durante um dos momentos mais tristes, desastrosos e negligentes da história do estado. Esse período foi marcado por chuvas intensas e inundações que afetaram significativamente o território rio-grandense, entre o final de abril e o início de maio de 2024. Inclusive, a etapa de observação participante desta pesquisa foi impactada por esse evento climático, resultando no cancelamento das aulas por aproximadamente duas semanas durante a fase mais crítica das cheias no Vale do Rio Pardo (Diário de Campo, 2024).

Após as semanas mais dramáticas de chuvas que atingiram a região de abrangência da 6ª CRE, a escola colaboradora precisou reorganizar as aulas em formato remoto ou assíncrono, conforme decisão da própria mantenedora, mesmo diante da situação de calamidade pública no estado do Rio Grande do Sul. Contudo, esta decisão precipitada impediu que alguns(as) estudantes das duas turmas observadas pudessem participar das aulas, devido à falta de acesso à *internet*, conforme relato de alunos(as) da turma do 3º ano (Diário de Campo, 21/05/2024).

De forma semelhante, observamos que esse retorno não presencial induziu uma participação que, na prática, não ocorreu, como demonstrado a seguir:

Os terceiros anos estavam tendo aula assíncrona **pela plataforma *meet*, mas foi comentado que os(as) estudantes não acessavam a sala de aula.** Um(a) docente se encontrava na sala dos professores em sua ‘janela’, e ao observar que nenhum(a) aluno(a) viria na aula daquele dia, tinha a pretensão de ir embora mais cedo. **Naquele contexto, foi narrado que os(as) alunos(as) não acessavam as aulas,** em razão de não terem uma rede móvel ou fixa de *internet* (Diário de Campo, 10/05/2024, grifo nosso).

Após essa semana de aulas remotas ou assíncronas, a escola colaboradora, assim como outras unidades da abrangência da 6ª CRE, foi obrigada a reabrir suas portas. Em uma aula do componente curricular *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, três estudantes desenvolveram grande aflição devido à retomada das chuvas naquela semana, pois tinham dúvidas se conseguiriam retornar para seus lares após o término das aulas. A preocupação foi motivada pela possibilidade de as vias de trânsito não oferecerem condições de segurança de trafegabilidade ou pelo risco de suas residências já estarem novamente inundadas. Apesar da angústia, os(as) colegas e o(a) professor(a) tentaram ser solidários(as), compartilhando notícias e palavras de conforto com esses(as) alunos(as). Mesmo diante do estado de calamidade pública e das incertezas, esses(as) três discentes realizaram a aula por vontade própria (Diário de Campo, 24/05/2024).

Nesse contexto, inferimos que não havia uma condição estrutural, respeitosa, psicológica e satisfatória para que a escola e seus membros promovessem uma convivência solidária. Embora concordemos que o fechamento das escolas impacta profundamente a vida de toda a sociedade, é importante reconhecer que ninguém estava preparado para lidar com uma situação tão grave e delicada. A SEDUC-RS, ao impor o retorno às aulas de forma apressada, não discutiu a compreensão por aspectos fundamentais da educação, tais como: a igualdade de condições e de direitos; o respeito à integralidade e à dignidade humana; a disponibilização de espaços para vivências coletivas e para a valorização de práticas comunitárias; e a promoção de valores universais de justiça, especialmente aqueles relacionados ao cuidado com o bem-estar, ao ambiente educacional e à democracia.

É relevante apresentar a complexidade e a contradição presentes na reabertura, participação e convivência entre os sujeitos das instituições escolares estaduais durante a condição de calamidade pública enfrentada pelo estado do Rio Grande do Sul. O governo estadual divulgou, em boletim oficial publicado em sua página de comunicação em 30 de maio de 2024, aproximadamente um mês após a catástrofe ambiental, os seguintes dados: 392.090 estudantes ainda foram afetados(as) pelas enchentes; 120.794 (16,3%) discentes não tinham retornado às aulas, sendo 40.195 deles(as) sem previsão de retorno; 42 escolas foram utilizadas como abrigos; 576 escolas sofreram danos em sua infraestrutura; e 108 instituições não possuíam previsão de retomada das atividades escolares. Assim, deduzimos que o modelo educacional vivenciado reforçava mais uma “adaptação à prática neoliberal” do que a

proposição de uma experiência autônoma, solidária e democrática (Dardot; Laval, 2016, p. 234).³³

Ainda no contexto de retorno às aulas adotadas pela mantenedora, evidenciamos outra carência de ética, solidariedade e colaboração por parte da mantenedora. A escola colaboradora enfrentou um longo período de reformas em diversos espaços e, com a intensificação das chuvas, os problemas de infraestrutura se agravaram. Por exemplo, diversas turmas precisavam trocar de sala diariamente, conforme o cronograma das obras. A turma do 3º ano observada teve aulas em aproximadamente cinco locais diferentes. A sala dos(as) professores(as) foi transformada em sala de aula para acomodar outras aulas, enquanto a biblioteca passou a funcionar como sala dos(as) professores(as) (Diário de Campo, 28/05/2024). Sobre essa situação, o(a) Discente A da turma do 2º ano (14/06/2024) relatou: “Com essa chuva, eles(as) [trabalhadores(as) da obra] estavam trocando o telhado e a nossa sala ficou aberta quando deu aquela enchente. E, agora, as paredes estão mofando [...] por causa dessa chuva, a porta estufou e não dá mais para fechá-la direito”.

Para garantir a justiça curricular, não basta apenas a existência de um tempo formativo se não houver estruturas específicas para promover uma convivência solidária e consciente entre as disciplinas escolares. A decisão de retorno às aulas, tomada de maneira antidemocrática, comprometeu a construção de espaços emancipatórios, dificultando, sobretudo, a formação de uma cultura de respeito, solidariedade e ética na comunidade escolar, especialmente para os indivíduos mais vulneráveis diante da catástrofe ambiental. A seguir, apresentamos uma imagem ilustrativa (Figura 23) do ambiente educativo impactado pelas obras realizadas no interior da escola colaboradora:

³³ Informações obtidas através do boletim realizado e divulgado pelo estado do Rio Grande do Sul em seu canal virtual oficial, na data de 30/05/2024.

Figura 23 – Parte da dependência da escola colaboradora no momento das obras



Fonte: elaborada pelo autor (Diário de Campo, 2024).

Ainda no contexto das chuvas e do retorno precipitado às aulas, a participação dos(as) estudantes ficou prejudicada, pois muitos(as) não tinham condições de acesso à *internet* nas aulas remotas ou assíncronas. Além disso, quase nenhum(a) estudante das turmas assistiu às aulas presenciais logo após a determinação de reabertura da escola. Diante dessa situação, a instituição optou por reunir mais de uma turma em um mesmo espaço, mas a convivência entre os indivíduos nem sempre ocorreu de maneira eficaz, como demonstrado a seguir:

Devido às obras e às constantes chuvas, e o retorno determinado para as aulas presenciais, **a escola teve que juntar algumas turmas para que as aulas ocorressem. Sem o espaço adequado, e uma certa imposição da mantenedora em retornar as aulas presenciais de forma acelerada, a única alternativa que a escola conseguiu fazer foi readequar os seus espaços**, pois muitas salas apresentaram goteiras, acrescido de obras no telhado. **A aula do componente A *Expressão Corporal e suas Linguagens* seria realizada na sala dos(as) professores(as), mas ninguém dos(as) estudantes foi à aula presencial. Como a chuva era muito forte e com características torrenciais, o(a) docente relatou que, na verdade, embora houvesse a determinação de que os(as) alunos(as) teriam aula presencial, nenhum(a) deles(as) ainda tinha vindo ao longo daquela semana. E esse caso era similar em outras turmas** (Diário de Campo, 10/05/2024, grifo nosso).

[...] Na aula do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, os(as) estudantes relataram que alguns(as) colegas da turma não estavam vindo nas aulas presenciais, em razão de não haver ainda uma melhor condição decorrente da questão das inundações (Diário de Campo, 28/05/2024).

Além da negligência em relação à qualidade do tempo formativo, outra contradição foi a ausência de condições dignas e adequadas para fortalecer ações éticas e solidárias. A redistribuição de recursos é um dos elementos essenciais para promover uma participação mais igualitária (Fraser, 2002), especialmente quando se trata de estudantes em processo formativo em instituições públicas.³⁴

As medidas adotadas pelo governo do estado do Rio Grande do Sul prejudicaram significativamente a condição formativa dos sujeitos no ambiente escolar, posicionando-os como objetos e promovendo a alienação no contexto do mundo do trabalho. A educação pública, ao ser permeada por ideologias hegemônicas do mercado liberal, impõe limites à construção democrática e participativa nessas instituições. Para Fraser e Jaeggi (2020, p. 151), na perspectiva do capitalismo, “nos é negada a capacidade de participar das decisões fundamentais sobre quem somos ou queremos ser e sobre qual é a nossa forma de vida e qual deveria ser. Então, nossa democracia está severamente comprometida, pois decisões desse tipo e dessa magnitude deveriam ser organizadas democraticamente”.

A burocratização ideológica das regulamentações estatais contemporâneas compromete as possibilidades de justiça social, além de reduzir o modo de organização e funcionamento das

³⁴ A respeito da redistribuição, é válido citar que o estado do Rio Grande do Sul realiza um programa que concede bolsas mensais para estudantes da rede pública estadual da etapa do Ensino Médio regular, bem como para discentes matriculados(as) em escolas integrais e de cursos técnicos integrados, que se encontram em situação de vulnerabilidade social. O projeto, denominado “Todo Jovem na Escola”, teve uma maior adesão no ano de 2024, mesmo período que o governo federal implementou uma iniciativa similar, chamada de “Pé-de-Meia”. Apesar dessa condição redistributiva clássica do viés econômico, a justiça social não se materializa caso não esteja correlacionada com outras dimensões, entre elas a participação e a convivência solidária e democrática. Conforme dados do governo gaúcho, para fazer parte do programa “Todo Jovem na Escola”, é preciso que o(a) jovem matriculado(a) no Ensino Médio regular tenha um(a) responsável incluso(a) no Cadastro Único do Governo Federal (CadÚnico) com renda per capita de até R\$ 660,00; atinja a frequência mínima de 75% no mês anterior ao pagamento; mantenha os seus dados atualizados no cadastro escolar e no Cadastro Único; e possua Cartão Cidadão no nome do(a) estudante. O auxílio financeiro, em 2024, passou a funcionar a partir de uma bolsa de R\$ 150, distribuída em quatro componentes: auxílio material escolar; bolsa regular mensal, uma bolsa mensalmente entre abril e janeiro caso o estudante tenha 75% de frequência em cada mês; prêmio engajamento, uma bolsa em janeiro após a realização das provas do SAERS e SAEB; poupança aprovação, duas bolsas em janeiro após a aprovação no ano. Já em relação aos requisitos da iniciativa “Pé-de-Meia”, são exigidos: ser estudante do Ensino Médio das redes públicas e ter entre 14 e 24 anos; ou ser estudante da educação de jovens e adultos (EJA) das redes públicas e ter entre 19 e 24 anos; ser integrante de uma família inscrita no Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico) e que tenha renda, por pessoa, de até meio salário mínimo; possuir Cadastro de Pessoa Física (CPF) regular; ter frequência nas aulas de no mínimo 80% no mês. Quanto aos benefícios, os valores totais somam R\$ 9.200,00, divididos entre incentivo-matrícula, incentivo-frequência, incentivo-conclusão e incentivo-ENEM. Essas informações podem ser acessadas pelos seguintes sites: <https://educacao.rs.gov.br/todo-jovem-na-escola-perguntas-frequentes#panel-63>; <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/pe-de-meia>.

instituições públicas a um caráter pouco democrático. As dimensões de participação e convivência não podem ser limitadas a uma representatividade formal dentro das escolas. Assim, é necessário identificar e analisar o significado das relações sociais que a reforma do Ensino Médio acarreta também fora do ambiente escolar.

Além da decisão arbitrária e apressada de retorno às aulas, outra injustiça foi a ausência de oportunidades de participação e autonomia da gestão pedagógica da escola colaboradora na construção e reorganização de seu currículo. É de conhecimento geral que estruturar um currículo é uma tarefa complexa, mas a reforma do Ensino Médio intensificou essa complexidade, agravada por um processo antidemocrático imposto pela SEDUC-RS. Essa realidade evidencia o aumento da carga de trabalho da gestão escolar, já que o Rio Grande do Sul tem sido marcado por constantes mudanças na matriz curricular encaminhada às comunidades escolares a cada ano letivo (Silva, 2024a). Esse cenário é confirmado pelo relato do(a) supervisor(a) escolar:

Olha, até agora, né? **É assim. A gente não tem nenhuma opção, pois a coisa [orientações curriculares] vem de ontem para hoje.** Por exemplo, no início do ano passado [2023], eu me lembro que, **até certo momento do início do ano, nós, da Supervisão, não tivemos uma reunião específica com a nossa própria mantenedora.** Era tudo muito curto, muito só se escutava e não nos deixavam comentar, o que também, enfim, não ia influenciar muito [a possibilidade de mudanças por parte do estado] (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso).

Percebemos que nem toda forma de participação implica poder de decisão. Quando questionado(a) sobre o recebimento de orientações referentes à Lei nº 14.945, de 2024, relacionada à reforma do “Novo Ensino Médio”, o(a) supervisor(a) destacou a ausência de autonomia e democracia na prática educativa orientada pela SEDUC-RS:

Oficialmente, não. **Provavelmente, a gente vai receber uns três dias antes de começar [o ano letivo de 2025]. Eu estou te falando a realidade! Uma semana antes, a gente tem o recesso lá em janeiro, quando a gente voltar lá em fevereiro, dia 2 ou 3, vem para o dia 5 a gente começar! Anota o que estou te dizendo!** Como a coisa vem de qualquer jeito, eu não sei como eles(as) [a mantenedora] também recebem. Eu acho que a coisa vem... é muita mídia, muito blá blá blá (*sic*), mas vamos falar da prática. Para quando chegar na prática, que é onde estoura aqui na escola, que é onde estoura na realidade, **que é complicado de organizar em pouco tempo...** (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024, grifo nosso).

Embora todos os indivíduos envolvidos(as) em processos formativos e laborais devam ter o direito de participar da vida política individual e comunitária, a ausência de diálogo e de acesso às decisões relativas às atividades coletivas configura-se como uma injustiça curricular (Murillo; Hernández-Castilla, 2011). A falta de uma cultura de colaboração entre os(as) agentes envolvidos(as) revela uma postura antidemocrática, que aprofunda o não reconhecimento das

classes sociais mais marginalizadas. Além disso, essa prática de governança intensifica as cobranças por resultados e a responsabilização imposta pela mantenedora às instituições de ensino, como evidenciado pelo programa Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem Escolar (SIGAE), mencionado(a) pelo(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) e discutido na seção anterior.

A reforma do Ensino Médio prejudicou a equidade participativa e a autonomia de grande parte da classe docente, tanto no currículo comum quanto na sua parte flexível. Essa limitação ocorreu em função dos critérios adotados pela gestão pedagógica para organizar o corpo docente, as disciplinas ministradas e as respectivas cargas horárias de cada professor(a). Com a diminuição das horas-aula dos componentes da formação básica e geral, os(as) professores(as) efetivos(as) passaram a ter maior poder de decisão e autonomia para aceitar ou não disciplinas da parte flexível do currículo, diferentemente dos(as) educadores(as) contratados(as).

Embora o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) tenha relatado(a) que a instituição buscava selecionar as disciplinas da parte diversificada com base na formação inicial dos(as) docentes e no reconhecimento de suas áreas de atuação profissional, com o objetivo de assegurar coerência pedagógica — como exemplificado na orientação de que “se você é professor(a) de História e Geografia, deveria pegar as [disciplinas] da área das Humanas” —, na prática, muitas vezes, prevaleceu a necessidade de preencher a carga horária com o que restava disponível entre os(as) professores(as) efetivos(as) e contratados(as). Segundo ele(a), “o(a) docente contratado(a) normalmente acabava ficando com as trilhas, e o(a) nomeado(a) dizia em não querer” essa incumbência (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024).

Essa dinâmica gerou um aumento da dificuldade em estabelecer coerência na equidade participativa da classe docente nesse modelo curricular, uma vez que nem todos(as) os(as) professores(as) efetivos(as) aceitavam ministrar os componentes das trilhas do currículo diversificado. A responsabilidade por essa organização foi atribuída exclusivamente à escola, que não contou com o apoio satisfatório da mantenedora. Nesse contexto, o(a) supervisor(a) percebeu que os(as) docentes contratados(as) demonstravam maior interesse em assumir as trilhas, pois, de certa forma, não tinham outra alternativa, mesmo quando os componentes estavam fora de suas áreas de formação. Ainda segundo o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), esse processo de reestruturação curricular era considerado injusto e contraditório, já que o estado mantinha mais professores(as) contratados(as) do que efetivos(as).

De acordo com o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), a matriz curricular gaúcha vigente no momento gerava um “incômodo [à categoria profissional], visto a

existência de dois lados”: de um lado, os(as) docentes concursados(as); de outro, os(as) professores(as) contratados(as). Assim, a autonomia e o poder de decisão foram mais fortemente garantidos aos(as) docentes efetivos(as). Esse cenário é ilustrado pelo relato do(a) Docente de Educação Física (25/06/2024): “Eu tive a oportunidade de poder! [A gestão] queria me dar algumas disciplinas [componentes das trilhas] e eu não quis. Não quis sair da Educação Física [...]. Como eu sou nomeado(a), eu tenho preferência de escolher, mas as trilhas eu não quis”.

Em contrapartida, o(a) Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (20/06/2024) relatou que, apesar de ter sido designado(a) para ministrar outro componente curricular sem ter opção de escolha, essa situação lhe proporcionou maior visibilidade e amplitude para demonstrar seu trabalho. Em sua percepção, essa condição foi favorável para “mostrar o trabalho da Educação Física na escola, mesmo que isso seja inserido [contraditoriamente] dentro de outros componentes” (Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024).

Inferimos que essa circunstância resulta em uma prática não ética e pouco solidária no contexto de convivência entre a classe trabalhadora. A complexidade de reestruturar e reorganizar todo o corpo docente na matriz curricular era ainda maior nesta comunidade escolar, considerando que nela havia trilhas e componentes de três áreas do conhecimento na parte flexível do currículo. Além da área de Linguagens, na qual foi acompanhada a observação participante no componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, a escola também oferecia as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza no percurso flexível do currículo (Diário de Campo, 2024).

Para a definição dessas três áreas do conhecimento, os(as) estudantes tiveram um “espaço para participar” e escolheram a unidade curricular eletiva que cursariam a partir de 2024 [referente aos alunos do 1º ano no momento da votação, realizada no final de 2023]. Conforme narrado(a) por alguns(as) discentes, a instituição realiza um evento de turno único, com duração de 4 horas, para apresentar as futuras possibilidades de componentes e trilhas de aprofundamento que poderiam ser inseridas em seus percursos formativos. No entanto, relataram que não houve tempo suficiente para debate e reflexão, uma vez que a votação ocorreu já no dia seguinte à demonstração, sendo apresentado parcialmente à comunidade escolar (Diário de Campo, 05/04/2024).

Além disso, a construção de momentos de participação e decisão não deveria ser responsabilidade exclusiva da gestão pedagógica. Essa situação está alinhada ao que Fraser (2009, p. 33) descreve como uma “falsa representação participativa a nível metapolítico”, na

medida em que uma mantenedora gaúcha nem sempre atua de forma colaborativa com a equipe diretiva na reestruturação curricular interna da escola colaboradora (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024).

A reforma do Ensino Médio intensificou a competição e a animosidade entre os(as) colegas educadores(as) a respeito de qual seria os componentes e trilhas de aprofundamentos mais escolhidas ou selecionadas por uma parcela da comunidade escolar. De acordo com o(a) Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, a sensação de perda de carga horária provocou em alguns(as) educadores(as) a necessidade de realizar uma apresentação *show* e convincente ao público votante. Para ele(a), “havia professores(as) que trouxeram materiais diversificados e com várias possibilidades de conhecimentos para serem aprendidos, caso os(as) discentes optassem pelo referido componente eletivo ou trilha de aprofundamento exibida”, o que acirrou a competição pelo direito à atuação laboral ou profissional, segundo o(a) Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* (20/06/2024).

Sobre o processo de escolha dos componentes e trilhas no contexto do trabalho docente, Silva (2024b, p. 98) reflete que essa prerrogativa tem gerado uma intensificação e reconfiguração da educação, fundamentada numa lógica mercadológica:

É possível perceber que a Seduc-RS tem imposto às comunidades escolares certo constrangimento profissional e ético. Ao determinar que cada instituição faça um feirão de apresentação das trilhas aos[às] discentes, o que pode ocorrer é um aumento da concorrência não apenas para a oferta de um componente específico de uma área específica, mas também pela noção de sobrevivência, devido à diminuição da carga instrução de muitos componentes curriculares da formação geral. Nesse sentido, é possível inferir que pode haver um processo de acentuação a mercantilização da educação, com a promoção de um currículo *gourmetizado* sendo apresentada como uma tentativa de convencer os[as] estudantes a escolherem suas formações como clientes.

Essa mesma compreensão é corroborada na tese de doutorado realizada por Chagas (2024, p. 141), ao observar a ênfase na mercantilização inserida na prática governamental da educação pública gaúcha:

Nas orientações encaminhadas pela Seduc-RS, está a indicação de um[a] professor[a] 'embaixador[a]' e de um(a) aluno(a) 'porta-voz' de cada uma das temáticas das trilhas para apresentar no dia do evento. Essa proposta, em que os(as) professores(as) devem atuar como comerciantes, 'vendendo' as suas trilhas aos(às) estudantes, conecta-se ao que Laval (2019) define como a mercantilização da escola pública.

Destacamos que a colaboradora escolar procurava oferecer até três áreas de conhecimento na parte flexível do currículo, dependendo de cada ano, turma e turno de aula. Entretanto, essa seleção não ocorre de maneira plena quanto à autonomia e ao poder de decisão igualitária para toda a comunidade escolar. Tampouco, como já demonstrado neste capítulo,

essa experiência deixou de gerar queixas entre os sujeitos e impactos nos âmbitos da formação e do contexto do trabalho docente. Fávero, Centenaro e Santos (2022) ressaltam que esse arranjo educacional não significa o fortalecimento de uma democracia solidária e a ampliação de uma cultura emancipadora, mas apresenta-se como um modelo atualizado aos princípios de uma racionalidade neoliberal, como a competição, a concorrência e a individualização, em que os(as) docentes foram induzidos(as) a participar do evento do “feirão” das trilhas. Essas noções funcionam de forma integrada com o propósito de gerar uma adaptação ao *status quo* dominante.

De acordo com Saraiva, Chagas e Luce (2023), quanto maior o número de trilhas relacionadas às diferentes áreas do conhecimento oferecidas em uma escola, mais essa questão está vinculada a um poder socioeconômico elevado, bem como as instituições com um maior número de matrículas. Segundo os autores, trata-se de uma questão de injustiça social. Com base em Fávero, Centenaro e Santos (2022), embora reconheçamos a importância da escola colaboradora procurar ofertar até três áreas de conhecimento, essa perspectiva pode se traduzir numa prática que legitima a essência da reforma do Ensino Médio, que apresenta uma falsa ideia de promover plena liberdade de escolha ou autonomia estudantil até a parte flexível do currículo. Esses autores apontam que a proposta curricular ignora diversos problemas existentes no tempo e espaço formativo, limitando “a vivência [ativa] da solidariedade e do diálogo num viés democrático (Fávero; Centenaro; Santos, 2022, p. 7).

Em razão de todas as turmas terem que optar em cursar uma área de conhecimento da parte flexível mais votada pelos(as) demais discentes, nem todos os(as) estudantes vivenciaram o percurso formativo que escolheram. Essa situação pode, inclusive, prejudicar os(as) alunos(as), levando-os(as) a uma maior participação em componentes não preferidos. Segundo o(a) Discente A da turma do 2º ano (14/06/2024), ao considerar que nem todas as pessoas têm os mesmos gostos, “é normal que existam colegas que não façam [participem das] aulas de Educação Física, pois procure outras, como Matemática, por exemplo”. Ele(a) ainda ressaltava que essa opção de liberdade de participação não se trata exclusivamente da disciplina de Educação Física, destacando que essa intenção formativa ocorre em outros campos do conhecimento (Discente A da turma do 2º ano, 14/06/2024).

O(a) Discente C da turma do 3º ano (05/07/2024) confirmou que há colegas que não escolheram a trilha que estavam cursando (Ciências Humanas), mas destaca que boa parte da classe optou por essa área de conhecimento. Já o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) interpreta que, embora a escolha das trilhas seja feita pelos(as) alunos(as), a escola

assumiu toda a responsabilidade de organizar os percursos formativos, sem contar com o auxílio pleno da SEDUC-RS, pois esse órgão atuava de maneira “passiva”.

Portanto, deduzimos que existe um processo parcial de autonomia e poder de escolha por parte da classe estudantil, uma vez que nem todas as manifestações e vontades individuais e institucionais podem ser fornecidas e estruturadas pela escola no atual modelo curricular do “Novo Ensino Médio”, mesmo em instituições de médio ou grande porte. Ou seja, não há apenas um problema no contexto do trabalho docente entre concursados(as) e contratados(as), mas também contradições na parte flexível do currículo, envolvendo tanto estudantes que elegem suas áreas de conhecimento quanto aqueles(as) que não conseguem escolher suas áreas de preferência. Além disso, há dificuldades na gestão interna da matriz curricular, especialmente quando a equipe precisa viabilizar essa experiência sem o suporte ativo da mantenedora.

Embora possa parecer que os(as) discentes tenham total autonomia na escolha e construção do seu percurso formativo, após iniciado o processo numa área de conhecimento, é difícil alterar essa trajetória educacional. Nesse contexto, os(as) alunos(as) enfrentam o desafio de decidir rapidamente seu futuro durante um evento de curta duração, que exige reflexões e escolhas ágeis. Assim, ainda que haja participação, ela é limitada e não permite uma experiência que fortaleça a democracia.

De acordo com o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024, grifo nosso), essa vivência pode ser vista como uma reconfiguração regulatória dentro da perspectiva neoliberal contemporânea da educação:

É uma opção que eles(as) [alunos(as)] escolheram. E é até muito complicado eles(as) fazerem a troca [de áreas de conhecimento] após iniciarem. Isso acontece com alunos(as) que completam 18 anos de idade, pelo menos no terceiro ano, né? Ou você não tinha como entrar em outra turma. **Mas isso não é muito da escolha deles(as).** É complicado, porque no momento que você opta pela área da Natureza, e você quer passar para a área das Humanas, querendo ou não, ele(a) acaba zerando [deve reiniciar]. **É inviável. Faz-se, mas até se ele sai de uma escola para outra.** A turma que ele(a) escolheu era a Natureza, e ele(a) vai para outra escola em função de qualquer outra trilha, e faz uma trilha da Matemática, por exemplo. Nos alunos(as) que vieram de outras escolas, que escolheram outras áreas de conhecimento. **E cursando querendo ou não, mas se sente um pouco frustrado(a). Porque eles(as) optaram por outra trilha. E não tem como a escola atender.** Isso é uma situação. Isso tem. Até foi umas semanas atrás que um pai de um(a) estudante esteve aqui. Foi naquela manhã, eu me lembro. Ele era responsável por um(a) menino(a) que estava em outra escola, mas em função do trabalho teve que trocar de instituição. [...] **E a trilha que ele(a) tinha escolhido(a), que era a Matemática, não temos na nossa escola, né?** Então, isso é uma coisa [...] ele(a) tem que fazer a que foi escolhido pela maioria, ou senão ele(a) vai para o início. Então, não há troca.

Ainda a respeito dessa vivência que limita alterações na formação da área de conhecimento de uma turma, observamos o seguinte relato:

Ao se deslocar para a aula de Educação Física, um(a) aluno(a) relatou o motivo de haver um número limitado de discentes em sua turma, comparado ao outro 3º ano: a escolha das trilhas. Nessa conversa, o(a) estudante mencionou que sua turma era a única, em todo o Ensino Médio da instituição, que realizava componentes das trilhas referentes à área de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais. As demais turmas tiveram aulas relacionadas às áreas de Linguagens ou Ciências da Natureza. Segundo ele(a), no ano de escolha das trilhas, a turma possuía um número mínimo de alunos(a), o que obrigava a escola a oferecer a opção escolhida, que girava em cerca de 20 discentes. Nesse caso, a instituição colaboradora teve que disponibilizar trilhas dessa área de conhecimento, optada pelos(as) alunos(as) dessa classe em particular, demonstrando um movimento de valorização e reconhecimento dos sujeitos discentes. Ou seja, conforme a escolha dos(as) estudantes, a escola buscou a composição das turmas, horários e turnos das aulas. **Nesse sentido, um(a) aluno(a) afirmou que, no Ensino Médio do turno da manhã, as trilhas eram predominantemente destinadas à área de Ciências da Natureza, o que dificultava a possibilidade de alteração de turno de aula e estudo, caso houvesse necessidade. Ainda segundo ele(a), a questão da mudança de turno se tornou mais complexa quando determinado(a) discente precisou alterar de escola, pois não havia garantia de vivência das mesmas disciplinas e trilhas da área de conhecimento na outra instituição** (Diário de Campo, 18/04/2024, grifo nosso).

Outra prática de participação da classe discente, embora parcial, no seu processo educativo, ocorre por meio do que o estado denomina de “escuta ativa”. Conforme informações disponibilizadas no *site* oficial da SEDUC-RS, esse programa consiste em uma espécie de pesquisa que visa melhorar o currículo da reforma do Ensino Médio. A mantenedora informa que “a escuta ativa valoriza o direito de participação e o protagonismo estudantil”, exemplificando a inserção dos componentes de Redação e Resolução de Problemas (Matemática) na matriz curricular de 2024, após ouvir os alunos.³⁵

No entanto, o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) afirma que a escuta ativa é realizada “muito a contragosto” dos(as) discentes, destacando que “a escola não tem acesso às perguntas” que a SEDUC-RS disponibiliza. Segundo ele(a), “a pesquisa ativa não é da escola, e sim do estado, mas funciona mais como uma parte burocrática que os(as) alunos(as) têm que responder” (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024). Além disso, ele(a) observa que o projeto serve mais para manter um *status quo* curricular, evidenciado pela falta de transparência, diálogo e democracia.

³⁵ Essas informações, entre outras, podem ser acessadas no *site* oficial da SEDUC-RS: <https://educacao.rs.gov.br/seduc-promove-escuta-ativa-com-estudantes-sobre-o-ensino-medio-da-rede-estadual>.

Para alguns(as) estudantes, realmente há uma identificação no projeto de escuta ativa; eles(as) participam e incentivam seus(as) colegas. Outros(as) entendem que ele é meramente administrativo. Na prática, o primeiro ano responde o que está achando, o segundo ano relata o que vê, e o terceiro ano sugere o que acha interessante mudar. Foi feita a primeira escuta ativa em 2023. **Então, tudo isso [o que a SEDUC-RS coletou sem transparência] a gente não sabe o que vai acontecer no ano que vem [2025]: o que irá mudar, o que foi aprovado no Senado [Lei nº 14.945/2024], o que será retirado ou adicionado. Provavelmente, no dia 5 de fevereiro de 2025, a gente descobre, e aí começa tudo de novo** (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024).

Com base na teoria da justiça social de Nancy Fraser (2002), a reforma do Ensino Médio não legitima valores culturais e democráticos que favorecem um tratamento respeitoso e igualitário a todos(as) os(as) que vivenciam essa experiência escolar. Além disso, essa política dificulta a garantia da constitucionalidade do direito à educação de forma justa e igualitária, tanto nas condições formativas quanto laborais, para os sujeitos que integram uma instituição colaboradora.

É dentro desse contexto mercadológico e meritocrático que se evidenciam fatos que reproduzem uma convivência não democrática e solidária entre os indivíduos no ambiente da pesquisa, como os casos relacionados ao *bullying*. Segundo os(as) profissionais da educação da escola colaboradora, a cultura formativa contemporânea induz a práticas mais alinhadas à violência e à exclusão do que ao respeito e à emancipação, o que compromete a função social transformadora das instituições de ensino.

Os relatos a seguir destacam os desafios enfrentados pelas escolas no Rio Grande do Sul, como o aumento do comportamento desafiador dos(as) alunos(as) sem muitas vezes contar com suporte familiar e a prevalência de *bullying* e preconceito dentro do ambiente escolar, que exigem intervenções pedagógicas e administrativas contínua:

Os(as) alunos(as) se tornaram extremamente mais desafiadores(as), e muitos(as), sem o suporte familiar, são agressivos(as) e mal-educados(as). O linguajar que eles(as) usam em casa, ou com amigos(as), a questão social que traz para dentro da sala de aula... Isso é difícil para a escola atual. Estou pensando nisso, porque não tem como pensar em outras coisas. É difícil a escola trazer outras coisas, então o que se faz é o trabalho na sala de aula. Essa parte é mais direcionada ao trabalho de orientação. Onde entra a supervisão? Na parte direta ao(à) professor(a), no trabalho em sala de aula, no pedagógico e na aprendizagem. Então, essa parte de conflitos e de trabalho em sala de aula, de gerenciamento, é mais voltada para a orientação. O nosso foco é um tanto administrativo, porque a parte bruta da escola é uma nota. Temos essa essência [consciência], daí temos que dar essa assessoria pedagógica para os(as) professores(as). A equipe tem que estar 24 horas em sintonia (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024).

Mas eu vejo assim, que dentro do ambiente escolar tem muito *bullying*, muita ocorrência de deboche, que traz muito preconceito, né? Por exemplo, o negro, o deficiente... Eu vejo que isso é algo muito forte dentro da escola e que precisa ser trabalhado. Esses dias, eu intervi numa turma e trabalhei sobre a questão da dificuldade do autista. Eles(as) [os(as) estudantes] sempre fazem deboches, como se isso fosse um problema. Daí, eu expliquei que isso é crime, que não fazemos isso com

as pessoas, que precisamos entender e respeitar. Todos(as) deveriam ter essa consciência, mas é bem difícil (Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024).

No que se refere ao *bullying*, percebemos que essa prática de violência física ou psicológica, intencional ou não, com atos de intimidação ou humilhação, também está presente na visão dos(as) discentes. Tal prática contraria à Lei nº 14.811/2024, que prevê medidas de proteção à criança e ao(a) adolescente nos estabelecimentos de ensino ou similares, como no caso de crime de racismo sofrido pelo(a) Discente D da turma do 3º ano (05/07/2024):³⁶

Nesses últimos três anos, aconteceram certas coisas comigo. No 1º ano [2022], **um(a) professor(a) me chamou de macaco(a)**, e meus pais vieram à escola. Mas, antes, eu conversei com o(a) professor(a) sozinho(a)... Daí, ele(a) disse que não sabia por que eu me sentia assim, e me pediu desculpas e tudo mais..., mas um pedido de desculpas não vai me fazer bem, sabe!? Quando se escuta isso, machuca, porque eu já fui vítima de racismo desde pequenininho com o(a) professor(a) do 4º ano lá da outra escola. Então, já sei como é, como machuca, e um pedido de desculpas não vai me levantar para cima de novo!

No 2º ano [2023], **teve problema de racismo de novo**, acho que foi com alguém da orientação, que me chamou de preto, e eu disse que não era bem assim que funciona. *Preto, não!* Você não tem medo de me chamar assim, mesmo que eu me identifique como preto. [...]

E agora, no 'terceirão', **hoje mesmo, eu e meu pai fomos à delegacia** de polícia falar de um caso... O(a) professor(a) “XX” falou várias frases, ele(a) e um(a) “xxx”, que deu a entender que eu roubei um dinheiro. Deu a entender que eu sou uma pessoa doentia e tudo mais... Pois eu sou do Grêmio Estudantil e tudo mais, e vim para a escola com o dinheiro, entreguei na orientação e fui embora. O(a) docente “XX” falou que eu não entreguei dinheiro, que eu roubei o dinheiro. Deu frases que me acusaram de roubo. Eu me sinto muito constrangido(a) e fiquei nervoso(a), pois tenho problema de ansiedade, e ela é muito forte quando me ataca. Daí, tipo, o(a) meu(minha) colega segurou a minha mão, e nós nos acalmamos.

Notamos que as questões de violência limitam a vivência e a participação democrática, sobretudo no âmbito racial, entre outros, e atuam entrelaçadas à injustiça do não reconhecimento dos indivíduos ou à recusa de um procedimento emancipador do cuidado e do bem-estar. Essa percepção se amplia ainda mais em um ambiente escolar marcado por múltiplas desigualdades e regulado por um *ethos* mercadológico e meritocrático.

Contudo, mesmo diante do agravamento das desigualdades e das dificuldades enfrentadas pelas classes sociais mais marginalizadas para viverem com dignidade, a justiça social exige relações humanas mais profundas, críticas e qualitativas, em contraste com abordagens hegemônicas ou economicistas (Estevão, 2015). Segundo o pesquisador português Estevão (2015), é essencial adotar uma postura política e dialógica, na qual a prática da

³⁶ Para conhecer mais e acessar a referida lei, disponibilizamos o link do site do governo federal: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/14811.htm.

solidariedade se torne uma proposta central de reparação participativa e decisiva, especialmente no ambiente escolar.

Além de uma posição política e dialógica, defendemos um procedimento de alternativas frente às limitações regulatórias, numa proposição científica baseada na dialética. Entendemos que as possibilidades de emancipação podem melhor potencializadas a partir do campo da experiência, frente às imposições hierárquicas e dominantes externas ao *locus* da escola, mas que atravessam e influenciam sua organicidade curricular. Contudo, para que a dialética seja ainda mais qualificada e transformadora, propomos um movimento em espiral entre o interior e o exterior da comunidade escolar, sem hierarquização ou fragmentação entre os elementos potencializadores. Ou seja, não se pode recusar o conjunto societário e macro contextual, e vice-versa, nas realidades institucionais. Um princípio elementar para a construção da dialética é ouvir as vozes dos(as) mais injustiçados(as), opondo-se a uma perspectiva simplificada, condicionada e burocrática (Zitkoski, 2016).

O sentido de uma convivência atenta e respeitosa deve ser inserido como uma ação processual, ética e política nas relações sociais (Falkembach, 2016). Com base no respeito e na dialogicidade entre as pessoas, é possível fortalecer essa dimensão da justiça social, mesmo diante das práticas de *bullying* ou de certas violências evidenciadas internamente às turmas, ou entre as classes na escola. Nesse caso, é essencial uma experiência pedagógica de caráter contínuo para promover a conscientização crítica, como exemplifica o(a) Discente B da turma do 2º ano:

Quando eu vim aqui para o 1º ano, de uma escola diferente, a minha turma era composta de uma de várias escolas diferentes, então, o 1º ano foi muito complicado, porque eram muitas **convivências diferentes**, muitos colégios diferentes que se uniram em uma só sala. Então, a **convivência ficou muito limitada**, houve muita briga, briga, briga, briga, briga, briga, muita rivalidade, sabe? Mas ali, eu acho que no final daquele ano [2023], depois de um longo ano decorrente, **a gente já começou a saber lidar um pouco, entendeu? Já vimos que a gente está no mesmo 'barco', estamos na mesma sala, a gente tem que se ajudar. E no 2º ano, agora [2024], já está todo mundo muito amigo(a). Todo mundo ali na sala é muito companheiro(a)**. Por exemplo, se eu estou ali no meu cantinho com meus(minhas) amigos(as), eu posso ir ao outro grupo de pessoas... essas pessoas vão me tratar muito bem, vão me responder, vão me ajudar, entende (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso)?

Para cultivar uma cultura de paz e conscientização, é necessário não relativizar as violências e desigualdades presentes nas realidades, mas considerar a importância de intervenções que desvelem a intolerância e o autoritarismo. Trata-se de uma prática curricular que admite o conflito, ou, como recomenda o(a) Discente C da turma do 3º ano (05/07/2024, grifo nosso), não rejeita opiniões distintas como condição para uma convivência democrática:

Assim como a gente tem espaço que tem que ouvir, a gente tem o nosso momento de fala em que a gente expõe. **Que, na verdade, cada um(a) tem uma opinião, então tem diferentes opiniões e a gente expõe aquilo sem medo e sem julgamento, pois de fato cada um(a) tem um pensamento e tudo mais. [...] Querendo ou não, ter uma opinião tudo igual não é bacana, mas acho legal ter uma opinião diferente, pois o que você sabe também vai agregar aos pensamentos dos(as) outros(as). Nem tudo que eu posso adquirir dos(as) outros(as), mas posso me integrar a diferentes pensamentos. [...]** Eu sou mais de boa, sei que cada um(a) tem um pensamento, e não tem como mudar [a totalidade], a gente pode debater com opiniões diferentes, vou demonstrar o que eu tenho e o que tu tens, mesmo que há alguns(as) [colegas] que irão falar ou que não aceitarão (Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).

Para solidificar ainda mais a proposição de uma educação dialógica que admita os conflitos, mas sem privar e desprezar a integralidade e a dignidade do ser humano, é essencial inserir temas que conectem os sujeitos às suas realidades, engajando-os(as) criticamente na luta coletiva pela emancipação. No campo dos estudos críticos e pós-críticos da Educação Física escolar, uma estratégia importante é integrar os marcadores sociais nas aulas, como raça, gênero, sexualidade, classes, entre outros. Nesse sentido, o(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024) reforça a importância de abordar temas que promovam uma relação social mais comprometida e respeitosa no ambiente escolar. Ele(a), inclusive, sugere a criação de um componente curricular nessa perspectiva, considerando que algumas disciplinas da parte flexível do currículo da reforma do Ensino Médio estão desvinculadas do cotidiano:

Eu acho muito interessante a gente colocar o tema do preconceito em uma das matérias das trilhas. Eu acho muito interessante mencionar isso... Eu acho muito interessante colocar os preconceitos nas trilhas, porque é muito essencial. As pessoas precisam ter um conhecimento de que todo o mundo é diferente. Ninguém é mais especial que ninguém por causa da raça, da sexualidade, de qualquer coisa. **É uma pauta que deveria ser uma matéria.** Eu acho muito interessante [...] **na aula de A Expressão Corporal e suas Linguagens. A gente teve uma atividade sobre diversidade, a gente aprendeu... Teve uma coisa sobre homossexualismo [sic], racismo, que a gente estudou também.** Preconceito é bastante [na escola], como o machismo. Por exemplo, **na Educação Física, quando vão jogar bola, as meninas querem jogar, mas algumas dizem que elas não sabem jogar. Ou seja, merece haver um espaço muito maior, porque, na verdade, as trilhas e a Educação Física são para isso, né? É para a gente se conscientizar, aprender mais sobre isso, entender um ou outro, aprender a conversar, um debatedor** (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).³⁷

O percurso na direção da construção de relações solidárias, tanto dentro das turmas quanto entre elas, em uma escola mais democrática, está diretamente relacionado às práticas curriculares vivenciadas. Nas aulas de Educação Física, mesmo com a limitação da carga horária e a redução de sua função social emancipadora devido às políticas educacionais

³⁷ Vale esclarecer que o(a) Discente B quis se referir à expressão homossexualidade, e não ao termo ‘homossexualismo’. Da mesma forma, cabe ressaltar que a terminologia mais adequada e respeitosa é homossexualidade, pois diferente do que foi dito pelo jovem, não carrega uma conotação patológica.

contemporâneas, é possível propor atividades físicas alternativas que favoreçam maior interação entre os indivíduos e promovam uma cultura corporal fundamentada em uma visão crítica (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024).

Contudo, é importante salientar que não se deve privilegiar apenas temáticas que envolvam uma parcela da classe estudantil. Um dos aspectos fundamentais para o fortalecimento da autonomia e a construção de uma cultura solidária é a participação. Embora se reconheça a complexidade de construir uma convivência democrática em um ambiente permeado por concepções meritocráticas, e com o esvaziamento e a secundarização da Educação Física escolar na matriz curricular, é urgente promover vivências ainda mais críticas nas aulas. Conforme o(a) Discente A da turma do 2º ano (14/06/2024):

Quando se tem mais participação, no caso em grupos, a gente se comunica mais, e na Educação Física pode ser assim [...] Tipo no caso de ontem, a gente estava na aula do(a) professor(a) “X”, que é *de Linguagem corporal*, e a gente foi fazer a mímica. Daí, teve bastante interação com os(as) outros(as), né, porque era mímica, a gente tinha que fazer daquele jeito.

Já o(a) Discente D da turma do 3º ano ressalta que o conteúdo do esporte pode ser um alicerce para as rotinas de vidas na sociedade atual:

Muitas coisas acontecem em nossas vidas, e coisas ruins ficam em nossas cabeças. Mas, quando a gente faz o que gosta, como jogar vôlei, as coisas ruins ficam de lado, pois a gente se distrai. As coisas ruins ficam para um lado, daí vêm só as coisas boas. A minha rotina é levar o(a) meu(minha) irmão(irmã) na escola, faço a comida para todos, tomo banho e vou para a escola. [...] E com esse esporte, a vida consegue ficar mais aliviada. É muito bom a gente fazer esporte, sabendo que a gente tem muitas demandas. O esporte é feito para todo o mundo, e para ser divertido. Não deveria ter conflito, pois é uma brincadeira (Discente D da turma do 3º ano, 07/05/2024).

No entanto, o entendimento do(a) Discente D sobre esporte denota um viés mais próximo da alienação do que da participação democrática, o que pode caracterizar-se mais como uma injustiça social do que uma justiça curricular. O esporte, assim como qualquer outro componente curricular, deve assumir um papel que vá além da prática em si, promovendo uma conscientização crítica sobre as desigualdades e os desafios presentes na vida cotidiana. Como destaca o(a) Docente de Educação Física (25/06/2024), uma das principais funções dessa disciplina é proporcionar aos(às) estudantes a oportunidade de resolverem situações de forma coletiva e colaborativa. Esse princípio é exemplificado na ênfase dada exclusivamente à prática de jogos durante as aulas, como uma estratégia pedagógica para promover tais habilidades.

A questão do fortalecimento das interações solidárias, entretanto, não deve ser vista como responsabilidade exclusiva de um único componente curricular. O(a) Discente C da turma

do 3º ano (05/07/2024) exemplifica uma experiência didática na aula de Geografia, onde uma conversa entre pares resultou em maior aproximação entre os indivíduos. De acordo com o(a) Discente B da turma do 2º ano (14/06/2024), os conhecimentos envolvidos na sala de aula precisam fortalecer a boa convivência e o bem-estar de todos os assuntos da escola. Ele(a) observa que, em cada espaço educativo, convivem diferentes personalidades, muitas vezes tensionadas pelo *status quo* dominante e neoliberal. Para ele(a), o diálogo e a escuta são práticas educativas essenciais para a luta pela igualdade e dignidade humana:

Muitas pessoas são tímidas, e quem tem um problema social não consegue conversar com as outras pessoas, entendeu? Eu acho interessante a gente conseguir tirar um pouquinho dessa timidez, sabe? E a gente conseguir conversar com o(a) outro(a) sem nenhuma timidez. **Faça alguma atividade que as pessoas possam interagir com todo o mundo.** Que todo mundo fique bem, entendeu? **Acho muito interessante isso também. Tirar esse peso, essa pressão. [...] Uma de minhas soluções é trabalhar mais em aulas de conversação nas aulas de Educação Física** (Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso).

Entretanto, não há um único caminho para promover essas mudanças. De acordo com o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024), uma das alternativas seria buscar um trabalho “sempre em formato de colaboração entre todas as partes, de unir toda a força que a gente [escola] tem”. Segundo ele(a), mesmo que seja difícil ter esperança na educação atual, a responsabilidade profissional não deve abandonar o foco na “formação de um cidadão ético, um ser protagonista e que tenha iniciativa” (Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio, 30/08/2024).

Nesse contexto, é urgente promover formações continuadas que favoreçam a democracia nos espaços escolares, pois os(as) professores(as) não podem ser os(as) únicos(as) responsáveis por construir essa condição existencial. Embora existam muitas experiências didático-pedagógicas de aulas de Educação Física fundamentadas em uma perspectiva crítica, o(a) Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens* enfrenta limitações acadêmicas e laborais mais voltadas, especialmente no campo das Ciências Humanas, que o poder público deveria considerar ao planejar a qualificação da educação:

Na Educação Física, acho um pouco mais difícil [promover conteúdos reflexivos], né, João? Dá para fazer, mas eu acho que você teria que fazer muito vínculo. Um exemplo, eu trago muito a questão da fibra muscular, longa, curta, eu trago sempre nas aulas, conforme a cor da pele e a melanina. E isso seria uma informação de diferenças, nessa forma de ser incluída. Mas eu vejo assim, dentro do ambiente escolar tem muito *bullying*, muita ocorrência de deboche, que traz muito preconceito, né? Por exemplo, o(a) negro(a), o(a) deficiente... Eu vejo que isso é algo muito forte dentro da escola e que precisa ser trabalhado. Esses dias eu intervi numa turma, trabalhei sobre a questão da dificuldade do autista. Os(as) alunos(as) faziam deboches, como se fosse isso um problema. E daí eu expliquei que isso é injusto, que a gente não faz isso com as pessoas, que a gente tem que entender que todos(as) deveriam conhecer alguém e entender... Mas é bem difícil (Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024).

Nesse caso, ao refletir sobre a discussão da diferença numa perspectiva crítica da Educação Física escolar, questionamos se é possível realizar uma problematização aprofundada ao abordar o tema específico das fibras musculares. Além das aulas de todas as disciplinas terem o dever de oferecer momentos especiais para a promoção de uma convivência solidária, é essencial que existam ações complementares organizadas pela classe estudantil que reitem uma condição formativa emancipadora no âmbito da convivência e da justiça curricular, como as iniciativas promovidas pelo Grêmio Estudantil. Embora tenha sido constatado um processo de esvaziamento desse movimento no interior da escola colaboradora, os(as) discentes mencionaram momentos marcantes de integração entre as turmas, decorrentes de atividades realizadas por essa associação de alunos(as), como gincanas, festas juninas, festas de *Halloween* e outras apresentações (Discentes A e B da turma do 2º ano, 14/06/2024; Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024). Todavia, ressaltamos e defendemos que tais mobilizações coletivas devem assumir um caráter político-pedagógico que promova reflexões e ações comprometidas com a justiça social.

Nesse sentido, a escola, como um todo, deve apoiar e fortalecer o Grêmio Estudantil e quaisquer outras organizações que visem à promoção da participação comunitária (Araújo, 2020; Ponce; Araújo, 2021). Para que isso aconteça, o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) destaca que o movimento de gerar maior representatividade deve ser uma responsabilidade mútua entre a instituição e as famílias, independentemente da etapa de educação vivenciada pelos(as) seus(as) filhos(as) (Docente de *A Expressão Corporal e suas Linguagens*, 20/06/2024).

Além disso, o(a) Supervisor(a) Escolar do Ensino Médio (30/08/2024) menciona que a Educação Física, assim como os demais componentes curriculares, precisa engajar de forma mais assertiva a comunidade escolar, seguindo o exemplo de práticas já realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base em Torres Santomé (2013), o sentido da educação não pode estar dissociado de uma cultura que busca ressignificar e atuar em benefício da democracia e da coletividade. Para esse autor:

Educar é preparar as crianças e os adolescentes para serem pessoas autônomas, capazes de tomar decisões e elaborar julgamentos arrazoados e razoáveis, tanto sobre sua conduta como sobre a conduta dos demais; torná-los capazes de dialogar e cooperar na resolução de problemas e as propostas de solução encaminhadas para a construção de uma sociedade mais justa (Torres Santomé, 2013, p. 215-216).

Portanto, buscar uma nova ordem democrática, mesmo enfrentando os limites inerentes a todo processo e projeto emancipador, exige que a escola seja atualizada como uma fonte de esperança e possibilidades concretas (López; Masschelein; Simons, 2017). Os sujeitos desta

pesquisa demonstraram que a instituição escolar possui um papel de atuação mais solidário do que meritocrática. Não somos ingênuos em acreditar que a escola, mesmo quando busca atuar em prol da justiça curricular, está isenta das influências de forças externas neoliberais, que operam e racionalizam suas práticas, impactando direta ou indiretamente sua luta pela justiça social. No entanto, apesar dessa realidade conservadora, defendemos que as alternativas de transformação devem emergir dos próprios indivíduos que vivenciam o currículo diariamente, reconhecendo neles(as) o potencial para reimaginar e ressignificar as práticas educacionais (Silva, 2024c).

Ao partir da experiência dos atores em um espaço que amplia as relações humanas, a escola deve resistir às desigualdades em curso. Nesse sentido, apresentamos elementos que podem favorecer a instituição escolar na ressignificação e promoção de uma articulação mais qualitativa no ambiente de escolarização, resultando em um vínculo mais colaborativo com sua comunidade educativa e mantenedora quanto à função social democrática (Quadro 15).

Quadro 15 – Elementos de reconhecimento e de defesa de uma escola democrática

FONTES	ELEMENTOS DE VALORIZAÇÃO E DE DEFESA DA ESCOLA	POSSIBILIDADES DE JUSTIÇA
Discente A da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso.	“Eu acho que a escola deve cumprir com o seu papel para o Ensino Superior , porque se não fosse escola, a gente...A gente não teria onde se inserir na sociedade, né? Eu acho que é bem importante estudar para ter um ensino posterior, uma profissão. É, um ensino que continua, né? ”	Educação como prática social; Formação propedêutica;
Discente B da turma do 2º ano, 14/06/2024, grifo nosso.	“ Acho que a escola é muito importante para a integração da sociedade, né? Por exemplo, uma criança entra no colégio, ela aprende como se sentar na cadeira, que ela tem que estudar, que tem que respeitar todo mundo, para sair do colégio com uma pessoa já formada e de respeito. Acho que a escola é muito da integração de uma pessoa com o mundo fora do colégio, é uma coisa que tu vais levar para a vida toda que tu estás fazendo no colégio. Tu debes usar o colégio para ter uma vida melhor, o colégio é muito importante para conseguir ter uma qualidade de vida melhor, entendeu? Até que muita gente fala que ah (<i>sic</i>), é porque eu não prestei mais intenção quando eu estava no colégio, a gente não dá valor, que a gente tem deficiência só quando a gente perde, né? Mas eu acho que a escola é uma das coisas mais importantes do mundo... é muito importante em tudo, mas também como pessoa, como a formação de um indivíduo, do próprio indivíduo, eu acho essa coisa muito importante ”.	Espaço de vivência transformadora e emancipadora; Ambiente colaborativo com a vida e instituições externas à escola; Local de fortalecer uma educação integral;
Discente C da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso.	“No meu entendimento, [a escola] é uma base. O(a) professor(a) “X” entrou em um assunto no quanto é importante a escola e como a gente não consegue valorizar isso. Às vezes, a gente a desvaloriza, sendo que irá utilizar no futuro, e muito. É muito mais do que a gente não gosta de certas matérias, mas muito importante pelo desenvolvimento pessoal do(a) aluno(a), e o quanto tu vais aprender. [...], mas eu acho que falta muito recursos. Se tivesse mais recursos, mais investimento na educação, eu acho que seria 1000 vezes melhor, não estaria tão precária o quanto está hoje ”.	Lugar de proporcionar a construção de uma conscientização crítica sobre o mundo; Espaço de qualificar a experiência ética, solidária e colaborativa.

Fonte: elaborado pelo autor.

Inferimos que o Quadro 15 traz percepções significativas para qualificar os espaços escolares e democratizar as relações sociais gradativamente. Dessa forma, é possível fornecer condições mínimas e adequadas para que os indivíduos construam um processo emancipador além do *locus* da escola. Ainda é importante valorizar e elevar atributos fundamentados em valores democráticos e em uma luta coletiva, algo que Fraser (2002) assinala ser mais potente por meio de uma participação igualitária de grupos e classes.

Da mesma forma, o Quadro 15 indica que a democracia deve ser um exercício diário e político para romper com as violências e desestabilizar vínculos hierárquicos de poder, como o caso de *bullying* identificado pelo(a) Discente D da turma do 3º ano:

A escola, às vezes, faz um cartaz como 'não ao *bullying* ou violência', alguém vem e explica sobre violência, mas, na minha opinião, isso não vai valer a pena, porque aqueles alunos vão continuar violentos e fazendo *bullying*. **Na minha opinião, teríamos que pegar aquele(a) aluno(a) que está fazendo *bullying* e que está sofrendo, e fazer eles se sentarem e conversarem. Questiono por que estão fazendo isso, por que não têm um momento de conversa entre eles(as), para ficarem amigos(as) e tudo mais. A escola não oferece isso, só oferece cartãozinho e alguém que fale"** (Discente D da turma do 3º ano, 05/07/2024, grifo nosso).

É necessário difundir a ideia de que a educação deve admitir tanto os conflitos quanto os consensos, buscando uma convivência solidária e intensificando formas de debate que promovam a construção de cidadãos participativos, embasados no respeito ao outro e a si mesmos (Ponce; Araújo, 2019). Essa perspectiva é essencial para que o currículo escolar conduza os atores ao exercício da liberdade, da autonomia e do protagonismo.

Do ponto de vista da sociologia crítica, toda instituição escolar dificilmente promoverá isoladamente uma sociedade justa, caso sua ação não esteja inter-relacionada com uma ampla rede de atores sociais, agentes públicos e privados e legislações. Para essa proposição de democracia de alta intensidade, Araújo (2020, p. 118) complementa:

Tendo na participação dos sujeitos da educação a sustentação política da convivência democrática, há de considerar-se a participação de todos na construção de currículos, no orçamento público, na gestão administrativa da escola e na seleção de conhecimentos a partir das diversidades epistemológicas presentes. Parte-se dos princípios de que a participação não deve confinar-se ao espaço delimitado pelo Estado, e que a democracia não é apenas um regime político estritamente procedimental, mas assenta-se em um valor que deve ser vivido e fortalecido na escola e em todos os espaços para aperfeiçoamento das relações sociais.

Por fim, para a projeção dialética da educação pública enquanto prática social, o Estado, por meio da SEDUC-RS e as CREs, deve fortalecer a coletividade e a democracia social das suas instituições, trabalhadores(as) autônomos(as) e planos de carreiras, em prol de protagonismos individuais e comunitários. Embora a Lei nº 13.415/2017 tenha um viés

antidemocrático, em virtude de ser resultado de uma medida provisória, compreendemos sob a perspectiva de Freire (2011, p. 176) que “a questão fundamental não é tanto por onde se inicia a democratização da participação, mas sim qual o sentido [local e global] da participação que se pretende”.

4.4 Conclusões parciais

Em síntese, este capítulo analisou a realidade escolar observada com o objetivo de responder ao terceiro e quarto objetivos específicos, problematizando-os à luz dos três eixos analíticos da justiça curricular. Nesse contexto, foram identificadas e examinadas diversas injustiças curriculares, com destaque para o esvaziamento da função social crítica da Educação Física escolar, a falta de reconhecimento tanto da disciplina quanto do corpo docente e a indução de uma convivência pautada em valores meritocráticos e antidemocráticos.

Na seção 4.1, discutimos os prejuízos na formação estudantil decorrentes da forma como as aulas de Educação Física são vivenciadas, frequentemente reduzidas a uma perspectiva de entretenimento ou associadas a uma visão limitada de “lazer e tempo livre”. Essa concepção restringe o aprofundamento e a diversificação dos temas relacionados à cultura corporal, comprometendo sua abordagem crítica e significativa no contexto escolar.

Por outro lado, evidenciamos algumas formas de resistência e enfrentamento diante dessas contradições. Entre elas, destacam-se iniciativas que buscam ressignificar o tempo e o espaço das aulas, ampliar a difusão de conteúdos com base em uma abordagem crítica e integrar, de maneira complementar, saberes da cultura corporal em componentes da parte flexível do currículo. No entanto, essa ampliação deve ocorrer sem que a Educação Física perca sua relevância na formação básica, assegurando seu papel educativo e sua contribuição para uma aprendizagem significativa e transformadora.

Na seção 4.2, destacamos diversas injustiças curriculares, incluindo a nova hierarquização do currículo, a redução da carga horária de disciplinas no currículo comum — comprometendo os significados da experiência escolar —, o aumento da sobrecarga e das cobranças por resultados à classe trabalhadora e a indução de práticas pedagógicas marcadas pelo desinvestimento.

Apesar dessas limitações, identificamos, por meio dos sujeitos, alternativas de caráter dialético que abordam questões relacionadas ao tempo, ao currículo e à justiça. Entre essas propostas, constatamos: ampliar a carga horária destinada à Educação Física, com a fixação de um limite mínimo regulamentado por lei; buscar um equilíbrio mais coerente, tanto temporal

quanto qualitativo, entre as disciplinas da formação básica e dos componentes da parte flexível do currículo; valorizar os sujeitos trabalhadores e a classe estudantil; e fomentar o diálogo e a escuta ativa entre todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo educativo.

Por fim, na seção 4.3, analisamos os dados obtidos por meio da observação participante e das entrevistas, evidenciando alguns aspectos críticos, como a escassez de práticas solidárias e democráticas na relação entre a SEDUC-RS e a escola colaboradora; a participação estudantil limitada em seu processo de escolarização; inconsistências na seleção de docentes para ministrarem as disciplinas do currículo vigente; e a ocorrência de casos de *bullying* no ambiente escolar.

Diante desse cenário, destacamos a importância de construir uma cultura de respeito por meio das práticas pedagógicas, incluindo a abordagem de temas sobre desigualdades sociais durante as aulas de Educação Física e a promoção de atividades corporais que incentivem interações democráticas entre os(as) estudantes. Além disso, enfatizamos a necessidade de ampliar o poder de escolha de trabalhadores(as) e estudantes dentro das instituições, fortalecendo uma rede de atores comprometidos(as) com a defesa de uma educação pública mais democrática e justa.

Em síntese, os dados apresentados nesta seção corroboram as análises das normativas estaduais discutidas no capítulo anterior, reforçando o argumento de que a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, perpetua e agrava as injustiças curriculares no contexto da Educação Física escolar.

A seguir, anunciamos as considerações finais dessa investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS E CONSTRUÇÕES EMANCIPATÓRIAS

Ao alcançar a etapa final desta tese de Doutorado, torna-se pertinente apresentar uma síntese da construção desenvolvida, destacando os avanços alcançados nos debates e reconhecendo as limitações inerentes a qualquer pesquisa no âmbito *stricto sensu* (Costa, 2022; Oliveira, F., 2022).

De antemão, relembro que esta investigação está relacionada às minhas vivências pessoais, profissionais e, sobretudo, acadêmicas. Embora a escrita possa, por vezes, parecer um exercício solitário, compreendo que este estudo teve uma constituição de caráter coletivo, como resultado da prática de uma convivência formativa intelectual com integrantes do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação da UNISC. A colaboração nesse processo não apenas fortaleceu as reflexões aqui desenvolvidas, mas também reafirmou o compromisso com uma pesquisa ancorada em trocas intelectuais significativas.

Também busquei adotar uma postura de abertura e de humildade frente às incertezas que se atravessaram no desenvolvimento desta tese, seja pela apreensão dos conceitos teórico-metodológicos explorados, seja pela inserção e produção dos dados junto a sujeitos e instituição colaboradora. Entre as possibilidades discutidas, contradições enfrentadas e determinados limites observados, esse percurso acadêmico se potencializou ainda por meio de algumas interlocuções realizadas com autores(as) de outras instituições, assim como através de reflexões e diálogos potentes com colegas e professores(as) da Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação do PPGEDU da UNISC.

A temática central que abordei e analisei tratou sobre a Educação Física escolar no contexto da reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, sob as lentes de categorias da justiça social (Fraser, 2002) e da justiça curricular (Ponce; Araújo, 2019), em caráter de complementaridade, através da utilização dos três eixos: redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência (Silva; Silveira, 2023). Nessa perspectiva, apresentei o seguinte **problema de pesquisa**: como a reforma do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017, constitui um problema de justiça curricular para a Educação Física na escola pública brasileira?

Ao longo do trabalho, apresentei as evidências que se estabeleceram como uma barreira à justiça curricular na Educação Física escolar, por meio da política do “Novo Ensino Médio”. Conforme a **hipótese** esboçada ainda na fase da construção desta pesquisa, ao articular a sua fundamentação teórica na produção e na análise dos dados posteriormente, entendo que **a tese**

materializada nessa investigação é de que a reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, resulta em desigualdades sem precedentes na historicidade da Educação Física no currículo escolar, abrangendo os três eixos analíticos da justiça curricular e da justiça social: a redistribuição/conhecimento, o reconhecimento/cuidado e a participação/convivência.

Compreendo que a essência da educação da reforma do Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017 limita o processo de uma justiça curricular, ao se opor a uma formação humana enquanto direito e prática social. A natureza do currículo dessa política afeta o fortalecimento de uma perspectiva de formação integral dos sujeitos, pois impede o pleno acesso e o aprofundamento a vários componentes legitimados cientificamente no currículo escolar, entre eles a disciplina da Educação Física. Outrossim, o sentido da reforma impossibilita o exercício de uma experiência de escolarização na etapa final da educação básica em prol da dignidade e do *ser mais*, pois não fomenta a democracia e a convivência solidária em seus espaços de escolarização. Não menos importante, também averigui que o “Novo Ensino Médio” desconsidera os indivíduos enquanto seres ontológicos, ao não reconhecer o papel e a formação inicial dos(as) trabalhadores(as) em educação, e ao desprezar os sonhos das diferentes juventudes oriundas das classes mais populares.

Em síntese, esta investigação permitiu afirmar que o currículo da reforma do Ensino Médio, sob a Lei nº 13.415/2017, produz e reproduz desigualdades sociais e escolares, constituindo um problema de justiça curricular para a Educação Física na escola pública brasileira. Ainda que alguns elementos de injustiça curricular possam ser resultantes de uma determinada cultura escolar, a reforma os intensificou sensivelmente. Esses mesmos elementos, identificados a partir dessa disciplina sob os três eixos analíticos utilizados, são capazes de se encontrar presentes em outros componentes curriculares, o que nos permite pensar sobre a disputa dos sentidos da última etapa da educação básica, ou, como ratifica e salienta Arroyo (2013), acerca da concepção do currículo como um território de disputa.

Contudo, para a concepção da justiça curricular não basta apenas inserir os(as) discentes nas escolas sem haver um grande investimento em outras questões, principalmente por grande parcela das classes populares que se encontram matriculadas nas redes públicas estaduais. Como destaquei juntamente com colegas de nosso grupo de pesquisa: “percebemos que, de modo geral, as políticas educacionais ou de escolarização contemporâneas enfatizam, com exagerada frequência, o currículo como sendo o alvo necessário de mudanças, o grande catalizador dos problemas educacionais” (Silveira; Silva; Reis, 2024, p. 7), ausentando outros aspectos essenciais, entre eles: o cuidado com o bem-estar individual e coletivo; o poder de participação e de decisão da comunidade escolar; o fortalecimento da autonomia nos exercícios

da gestão, docência e formação; a vivência de um tempo formativo entrelaçado ao acesso a conhecimentos científicos, em uma infraestrutura ótima; e a possibilidade de contar com excelentes planos de carreira para os(as) profissionais de educação. Mesmo que essas perspectivas possam parecer um tanto utópicas no contexto atual, defendo que elas devem compor a base dos elementos de uma justiça curricular.

Construí a presente tese por meio de quatro capítulos. Após apresentar a introdução e a fundamentação teórico-analítica deste estudo, o segundo capítulo, intitulado *A Educação Física na Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio brasileiro: um diagnóstico crítico*, esteve mais relacionado ao primeiro objetivo específico do trabalho, em que tratei de estabelecer um diagnóstico crítico sobre a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a partir do estudo de seus principais dispositivos normativos nacionais e da análise das produções recentes no âmbito da bibliografia especializada.

De maneira geral, a discussão que mapeei na literatura especializada já demonstrava uma tragédia anunciada e que se efetivou, infelizmente, após a implementação dessa política educacional do “Novo Ensino Médio”: um aumento das desigualdades sociais e educacionais. Embora na fase inicial desse levantamento bibliográfico não tenha sido possível evidenciar um debate da Educação Física no âmbito da reforma do Ensino Médio a partir das categorias da justiça social ou da justiça curricular, conforme realizamos na presente tese, sinalizei contradições à luz dos três eixos analíticos que ampararam a pesquisa. Entre as principais denúncias realizadas, destaco:

1. No eixo da redistribuição/conhecimento: incertezas da diminuição da presença efetiva da carga horária da Educação Física nos currículos estaduais em vários entes federativos do Brasil (Scapin; Ferreira, 2022; Oliveira N., 2022; Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2024); limitação da oferta e da distribuição dos saberes da cultura corporal (Silva, 2024b); e indução do aumento das desigualdades escolares (Santos, 2022; Silva, 2024c);

2. No eixo do reconhecimento/cuidado: a atuação do(a) docente de Educação Física ocorrendo sem relação com a sua área de formação inicial, permitindo ampliar a sobrecarga de trabalho do(a) professor(a) (Silva, 2024b); o impacto na autonomia da docência (Bastos; Santos Júnior; Almeida Ferreira, 2017);

3. No Eixo da participação/convivência: constatou-se o enfraquecimento de processos, tempos e espaços de cunho democrático e solidário; favorecimento de elementos da meritocracia no currículo escolar (Magalhães; Maia, 2019); formação de obstáculos para a vivência de uma participação mais igualitária e socializadora (Silva; Silveira, 2023).

Já no terceiro capítulo, denominado *Injustiças no direito à Educação Física nos processos de implementação do Novo Ensino Médio nos seis estados*, busquei investigar as matrizes e referenciais curriculares em diferentes regiões brasileiras, que foram selecionadas por meio dos seguintes entes federativos: Rio Grande do Sul e Paraná (Sul); Minas Gerais (Sudeste); Mato Grosso (Centro-oeste); Maranhão (Nordeste); e Amazonas (Norte). Essa etapa teve o propósito de articular o debate analítico ao segundo objetivo específico da tese, que foi o de analisar as implicações da reforma para a Educação Física escolar em dispositivos normativos curriculares de redes públicas estaduais de seis estados do país, identificando as semelhanças e particularidades expressas nos processos de atuação da política nos estados investigados.

Uma das evidências de injustiça curricular foi no processo de secundarizar, distorcer e inviabilizar o conhecimento e a distribuição dos saberes críticos da Educação Física nas normativas estaduais. Como ponto conflitante e paradoxal, observei a existência de projetos de cunho extracurriculares envolvendo a disciplina, mas essa oferta não significa necessariamente a garantia da Educação Física na formação geral. Pelo contrário, inclusive pode vir a corroborar a essência da reforma do Ensino Médio, ao apontar a concepção formativa desse componente como “estudos e práticas”, não necessariamente como uma disciplina curricular.

Outra questão identificada foi certa tendência de negação do reconhecimento e do cuidado na Educação Física, decorrentes do sentido dado como uma não disciplina e da diminuição severa das horas-aula nos currículos. Ao deixar de reconhecer esse campo de conhecimento como um componente escolar e científico, a reforma reproduz uma desvalorização do sujeito trabalhador formado nessa área de atuação. Nessa condição, não é incomum as normativas analisadas proporem a contradição ou a injustiça de transferir o exercício da docência da Educação Física para outro componente curricular afim ou não dessa área formação, especialmente na parte flexível do currículo. Porém, embora limite impactos no âmbito da carga horária ou dos vencimentos dos(as) profissionais, essa estratégia pode servir para ratificar a vivência da própria reforma do Ensino Médio.

Não obstante a essas injustiças curriculares, percebi um esvaziamento ou enfraquecimento da perspectiva da democracia, da participação e de uma convivência solidária. Mesmo que os discursos oficiais elenquem políticas de caráter popular e social, o que evidenciei foi a exclusão da comunidade escolar nos processos decisórios, o que impacta no eixo da autonomia da gestão pedagógica, bem como no fortalecimento de uma vivência mais emancipatória.

Com o intuito de entender os pressupostos da justiça curricular no contexto da prática em uma escola situada no município de Santa Cruz do Sul/RS, através dos procedimentos metodológicos da observação participante e da realização de entrevistas semiestruturadas, o quarto capítulo desta tese foi denominado de *Análises sobre o contexto da Educação Física no Ensino Médio em uma escola de Santa Cruz do Sul: é possível alcançar a justiça curricular em meio às reformas neoliberais?* O principal foco do debate foi o de responder ao terceiro e ao quarto objetivos específicos, que respectivamente foram: observar e analisar os problemas de justiça curricular para a Educação Física escolar na experiência curricular de uma escola no estado do Rio Grande do Sul; identificar e analisar elementos teórico-práticos enquanto condições necessárias para a construção de alternativas às injustiças curriculares que hoje interferem no direito à Educação Física escolar em perspectiva emancipatória e em prol de uma formação humana integral para a justiça social.

Como síntese referente a esse capítulo, constatei que a reforma do Ensino Médio implica na distorção conceitual da função social emancipatória da Educação Física escolar, pela falta do reconhecimento dessa disciplina e do corpo docente, bem como pela indução de uma experiência formativa e laboral antidemocrática e meritocrática. Entre os principais problemas da justiça curricular, resumi alguns na forma de tópicos a seguir:

1. A vivência da Educação Física foi reduzida a um espaço de entretenimento ou de tempo “livre”, em que os(as) estudantes, em sua maioria, realizavam repetidamente a mesma prática corporal, enquanto outros(as) sequer participavam das atividades. Nesse cenário, a diversificação dos temas da cultura corporal tornou-se extremamente limitada. Além disso, observou-se um forte descontentamento da comunidade escolar em relação à redução da carga horária das disciplinas da formação comum, ao mesmo tempo em que componentes sem tradição escolar passaram a ocupar maior espaço na parte flexível do currículo. Esse contexto inviabilizou o aprofundamento de temáticas essenciais no ensino da Educação Física dentro do processo de escolarização.

2. A reforma curricular gerou uma redefinição paradoxal na estrutura e hierarquização dos componentes, favorecendo uma lógica meritocrática. Enquanto houve redução na carga horária de disciplinas historicamente centrais, como Língua Portuguesa e Matemática, manteve-se a valorização de uma educação voltada para exames externos, que priorizam o desempenho nessas áreas. Além disso, a experiência temporal de ensino foi restringida, comprometendo seu potencial formativo e emancipador. O cenário foi agravado pelo aumento da sobrecarga e da pressão por resultados sobre os(as) profissionais da educação, sem que houvesse o devido reconhecimento de seu papel como intelectuais transformadores(as), nem a

garantia de seu bem-estar individual e coletivo. No caso da Educação Física escolar, essa lógica induziu práticas de desinvestimento pedagógico, impactando negativamente tanto a valorização da disciplina quanto a formação estudantil.

3. Falta de uma gestão escolar solidária e democrática, bem como a ausência de uma cultura colaborativa por parte da SEDUC-RS no diálogo com a equipe diretiva da escola. Além disso, verificou-se a limitação da participação autônoma da classe estudantil no processo de escolha dos componentes eletivos e trilhas de aprofundamento, sobretudo durante o período das enchentes que afetaram o estado do Rio Grande do Sul no primeiro semestre de 2024. Observou-se também a restrição do poder de decisão da gestão pedagógica e dos sujeitos colaboradores(as) desta pesquisa a questões exclusivamente operacionais do cotidiano escolar, sem espaço para debates mais amplos sobre a organização curricular. Por fim, identificou-se um ambiente de trabalho marcado por assimetrias hierárquicas entre docentes nomeados(as) e contratados(as), impactando negativamente a convivência ética e profissional dentro da escola.

Independentemente da contradição educacional demonstrada, saliento que tais problemas ratificam o argumento para a tese central deste estudo, de que a reforma do Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017 constitui-se em uma política que promove injustiça curricular no âmbito particular da Educação Física escolar. Entretanto, sintetizei também algumas alternativas de resistências ou de enfrentamentos averiguadas ao longo desta tese, pois na perspectiva dialética é possível haver ressignificações transformadoras, a partir das contradições de injustiça curricular observadas na reforma do Ensino Médio.

Com base nas denúncias apontadas pela literatura especializada durante a tramitação e o anúncio da reforma, e posteriormente em sua implementação, observei que as disciplinas da formação comum deixaram de receber a devida consideração, desvalorizando as evidências científicas qualificadas. Essa negligência não pode ser interpretada como mero descuido, mas sim como uma estratégia política que compromete a centralidade do conhecimento acadêmico na estrutura curricular. Em uma sociedade que se pretende comprometida com a igualdade social, não se pode ignorar a relevância da pesquisa e da ciência na construção de uma educação de qualidade (Ponce; Araújo, 2021; Torres Santomé, 2013).

Além disso, esse cenário exige resistência e enfrentamento às narrativas negacionistas, especialmente em um contexto de políticas neoliberais que tendem a esvaziar a função crítica e social do currículo. Para equilibrar os processos de construção das políticas educacionais, é necessário promover um embate entre a lógica do conhecimento-regulação, que reforça estruturas de controle e padronização, e a do conhecimento-emancipação, que favorece práticas pedagógicas críticas e transformadoras (Santos, 2011).

Um dos principais pontos levantados pela literatura especializada diz respeito à necessidade de não reduzir a Educação Física escolar a uma noção genérica de “estudos e práticas”, mas sim de garantir sua obrigatoriedade e presença em todos os anos da educação básica. Essa mudança contribuiria significativamente para a valorização e manutenção do reconhecimento desse campo de conhecimento e de sua classe trabalhadora, assegurando seu *status* acadêmico e profissional. Consequentemente, essa medida fortaleceria o desenvolvimento de uma formação integral, fundamentada em uma abordagem crítica da cultura corporal.

Já de acordo com a análise dos dados das normativas estaduais, compreendo como fundamental o campo da Educação Física escolar buscar meios para ampliar a sua importância social. Uma das proposições é a de fortalecer uma rede de atores e instituições em prol da defesa da Educação Física em cada região nacional, exercitando articulações com sindicatos, universidades, agentes públicos e privados, e sociedade civil no geral, para resistir às adversidades reproduzidas pela reforma do Ensino Médio. Como exemplo, o movimento em que participei no início do ano letivo de 2022, em que se agiu estratégica e coletivamente, para mobilizar a SEDUC-RS a responder publicamente os questionamentos dos motivos da diminuição da carga horária e do sentido projetado à função social do componente. Contudo, entendo que essa construção deva conter um debate amparado pelo viés crítico, participativo e reflexivo da cultura corporal em cada realidade, para ser coerente com as peculiaridades e heterogeneidades sociais, culturais, econômicas e educacionais em cada territorialidade (Silva, 2024a).

Nessa perspectiva, é fundamental reconhecer a iniciativa legislativa do estado de Mato Grosso, que conseguiu manter a carga horária da Educação Física estável, mesmo após a implementação da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. Diante disso, torna-se pertinente e viável que outros estados, em parceria com diferentes atores e instituições, adotem essa medida como um exemplo jurídico a ser replicado, considerando as especificidades de cada realidade educacional.

A partir dos procedimentos de observação participante e das entrevistas semiestruturadas, identifiquei possibilidades de transformação, ainda que limitadas e complexas diante da realidade investigada. Essas possibilidades emergiram a partir de elementos teórico-práticos ressaltados pelos indivíduos que vivenciam essa política educacional em seu cotidiano. Entre elas, destacam-se iniciativas voltadas à ressignificação e diversificação da cultura corporal crítica no ambiente escolar, ao aprimoramento de uma concepção de tempo

educacional pautado na qualidade da experiência e à promoção de ações contínuas baseadas nos princípios da solidariedade, participação e democracia.

Nesse contexto, ressalto algumas das principais condições necessárias para a construção de alternativas às injustiças curriculares desenvolvidas neste capítulo:

1. Eixo da redistribuição/conhecimento: reestruturação das formas de acesso e vivência da cultura corporal nas aulas de Educação Física escolar, promovendo uma abordagem crítica e educativa, e possibilitando o contato com uma diversidade de práticas corporais. Além disso, buscar estratégias para integrar e complementar conteúdos da Educação Física escolar nos componentes da parte flexível do currículo – ou vice-versa –, sem, contudo, reduzir sua presença na formação geral e básica.

2. Eixo do reconhecimento/cuidado: haver um maior equilíbrio da experiência do tempo de escolarização entre as disciplinas da formação comum e os componentes da parte flexível do currículo, em razão de que não houve garantias nacionais de oferta da Educação Física escolar em todos os anos do Ensino Médio; reconhecer os(as) docentes, discentes e gestores(as) de todas as comunidades educativas, como os(as) principais atores(atrizes) para o fortalecimento de uma proposta curricular, valorizando-os(as) enquanto sujeitos históricos a favor da defesa pela dignidade e pela emancipação humana; a mantenedora deve possibilitar formações continuadas de acordo com os interesses e as necessidades provenientes da realidade e dos(as) profissionais que nela atuam; proposição de políticas que promovam maior cuidado sobre a integralidade do ser humano trabalhador(a), sem se desvincular de aspectos sobre a saúde, bem-estar individual e coletivo, incluindo a possibilidade da redução do número de horas-aula, conforme o aumento do tempo de trabalho do(a) professor(a); reconhecimento e valorização financeira dos(as) profissionais da educação;

3. Eixo da participação/convivência: promover a conscientização dos indivíduos sobre a construção de uma convivência solidária e respeitosa por meio das aulas, inserindo debates sobre desigualdade e discriminação no ensino da Educação Física escolar. Além disso, diversificar as atividades da cultura corporal para fomentar uma maior interação democrática entre a comunidade estudantil. Outro aspecto essencial é a reestruturação da participação estudantil e o fortalecimento de seu poder de decisão, por meio da valorização de instâncias como o Grêmio Estudantil e outras formas de associação, dentro e fora da escola, assegurando a presença do debate político sobre as questões que atravessam sua realidade escolar. Paralelamente, é fundamental garantir maior integração e apoio aos pais e responsáveis, aproximando-os(as) da experiência escolar dos(as) estudantes. Ademais, é necessário reposicionar o papel da escola e da educação dentro de um horizonte democrático, ampliando

a rede de atores e instituições comprometidos com a justiça social. Dessa forma, torna-se possível fomentar novas formas de colaboração mais autônomas, participativas e democráticas entre a mantenedora, a instituição escolar e a sociedade civil como um todo.

Portanto, entendo que os conceitos da justiça social (redistribuição, reconhecimento e participação) e da justiça curricular (conhecimento, cuidado e convivência) servem como suporte e referência para desvelar procedimentos de desigualdades sociais e escolares na Educação Física escolar, bem como em qualquer outro campo ou disciplina curricular. Outra questão é o quanto é potente e fundamental toda a política educacional se atentar às experiências desenvolvidas no dia a dia pelas instituições e a partir dos sujeitos delas, ao pautar a educação como uma prática social e de direito humano capaz de potencializar processos de emancipação. Da mesma forma, esta pesquisa consegue promover a ampliação do debate sobre o direito à educação em uma perspectiva democrática e emancipadora, tanto no interior das políticas curriculares quanto na prática e no cotidiano escolar. Uma das principais contribuições deste estudo é a reafirmação de que as políticas educacionais, especialmente as curriculares, não podem se omitir na garantia de um debate público amplo, na formulação de textos oficiais e na alocação de recursos estatais que assegurem, de maneira equilibrada, as três dimensões da justiça curricular: redistribuição/conhecimento, reconhecimento/cuidado e participação/convivência.

Diante de um cenário político dinâmico e complexo para a pesquisa sobre o Ensino Médio brasileiro, marcado por constantes alterações, disputas e posicionamentos de diferentes agentes públicos e privados em defesa da manutenção dessa política curricular, reafirmo a necessidade de dar continuidade as investigações que aprofundem e articulem os debates em torno desse tema. Além disso, entendo que a recente reforma, estabelecida pela Lei nº 14.945/2024, não enfrenta de maneira efetiva os problemas de justiça curricular identificados e analisados neste estudo.

Ademais, reconheço que este trabalho acadêmico apresenta algumas lacunas. Embora a observação participante tenha sido um procedimento metodológico significativo, sua aplicação ficou restrita, concentrando-se exclusivamente nos momentos das aulas da disciplina de Educação Física e do componente *A Expressão Corporal e suas Linguagens*. A impossibilidade de acompanhar outras instâncias da rotina escolar, como conselhos de classe, reuniões pedagógicas e formativas, festividades e atividades de integração entre turmas, limitou a amplitude da análise. Outra restrição refere-se ao escopo do estudo, que se concentrou em apenas uma realidade escolar e esteve mais diretamente articulado a um único campo de conhecimento: a Educação Física.

Todavia, mesmo compreendendo que este estudo é, por natureza, inconclusivo, reforço a relevância da cultura corporal como um eixo fundamental para integrar as três dimensões da justiça curricular. Seu papel na formação crítica dos(as) estudantes evidencia a necessidade de seguir problematizando e ampliando essa discussão, a fim de construir alternativas mais equitativas e democráticas no contexto educacional.

Diante do exposto, e com base no referencial teórico da justiça curricular, o fortalecimento da justiça social não ocorre de maneira simplista nem pode ser dissociado de suas diferentes dimensões, que se interconectam e se complementam. Essa complexidade se torna ainda mais acentuada diante da atuação das políticas neoliberais, que reconstróem e reforçam mecanismos para preservar a coesão de um *status quo* dominante, sustentado e reproduzido por múltiplas desigualdades sociais e escolares. Nesse sentido, um dos principais resultados deste estudo é proporcionar uma compreensão crítica sobre a estrutura do “Novo Ensino Médio”, auxiliando na tomada de decisões mais justas e coerentes para enfrentar as contradições da injustiça curricular.

No entanto, a construção de uma sociedade mais democrática passa, necessariamente, pela centralidade do currículo escolar, que deve ser um instrumento de defesa do direito à educação e da dignidade humana. A justiça curricular, nesse contexto, não se trata apenas de uma concepção teórica, mas de uma prática concreta voltada para a emancipação social. Suas dimensões não devem acentuar desigualdades ou reforçar as diferenças entre classes, mas sim possibilitar uma experiência escolar mais inclusiva e equitativa. Para isso, o currículo precisa integrar o conhecimento, o cuidado com o bem-estar individual e coletivo e formas de participação efetivamente democráticas.

Dessa maneira, o currículo pode e deve ser um instrumento de transformação social, capaz de enfrentar desigualdades estruturais sem se restringir à mera transmissão de conteúdos. Para que isso ocorra, é essencial que todos os sujeitos do ambiente escolar tenham condições dignas e humanizadoras, possibilitando a vivência de um tempo educacional que favoreça uma consciência crítica e autônoma da realidade. A justiça curricular valoriza o ser humano de forma integral, alinhando-se à concepção freireana de um sujeito em constante processo de transformação, contrapondo-se a uma experiência educacional instrumentalizada, que não promove a participação, o diálogo e o respeito.

Assim, a luta por justiça social exige um compromisso contínuo com o avanço de uma educação verdadeiramente emancipadora. Um dos caminhos para isso é a adoção dos três eixos da justiça curricular — redistribuição/conhecimento, reconhecimento/cuidado e

participação/convivência — como uma estratégia política essencial para viabilizar uma sociedade justa. Portanto, é fundamental que a justiça seja consolidada como referência central nas políticas curriculares, na estrutura do currículo, na valorização da cultura corporal na Educação Física escolar e nos processos de emancipação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera. (Org.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

AFONSO, Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0220116, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019220116>. Acesso em: 22 dez. 2024.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis — o retorno In: Lucídio Bianchetti e Ana Maria Netto Machado (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. — São Paulo: Cortez, 2012. p. 41-59.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Lei nº 4.817/2019 – Assegura a Educação Física como componente curricular obrigatório em todas as etapas e modalidades da educação básica, em escolas públicas e particulares, no âmbito do Estado do Amazonas**. Governo do Estado de Amazonas, 2019. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confefv2/legislacao/191>. Acesso em: 2 maio. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio**. Governo do Estado de Amazonas, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1OvvP9ZesI0O4HCQJJlkMif6jT9PnxeAm/view>. Acesso em: 14 abr. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Implementação da reforma do currículo e do Ensino Médio no Amazonas**. Governo do Estado de Amazonas, 2022. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/gestao-do-curriculo>. Acesso em: 1 maio. 2024

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio**. Governo do Estado de Amazonas, 2021. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cs2ZkuztB-PxbMl3f_lu8YxF_oLY2pzo/view. Acesso em: 21 jul. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Documento orientador implementação novo Ensino Médio**. Manaus, Amazonas, 2023a. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/novo-ensino-medio-materiais-pedagogicos-2023>. Acesso em: 25 jul. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Projeto de lei nº 1039/2023**. Dispõe sobre a carga horária mínima de 3 (três) horas-aula semanais de educação física nas escolas públicas. 2023b. Disponível em: <https://bancodeleis.unale.org.br/spl2/processo.aspx?id=60383&autor=1301&ano=2023>. Acesso em: 28 jul. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Caderno Educação Física 1ª série Ensino Médio – 1º Bimestre**. Governo do Estado de Amazonas, 2023c. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 11 abri. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Manual da Educação Física Escolar – Volume 1**. Governo do Estado de Amazonas, 2023d. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 17 abri. 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. **Caderno de Orientações – Jornada Pedagógica, 2024**. Governo do Estado de Amazonas, 2024. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 11 abri. 2024.

AMERICAN EDUCATION RESEARCH ASSOCIATION. Código de ética. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 1041-1065, set./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i3.021>. Acesso em: 17 set. 2021.

ANACLETO, Francis Natally de Almeida; THIMÓTEO, Fabio Brum. Educação física escolar, didática e as teorias de currículo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**. Ano III, V. 2 – nov. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/342644425_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_DIDATICA_E_AS_TEORIAS_DE_CURRICULO. Acesso em: 14 nov. 2022.

ANDRÉ, Tamara Cardoso; COPETTI, Camila Regina. Fechamento de escolas no Brasil (2010-2020): agenda neoliberal? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 25, p. 1-28, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.6934>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ANPEd. **Seminários ANPEd**. Ensino Médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública. Relatório Final, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 3 de jul. 2023.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 71-106.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação e desigualdade social. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 4, out./dez., 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v26n4p107-122>. Acesso em: jan. 2023.

ARAÚJO, Wesley Batista. **Possibilidades democráticas em educação**: a experiência de gestão educacional em Várzea Paulista-SP (2005-2012). 2020. (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/23935/1/Wesley%20Batista%20Araujo.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2022.

ARAÚJO, Wesley Batista. A construção do currículo escolar ao horizonte da democracia e da justiça curricular. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 11, n. 2, p. 612-631, mai./ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n2a2022-63827>. Acesso em: 14 dez. 2023.

AREIAS, Hemelly. Educação física no novo ensino médio: revisão literária sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. **Scientia Generalis**, 2675-2999 v. 2, n.1, p. 37-45. 2021. Disponível em: <http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/139>. Acesso em: 26 fev. 2023.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAIROS, Mariângela. Ensino Médio no Brasil: o que ele diz sobre Direito à Educação? In: Mariângela Bairos e Patrícia Marchand (orgs.). **Ensino médio: desafios e contradições**. – 1. ed. – Porto Alegre: CirKula, 2020. p. 19-36. Disponível em: <https://livrariacirkula.com.br/produto/9786589312062>. Acesso em: 21 set. 2021.

BAIROS, Mariângela. O Novo Ensino Médio: Quem são as instituições privadas que formulam as políticas do NEM? Porto Alegre: UFRGS, 27 jun. 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br>. Acesso em: 4 jan. 2024.

BALL, Stephen; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**. Atuação em escolas secundárias. Paraná: UEPG, 2016, p. 9-34.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Educação, justiça e empoderamento. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 657-675, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9322/114114778>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.

BARRETO, Pollyana; MODESTO, Victoria; REZENDE, Karen. O (des)avanço neoliberal da BNCC e a educação física: uma educação para o mercado. **Revista Fluminense de Educação Física**, Edição Especial, setembro 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/50585>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BASTOS, Robson; SANTOS JÚNIOR, Osvaldo; ALMEIDA FERREIRA, Marcelo. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p38>. Acesso em: 28 fev. 2023.

BELLINAZO, Rafaela; LIBERALESSO, Jaqueline; ILHA, Phillip. A Educação Física no novo Ensino Médio: uma análise do referencial curricular gaúcho e do caderno de linguagens e suas tecnologias. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–18, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16483>. Acesso em: 18 maio. 2024.

BELTRÃO, José. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2019. 267f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890?mode=full>. Acesso em: 5 fev. 2023.

BELTRÃO, José; TAFFAREL, Celi; TEIXEIRA, David. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BELTRÃO, José; TEIXEIRA, David; TAFFAREL, Celi. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–20, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.17037>. Acesso em: 18 set. 2024.

BENDASSOLLI, Pedro. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 37-46, jan./mar. 2012.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: Petrópolis: Vozes, 1985.

BONAMINO, Alicia; FERREIRA, Nathacha Monteiro; MUYLAERT, Naira. Aspectos iniciais da implementação do novo ensino médio no estado de Mato Grosso. **RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2254-2272, nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16620>. Acesso em: 29 mar. 2024.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. 2. ed. – Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: Francisco Eduardo Caparroz (org.). **Educação Física Escolar**: Política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. P. 67-80.

BRACHT, Valter. **Educação Física & ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Colaboradores Felipe Quintão de Almeida, Alexandre Fernandes Vaz e Kefren Calegari dos Santos. –4. ed. – Ijuí: Unijuí, 2014. 192p. – (coleção educação física).

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). – Ijuí: Ed. Unijuí, 2019. – 259p. (coleção educação física).

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25068, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco Eduardo; FONTE, Sandra Soares Della; FRADE, José Christófari; PAIVA, Fernanda; PIRES, Rosely. **Pesquisa em ação**: educação física na escola. In: Valter Bracht, Francisco Eduardo Caparroz, Sandra Soares Della Fonte, José Christófari, Frananda Pava e Rosely Pires (Orgs.). 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

BRAGA, Gabriela Biancardi; Silva, Erineusa Maria da. O não lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio (NEM), a precarização do trabalho docente e a construção de possíveis resistências em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 64-75, mar. 2024. Disponível em:

<https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1152>. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de junho de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Decreto Lei nº 10.328 de 12 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 13/12/2001, Página 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10328-12-dezembro-2001-426820-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 27 jan. 2023

BRASIL. Lei 10.639/2003 (lei ordinária) de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jan. 2003b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Lei 11.645/2008 (lei ordinária), de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira e indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 29 nov. 2012.

BRASIL. Emenda Constitucional. (2009). **Emenda n. 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do

art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, da Constituição Federal. Diário Oficial da República Federativa da União, Brasília, DF.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB 05/2011 E Resolução CNE/CEB 02/2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-paraaeducacao-basica. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso a informações** previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12527.htm>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Relatório da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI) 2013**. Disponível em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1190083. Acesso em: fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 23 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, MEC, 2016a. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 98, seção 1, p. 44-46, maio 2016b. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. **Projeto de lei de conversão nº 34, de 2016**. (Proveniente da Medida Provisória nº 746, de 2016). Brasília, 2016c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4709784&disposition=inline#:~:text=Fica%20institu%C3%ADda%2C%20no%20%C3%A2mbito%20do,Ensino%20M%C3%A9dio%20em%20Tempo%20Integral>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho –

CLT. In.: **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017a, pp. 1-3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018a, seção 1, pp. 120-122. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 3**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, s.n., 2018b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 09 mar. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios de participação. Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: mar. 2023.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2023. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/items/cff7bc02-c5c3-4b21-b73e-2fcf78f9405c>. Acesso em: 10 ago. 2024.

BRASIL. INEP. Censo Escolar, 2022. Divulgação dos resultados. Diretoria de Estatísticas Educacionais, Brasília, 31 de janeiro de 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resultados-preliminares-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 14 abr. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**: divulgação dos resultados. Brasília, DF: Inep, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. LEI Nº 14.945. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. **Diário Oficial da União**, 31 de julho de 2024d, pp. 1-3. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, 29 de maio de 2024e. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>. Acesso em: 10. mar. 2025

BOSSLE, Fabiano. Algumas notas para a constituição de uma teoria pedagógica crítico-libertadora da Educação Física (escolar): corpo do oprimido/corpo consciente/onto-episteme. In: Fabiano Bossle, Elaine Prodócimo e Daniel Teixeira Maldonado (orgs.). **Diálogos da educação libertadora de Paulo Freire com a educação física escolar**. – 1. ed. – Florianópolis: Tribo da Ilha, 2023, p; 52-79. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/274411>. Acesso em: 15 mar. 2025.

BUNGENSTAB, Gabriel; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Revista Motrivivência**. Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p19>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CABANAS, José María Quintana. **Teoria da educação**. Concepção antinômica da educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2002. (Capítulo 3: “O conceito de educação: a sua problematicidade” - p.52-63).

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos**, Vol. 19, n. 2I, Itajaí, p. 132-141, Jan. Dez., 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13673>. Acesso em: 06 dez. 2022.

CANCI, Chanauana de Azevedo; COGO, Janaína Raquel; MOLL, Jaqueline. O ensino médio e o dilema da descontinuidade das políticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, p. 126-140, set. 2021. ISSN 1982-9949. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16540>. Acesso em: 3 jan. 2023.

CANCI, Chanauana de Azevedo; MOLL, Jaqueline. O direito à educação: reflexões sobre o ensino médio e a exclusão escolar. In: Éder da Silva Silveira, Monica Ribeiro da Silva, Sergio Martinic e Jaqueline Moll (org.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022. p. 133-154.

CARDOSO, Shirley Sheila. **O conhecimento escolar nas políticas curriculares para o ensino médio**: o referencial curricular gaúcho em questão. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2023.

Disponível: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/12604>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CARDOSO, Shirley Sheila, OLIVEIRA, Luthiane Myszak Valença de; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Juventudes e Neoliberalismo: Interfaces para pensar o currículo do ensino médio. **Reflexão E Ação**, 29(3), 2021, p. 57-73. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16367>. Acesso em: jan. 2023.

CARLOMAGNO, Márcio; ROCHA, Leonardo. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, vol. 7, n. 1, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/recp.v7i1.45771>. Acesso em: 10 out. 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Ética na publicação científica. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. – Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p.63-70. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_ago_sto_2021.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

CARVALHO, Isis Azevedo da Silva; GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Reflexões sobre reforma do Ensino Médio - Lei 13.415/17 no Rio Grande do Sul. **Reflexão E Ação**, 29(3), 2021, p. 190-204. <https://doi.org/10.17058/rea.v29i3.16405>. Acesso em: 4 jan. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de; TOLEDO, Cinthia Torres; OLIVEIRA, Ivana Gonçalves; MODESTO, Ângela Esteves; SILVA NETO, Cláudio da. Cuidado e gerencialismo: para onde vai o trabalho das professoras. **Educação em Revista**. 2018; 34:e203244. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698203244>. Acesso: 14 out. 2024.

CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende; PEREIRA, Mateus Camargo. Práticas corporais de aventura no ensino médio: possibilidades contra-hegemônicas subvertendo o neoliberalismo. **REV. BRAS. EDUC. FÍSICA ESCOLAR REBESCOLAR**. ANO IX VOL 3 MARÇO DE 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/383166206_PRATICAS_CORPORAIS_DE_AVENTURA_NO_ENSINO_MEDIO_possibilidades_contra-hegemonicas_subvertendo_o_neoliberalismo. Acesso em: 29 nov. 2024.

CASSIO, Fernando. **O novo ensino médio e a indução de desigualdades escolares**. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Sudeste, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s>. Acesso em: 02 de junho de 2023.

CASTRO, Vanessa. As atribuições da educação física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 124-135, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p124>. Acesso em: 16 fev. 2023.

CAU-BAREILLE, Dominique. Estratégias de trabalho e dificuldades dos professores em fim de carreira: elementos para uma abordagem sob o prisma do gênero. **Laboreal**, v. 10, n. 1, p. 59-78, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/laboreal/5353>. Acesso em: 23 dez. de 2024.

CAZUMBÁ, Elson Correia. **Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2018. Disponível em: <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/862>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: Jean Poupart, Jean-Pierre Deslauriers, Lionel-H. Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer e Álvaro Pitres (Org.). **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Editora Vozes. 2008. [Páginas 295 – 316].

CHAGAS, Ângela Both. **O poder de decisão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul no campo da política educacional: análise a partir do "Novo" Ensino Médio**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, BR-RS, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/277447>. Acesso em: 18 dez. 2024.

COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de educação física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021027, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8660399>. Acesso em: 3 de jul. 2023.

CONNELL, Raewyn. **Escuelas y justicia social**. 3ª. ed. (reimpressa). Ediciones Morata, Madrid, 2006.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio: subsídios para um Projeto Crítico e Inovador**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10010>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no ensino médio: questões impertinentes**. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

CORREIA, Walter Roberto. O “novo” ensino médio: há lugar para a educação física? In: Diego Moura, Sérgio Silveira e Walter Correia (Org.). **Educação física no ensino médio: questões e reflexões**. Curitiba: CRV, 2019. p.59-74.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. O Ensino Médio na Região Sul do Brasil: urgência do tempo presente. **Rev. educ.** PUC-Camp., Campinas, 25: e204585, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4585>. Acesso em: 18 jan. 2025.

COSTA, Thais Almeida. **Política de currículo participativa em Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE): a experiência do ADE da Chapada Diamantina (BA) e a proposta da justiça curricular**. Tese de Doutorado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, 2022. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/32150>. Acesso 20 dez. 2024.

COSTA, Thais Almeida; ARAÚJO, Wesley; PONCE, Branca Jurema. Política de currículo participativa e justiça curricular: a experiência da Mobilização Sociopolítica do Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) da Chapada Diamantina (BA). **Revista Espaço do**

Currículo, vol. 16, núm. 1, 2023, janeiro, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.66115>. Acesso em: 15 dez. 2024.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; GERALDI, Deivid Vitoreti. Ensino Médio no Brasil: avanços e desafios no contexto do Plano Nacional de Educação. **Educação** | Santa Maria | v. 49 | 2024a. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644469522>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COSTA, Gilvan Luiz Machado; GERALDI, Deivid Vitoreti. Plano Nacional de Educação e universalização do Ensino Médio: direito protelado. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 19, e22747, p. 1-17, 2024b. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.19.22747.058>. Acesso em: 20 jan. 2025.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. Consentimento e assentimento. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021. p. 62-65.

CRESCÊNCIO, Graziella; BENITES, Larissa. A reforma do ensino médio nos jornais: elementos para um diálogo sobre a educação física. **Caderno de Educação Física e Esporte**. [v. 16 | n. 1 | p. 193-205 | 2018]. DOI: <http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p193>. Acesso em: 15 fev. 2023.

CRESWELL, John W. Parte II – Revisão de literatura. In: Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. - 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 43-63.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: Suelly Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 51-64.

CRUZ, Marcelly Machado; CRUZ, Giovana Maria da; SILVEIRA, Éder da Silva. Currículo, decolonialidade e educação integral: possíveis intersecções. **Revista Jovens Pesquisadores**, 10(2), 89-100. DOI: <https://doi.org/10.17058/rjp.v10i2.14890>. Acesso em: 12 dez. 2022.

CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro. A Educação Física frente às ameaças da Medida Provisória 746/16: movimentações e repercussões. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 30-50, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/13>. Acesso em: 24 fev. 2023.

CRUZ, Marcelly Machado; SILVEIRA, Éder da Silva. Atravessamentos moderno/coloniais no currículo: reflexões de(s)coloniais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 552-571, abr./jun. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2022v20i2p552-571>. Acesso em: 10 dez. 2022.

CRUZ, Lauro; NEGRÃO, Alice; ABREU, Meriane. Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Universidade Federal de Santa

Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66752>. Acesso em: 14 fev. 2023.

CUNHA, Patrícia Rodrigues Chaves da; MACÊDO, Raquel Peres. Governança de Parcerias Público-Privadas na Educação: olhando o Projeto Jovem de Futuro. **Revista Agenda Política**, v. 11, n. 2, p. 35-56, mai.-ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14244/agenda.2023.2.2>. Acesso em: 3 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à indiferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 145-262, julho/ 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Acesso em: 19 out. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>. Acesso em: 21 out. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. v.10, n.20 | Julho-Dezembro de 2016 | PP. 03–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i20.49964>. Acesso em: 25 out. 2022.

CUTY, Jerusa Alvez; PEREIRA; Marcos Villela. Reconhecimento docente: a experiência social de professores do ensino privado gaúcho. **Educação** | Santa Maria | v. 44 |2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/32842/pdf>. Acesso em: 14 dez. 2024.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIAS, Cleber. Positivismo. In: Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer (org.). **Dicionário crítico da educação física**. - 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 518-521.

DIAS JÚNIOR, Marcos. **Educação Física no ensino médio**: a mediação dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. 2020. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11211>. Acesso em: 05 fev. 2023.

DIESSE. Censo escola rede estadual do Rio Grande do Sul ano base 2023. Departamento intersindical de estatística e estudos socioeconômicos – Escritório Regional do Rio Grande do Sul, 2024. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013. **Reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 03 maio. 2013. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/lei-no-5-105-de-03-de-maio-de-2013/>. Acesso em: 26 jan. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 5 set. 2024.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun/Jul/Ago 2001. Nº 17. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000200002>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez.2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>. Acesso em: 30 ago. 2021.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? **Caderno CrH**, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-265, Maio/Ago. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000200002>. Acesso em: 18 dez. 2024.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, no 29, jan./abr. 2012, p. 22-70. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100003>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ESTADO DO PARANÁ. **Formação Geral Básica – Currículo para o Ensino Médio do Paraná**. DEDUC/SEED/PR, 2022. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem#referencialcurricular>. Acesso: 13 maio. 2024.

ESTADO DO PARANÁ. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**/Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Vol. II – Curitiba: SEED/PR., 2021a. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem#referencialcurricular>. Acesso: 13 maio. 2024.

ESTADO DO PARANÁ. **Referencial curricular para o ensino médio do Paraná**/Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Vol. III – Curitiba: SEED/PR., 2021b. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem#referencialcurricular>. Acesso: 13 maio. 2024.

ESTADO DO PARANÁ. **Instrução normativa conjunta nº 015/2023 - DEDUC/DPGESEED – Retificada**. PR, 2023. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/instrucoes/anos_anteriores#collapseCollapsibleM6GNNEJXZJA8S. Acesso: 13 maio. 2024.

ESTADO DO PARANÁ. **Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024**. Institui o Programa Parceiro da Escola, 2024. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/decreto-n-7235-2024-parana-regulamenta-a-lei-no-22-006-de-4-de-junho-de-2024-que-institui-o-programa-parceiro-da-escola>. Acesso em: 15 jun. 2024.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Educação, conflito e convivência democrática. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000400002>. Acesso em: 28 mai. 2024.

ESTEVÃO, Carlos Alberto Vilar. Justiça social e educação: Das Denúncias aos Anúncios. In: Romilda Teodora Ens e Lindomar Wessler Boneti (org.) **Educação e justiça social** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 31-54.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SOUZA, Luanda Nogueira. Reforma do ensino médio e a educação física: revisão sistemática das produções acadêmicas no período de 2017 a 2020. **SERTANIAS: REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**. 2022 | v. 3 | n. 1 | p. 1-18. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/9885/7326>. Acesso em: 20 jul. 2023.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Tolerância/intolerância. In: Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 397-398.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan./mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FARIA, Bruno de Almeida; BRACHT, Valter. Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S310-S323, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2135>. Acesso em: 25 mar. 2023.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSÁLTER, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 233-250, jan./abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.13>. Acesso em: 4 dez. 2024.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antônio Pereira dos. A ilusão da liberdade de escolha: o problema da “customização” do currículo dos itinerários formativos da Reforma do Ensino Médio. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-11, jan.-dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.43171>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FERRETI, Celso; SILVA, Monica Ribeiro da. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FEUERHARMEL, Lilian Dalbem de Souza. **Autonomia e regulação**: uma análise a partir de escolas-piloto do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3452>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FIGUERÊDO, Érika Galvão. FORMAÇÃO DOCENTE: USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO MÉDIO. **Anais da XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**, 2020. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2020/trabalhos>. Acesso em: 19 dez. 2024.

FILGUEIRAS, Isabel Porto; PACHECO, Mauro Storani. Educação Física integrada à área de linguagens: inovações na prática pedagógica do Ensino Médio. In: Valdilene Aline Nogueira, Uirá de Siqueira Farias e Daniel Teixeira Maldonado (Orgs). **Práticas pedagógicas**

inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças 2. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FONSECA, Denise; LOPES, Rodrigo; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro; SILVA, Lisandra. A reforma do ensino médio e a educação física escolar: das reminiscências aos futuros possíveis. **Democracia e emancipação:** desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina/ Felipe Wachs [et al], v. 2 – 1. ed. - Jundiaí [SP]: Paco Editorial, 2019. Disponível em: <https://www.pacolivros.com.br/democracia-2>. Acesso em: 15 fev. 2023.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 7-20, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rccs.1250>. Acesso em: 24 out. de 2022.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos De Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v15i14-15p231-239>. Acesso em: 20 nov. de 2022.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>. Acesso em: 15 nov. de 2022.

FRASER, Nancy. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 77, p. 11-39, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000200001>. Acesso em: 12 dez. de 2022.

FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate:** uma conversa na teoria crítica. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. **Participação e educação:** concepções presentes nos estudos da Revista Educação & Sociedade (1978-2010). Goiânia: UFG / Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/22468bea-0dfc-41f6-9cca-42eac3df539a>. Acesso em: 11 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000a.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido/Paulo Freire; prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria de Araújo Freire. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 38ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física – São Paulo: Scipione, 2009 (Coleção Pensamento e ação na sala de aula).

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. In: Jaqueline Moll e Sandra Regina de Oliveira Garcia (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? 1.ed. Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 45-68.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso do ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179>. Acesso em: 15 jan. 2023.

GARIGLIO, José; ALMEIDA JÚNIOR, Admir; OLIVEIRA, Cláudio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 15 fev. 2023.

GATTI, Bernadete A. **Potenciais riscos aos participantes**. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021. p. 35-41.

GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SANCHES, Eduardo Oliveira. BNCC, ensino médio e educação física: Formação de habilidades e de competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023006, 2023. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15694>. Acesso em: 20 jul. 2023.

GIOVEDI, Valter Martins. **O currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9686>. Acesso em: 20 jan. 2023.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

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

GOMES, Heyde Ferreira. **O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais**: um estudo da implementação do tempo integral e integrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35482>. Acesso em: 19 dez. 2023.

GOMES, Gabriel; SOUZA, Maristela. A secundarização da Educação Física na reforma do ensino médio. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 12 (1), 389–400, 2020. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36056>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GOMES, Gabriel Viêlmo; SOUZA, Maristela da Silva; SCAPIN, Gislei José. A depreciação da educação física na reforma do ensino médio. - **Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão**. ISSN 2358-6036 – v. 9, 2021, p. 409-415. DOI: <https://doi.org/10.33053/revint.v9i1.663>. Acesso: 20 jul. 2023.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Aula. In: Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex Branco. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar e partilhar. – Erechim: Edelbra, 2012.

HELO, Liane Bernardi. Conselhos escolares: a possibilidade do exercício da democracia. In: Vera Vidal Peroni e Alexandre José Rossi (Orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011, p. 103-122.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**. Santa Maria | v. 44 |2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>. Acesso em: 5 fev. 2023.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: 34, 2003.

HORN, Geraldo Balduino; LIMA, Luciana Vieira da. Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 26, n. 3, p. 719-737, 2019. DOI: 10.5335/rep. v26i3.9321. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9321>. Acesso em: 8 jan. 2023.

HORN, Geraldo Balduino; MAINARDI, Elisa. Educação e justiça social à luz da teoria crítica da sociedade. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 719-737, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9321/114114763>. Acesso em: 10 jun. 2022.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. POLÍTICAS CURRICULARES E SISTEMAS DE AVALIAÇÃO: EFEITOS SOBRE O CURRÍCULO. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.02ago.2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/16613/12464>. Acesso em: 14 dez. 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em larga escala no Brasil: algumas implicações. **Sisyphus - Journal Of Education**, v. 8, p. 10-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.18980>. Acesso em: 17 dez. 2023.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; BARROSO, André Luis. Currículos estaduais: o que nos dizem sobre a Educação Física no Ensino Médio brasileiro? In: Suraya Cristina Darido (org.).

Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. – 520p. – (coleção educação física e ensino). p.111-133.

JESUS, Denise Meyrelles de. Integridade na coleta, na produção e na análise de dados. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021. p. 80-83.

JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira; BARRETO, Samara Moura. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1–17, 2023. DOI: 10.5007/2175-8042.2023.e93798. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93798>. Acesso em: 8 set. 2024.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>. Acesso em: 14 jan. 2022.

KUHN, Simone Santos. **A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto:** um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/258648/001169782.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LAMB, Marcelo Eder. **TRABALHO DOCENTE, QUALIFICAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO NA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3792>. Acesso em: 14 dez. 2024.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; MASCARENHAS, Fernando; STIGGER, Marco Paulo; SILVEIRA, Raquel da; SILVA, Ana Márcia. Tendências no campo da educação física brasileira. Análise dos documentos produzidos pela área 21 da Capes. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2018; 40 (3): 233-241. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.02.005>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LEITE, Francisco; BARROS, João. Reflexões sobre o papel da educação física enquanto área de linguagens e suas tecnologias para o novo ensino médio à luz da BNCC. **Concilium**, 22(3), 414–421, 2022. <https://doi.org/10.53660/CLM-158-205>. Acesso em: 25 fev. 2023.

LEITE, Francisco; BARROS, João. Análise sobre as mudanças para a educação física no ensino médio à luz da BNCC: desafios na docência e para a formação de professores. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento** – ISSN 1941-4127. Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio. Boa Vista/RR – maio de 2023. p. 20-44. DOI: <https://doi.org/10.24979/2bx9z245>. Acesso em: 20 jul. 2023.

LEITE, Maria Cecília Lorea; SCHMIDT, Ernani. Justiça curricular e suas imagens: um estudo no contexto de cursos de Direito. In: Maria Cecília Lorea Leite, Ana Clara Corrêa Henning e Renato Duro Dias (org.). **Justiça curricular e suas imagens** – Porto Alegre: Sulina, 2018. p. 143-172.

LESSA, Angélica. **A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017):** uma análise da perspectiva dos professores de educação física da rede estadual de Pelotas/RS. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2018. 63f. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2019/02/Ang%C3%A9lica-Vilela-Lessa.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LIMA, Licínio. Privatização da educação no contexto da (s) ‘Terceira(s) Via(s)’: uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 14 set. 2021.

LIMA, Fabíola Gonçalves; CASAGRANDE, Ana Lara; SILVA, Danilo Garcia da. O novo Ensino Médio e BNCC: o estado de Mato Grosso em foco. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-25, e-20331.049, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 19 out. 2024.

LOPES, Adriana Vitória Cardoso. **A reestruturação curricular da educação física escolar na educação profissional no estado da Bahia diante da reforma do ensino médio.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA: UESC, 2021. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201910153D.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. Skholé e igualdade. In: Jorge Larrosa (org.). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 177-193.

LOURENÇO, Otavio Bonjiovane; SILVESTRE, Bruno Modesto; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; CAMARGO, Philipe Rocha de; SILVA, Dirceu Santos. O não lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio de Mato Grosso do Sul. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 37-51, mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1150>. Acesso em: 15 dez. 2024.

LUTZ, Thulyo; TELLES, Silvio de Cassio Costa; TRIANI, Felipe da Silva; OLIVEIRA, Flávia Fernandes de; SANTOS, Roberto Anderson; CESAR, Anderson Occhi. O “tempo livre” nas aulas de Educação Física enquanto objeto de negociação entre professores e alunos. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e do IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte**. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/anais/2021>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LUTZ, Thulyo; TRIANI, Felipe da Silva; TELLES, Silvio de Cassio Costa. O “tempo livre” nas aulas de Educação Física: as estratégias de negociação no campo das relações entre professores e alunos. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.38, 2021. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3164>. Acesso em: 10 nov. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: Menga Lüdke e Marli André (Org.). **Pesquisa em educação**. Abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro. E.P.U., 2018. [Páginas 12 – 28].

MACEDO, Elisabeth; PARANHOS, Will. Lutas para Significar Justiça Social: O Novo Ensino Médio no Brasil. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, 2023, 12(2), 79-93. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.005>. Acesso: 10 jan. 2024.

MACHADO, Perla Cristina Frangioti. **Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar**: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17912>. Acesso em: 11 de jul. 2023.

MACHADO, Tiago; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 27 de out. de 2022.

MAGALHÃES, Álcio. Entre o “não mais” e o “ainda não” a armadilha do “talvez, quem sabe”: a educação física na escola no jogo da economia do discurso. **Arquivos em Movimento**, v.14, n.2, p.85-99, Jul\ Dez 2018. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/19325>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MAGALHÃES, Álcio; MAIA, Júlio. A educação física escolar no contexto da contrarreforma do ensino médio (lei nº 13.415): a resistência pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho. **Pensar a Prática**, Goiânia, 2019, v. 22: 54757. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fe/article/view/54757>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Jamil Carlos Roberto. Ética na pesquisa: princípios gerais. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021. p. 23-28.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Refletindo sobre as práticas avaliativas nas aulas de Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar** – Ano II – V 2 – nov., 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311948561_Refletindo_sobre_as_praticas_avaliativas_nas_aulas_de_Educacao_Fisica_Escolar. Acesso em: 12 mar. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Justiça social e educação física escolar no pós-pandemia: epistemologias pós-abissais e prática político-pedagógica progressista. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3495/2118>. Acesso em: 12 out. 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento** – ISSN 1981-4127, 2023. Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio. disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105/681>. Acesso em: 22 jul. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira. EFEITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ESTADOS BRASILEIROS. **REV. BRAS. EDUC. FÍSICA ESCOLAR REBESCOLAR** ANO IX VOL 3 MARÇO DE 2024. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/Conpefe/efeitos-da-reforma-do-ensino-m%C3%A9dio-nas-aulas-de-educ%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-nos-estados-brasileiros>. Acesso em: 8 out. 2024.

MALDONADO, Daniel Teixeira; JACOMINI, Márcia Aparecida. O (não) lugar da Educação Física no Ensino Médio na rede estadual paulista: análise dos itinerários formativos. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 52-63, mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1151/954>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MALDONADO, Daniel Teixeira; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; VELLOSO, Livia Roberta da Silva; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física no ensino médio integrado na educação profissional: práticas corporais e justiça social. In: Daniel Teixeira Maldonado, Maria Eleni Henrique da Silva e Raphael Moreira Martins (Org.). **Educação física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022. p.193-218.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. A vida nas escolas e a prática político-pedagógica da Educação Física em uma perspectiva progressista. In: Leandro Oliveira Rocha, Márcio Cardoso Coelho e Samuel Nascimento de Araújo (Orgs.). **Educação Física Escolar Crítica: experiências em diálogo**. Curitiba: CRV, 2021, p. 25-38.

MALDONADO, Daniel Teixeira; PRODÓCIMO, Elaine. Por uma epistemologia crítico-libertadora na Educação Física escolar. **REV. BRAS. DE EDUC. FÍS. ESCOLAR** - ANO VII VOL III MARÇO 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/358981676_POR_UMA_EPISTEMOLOGIA_CRITICO-LIBERTADORA_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR. Acesso em: 20 fev. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; RODRIGUES, Pedro Oliveira. Educação Física no ensino médio na área de linguagens: experiência político-pedagógica com a produção de crônicas. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 75-86, mar. 2021. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2379/1362>. Acesso em: 14 jan. 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 s práticas corporais. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 7, p.01-22, Dossiê Temático, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/365362147_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_N_O_ENSINO_MEDIO_INTEGRADO_A_BUSCA_POR_JUSTICA_CURRICULAR_A_PAR

TIR DAS DIFERENTES LINGUAGENS SOBRE AS PRATICAS CORPORAIS.

Acesso em: 15 fev. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; VELLOSO, Livia Roberta da Silva; FREIRE, Elisabete dos Santos. Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Educação Física nos Institutos Federais: contradições societárias e politécnica. **Revista Didática Sistemica**, ISSN 1809-3108 v. 24, n. 2, p. 81-93, (2023). Disponível em:

<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14397/10203>. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: caderno de Educação Física**. Governo do Estado do Maranhão, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas**. Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2022a. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2022b. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio (Volume II)**. Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2022c. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Caderno de Gestão Pedagógica 2023**. Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2023a. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/ano-letivo-2023/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Aprofundamentos de Itinerários Formativos Integrados**. Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/ano-letivo-2023/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Estruturas Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão**. Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/ano-letivo-2023/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MAROY, Christian. Em direção a uma regulação pós-burocrática dos sistemas de ensino na Europa. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011, p. 19-46.

MASCARENHAS, Fernando. Lazer e utopia: limites e possibilidades de ação política. **Movimento**, vol. 11, núm. 3, septiembre-diciembre, 2005, pp. 155-182. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315216009>. Acesso em: 11 mar. 2025.

MASCARENHAS, Fernando. Tempo livre. In: Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. e ampli. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 637-640.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de implementação do novo Ensino Médio**. Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de referência curricular para Mato Grosso Ensino Médio**. Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Matriz curricular Ensino Médio Linguagens e suas tecnologias**. Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, s.d.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 11.700/2022 – Garante duas aulas semanais de Educação Física nas escolas da rede pública e privada, e dá outras providências**. Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social. In: Suelly Ferreira Deslandes, Otávio Cruz Neto, Romeu Gomes e Maria Cecília de Souza Minayo (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINUSSI, Valéria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. Justiça social: uma trajetória conceitual. **Revista Teias** v. 22 • n. 64 • Teias 20 anos, p.300-315, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052021000100300. Acesso em: 10 nov. 2022.

MINUSSI, Valéria Pereira; RAMOS, Nara Vieira. JUSTIÇA SOCIAL: o que dizem os jovens do Ensino Médio? In: Éder da Silva Silveira, Monica Ribeiro da Silva, Sergio Martinic e Jaqueline Moll (Orgs.). **Ensino Médio, Educação Integral e Tempo Ampliado na América Latina**. Curitiba: CRV, 2022. p.237-250.

MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio? In: _____ (Orgs.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que Ensino Médio?** 1. ed. - Porto Alegre: Cirkula, 2020. p. 17-43.

MOLINA NETO, Vicente. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. **Revista Movimento**, v. 29, e29001, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.125819>. Acesso em: 27 fev. 2023.

MOLINA NETO, Vicente; FONSECA, Denise; SILVA, Lisandra; LOPES, Rodrigo; WITTIZORECKI, Elisandro. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p87>. Acesso em: 25 fev. 2023.

MONTANÉ, Alejandra. Justicia Social y Educación. **Revista de Educación Social**. Número 20, Enero de 2015. Disponível em: <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MONTEIRO, Lucas. Educação física no ensino médio: um direito ameaçado. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 6, n. 1, 2021 – Publicação: julho, 2021 - ISSN 2525-4332. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i1.8450>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MORAES, Marcos Aurélio Guidetti de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação física escolar em uma perspectiva decolonial: primeiras aproximações. **Rev. Bras. Educ. Fís. Escolar**. Março de 2023 – Ano VIII – Vol. III. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/368920194_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_EM_UMA_PERSPECTIVA_DECOLONIAL_PRIMEIRAS_APROXIMACOES. Acesso em: 15 abr. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORENO, Danilo Bastos; ANDRADE, César Augusto Barroso de; ALVES, Maria Emanuela Cordeiro; RODRIGUES, Leonardo Coelho. A percepção dos gestores das escolas de ensino médio em Fortaleza sobre a importância da educação física como componente curricular. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 59-64, set./dez. 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27514/17822>. Acesso em: 16 fev. 2023.

MOURA, Diego. A BNCC: ensino fundamental e ensino médio. In: Diego Moura, Sérgio Silveira e Walter Correia (Orgs.). **Educação física no ensino médio: questões e reflexões**. Curitiba: CRV, 2019. p. 47-58.

MURILLO, Javier; ARAMBURUZABALA, Pilar. Aprendizaje-servicio y justicia social. **Cuadernos de Pedagogía**, n. 450, Sección Tema del Mes, nov. 2014, Wolters Kluwer. Disponível em: https://www.cuadernosdepedagogia.com/content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAAAAEAO29B2AcSZYlJi9tynt_SvVK1-B0oQiAYBMk2JBAEOzBiM3mkuwdaUcjKasqgcplVmVdZhZAzO2dvPfee--999577733ujudTif33_8_XGZkAWz2zkrayZ4hgKrIH9-fB8_IorZ7LOnb3bo2dv9dPfh_V94mddNUS0_29vZ3d_d2TvAB8X59dNq-uZ6lX92npVN_gvzSVW9Dd77_U37_wdDfGtsUQAAAA==WKE. Acesso em: 12 jan. 2023.

MURILLO, Javier; HERNÁNDEZ-CASTILLA, Reis. Hacia un Concepto de Justicia Social. **REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación**, 9(4), 2011. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.4.001>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MÜHL, Eldon Henrique; MAINARDI, Elisa. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 738-757, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9442/114114781>. Acesso em: 10 jun. 2022.

NAZÁRIO, Murilo. **Educação Física e ensino médio: entre prescrições, produções acadêmico-científicas e práticas cotidianas**. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. 317f. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11131>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NAZÁRIO, Murilo; SANTOS, Wagner; FERREIRA NETO, Amarílio. Netnografia da Educação Física na reforma do ensino médio brasileiro: práticas discursivas nas redes sociais

youtube, instagram, facebook e twitter. **Revista Motrivivência**, v. 32, n. 62, p. 01-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e67843>. Acesso em: 17 fev. 2023.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física nos documentos curriculares nacionais do ensino médio. In: Daniel Maldonado, Valdilene Nogueira e Uirá Farias (Orgs.). **A educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018a. p. 17-32.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. 2018b; 40 (3): p. 215-223. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>. Acesso em: 12 jan. 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: Daniel Teixeira Maldonado, Uirá de Siqueira Farias e Valdilene Aline Nogueira (Orgs.). **Linguagens na educação física escolar: diferentes formas de ler o mundo**. Vol. 44. Curitiba: CRV: 2021, p. 21-40.

NEVES, Edmar. Um olhar sob a educação física no novo formato do ensino médio no Vale do Juruena. **Revista Saberes Docentes**. Juína/MT, Brasil, v.3, n.6, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/312>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila. A avaliação na construção da didática em Educação Física: reflexões e considerações em uma comunidade de aprendizagem. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 18, e020001. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v18i0.8655629>. Acesso em: 2 fev. 2023.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde; MOTA, Flavia Luenny da; PEREIRA, Ruan Lucas de Souza; SANTOS, Michelle Evangelista dos; MOURÃO, Arminda Raquel Botelho. Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias. **REVISTA PONTO DE VISTA**. Vol. 13 – n. 2 – 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/rpv>. Acesso em: 18 out. 2024.

NOVAES, Renato Cavalcanti; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; ADRIÃO, Telles; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Educação Física escolar e filantropocapitalismo: o “Impulsiona” e a privatização de uma narrativa curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1374-1404, set./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.21>. Acesso em: 14 fev. 2022.

NOVAES, Renato Cavalcanti; TRIANI, Felipe da Silva; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; TELLES, Silvio de Cassio Costa. A educação Física escolar em uma perspectiva construcionista social: currículo e padrões de reforma. **Revista Valore**, Volta Redonda, 5 (edição especial), 274-295, 2020. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/990>. Acesso em: 14 dez. 2022.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, pp.55-77, Jul/Dez 2008. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem->

[fronteiras/articulo/os-curriculos-da-educacao-fisica-e-a-constituicao-da-identidade-de-seus-sujeitos](#). Acesso em: 13 dez. 2022.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/223>. Acesso em: 8 mar. 2025.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. Existe espaço para o ensino de educação física na escola? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, p. 119–135, 2006. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/>. Acesso em: 22 mai. 2022.

OLIVEIRA, L. P. **Trabalho de Conclusão de Curso**: Manual para Elaboração. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alteridade e ética na pesquisa. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p.13-19. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_ago_sto_2021.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra da. **Violência curricular e resistência secundarista**: memórias, narrativas e experiências de emancipação no ensino médio. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3548>. Acesso em: 25 mar. 2023.

OLIVEIRA, Nathalia Doria. **Reforma curricular do ensino médio**: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48428>. Acesso em: 25 fev. 2023.

OLIVEIRA, Tiago Fávero de. Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no Ensino Médio em Minas Gerais. **Trabalho necessário**. V.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.53419>. Acesso em: 24 fev. 2023.

OLIVEIRA, Cláudio; ALMEIDA JÚNIOR, Admir; GARIGLIO, José. Educação física escolar, juventudes e processos de escolarização no contexto das “novas” políticas educacionais: perguntas para e com os sujeitos do ensino médio. In: Valdilene Nogueira, Daniel Maldonado e Uirá Farias (Org.). **Educação física escolar no ensino médio**: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-38.

OLIVEIRA, Nathália; ARAÚJO, Allyson. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação Em Questão**, 60 (63), 2022. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28991>. Acesso em: 26 fev. 2023.

OLIVEIRA, Cristiano; RIBEIRO, Alexsandro. A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental. **Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade**, 11 (2), 2022. DOI: <https://doi.org/10.9771/re.v11i2.42722>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, Wechily Stanele; NOVAES, Renato Cavalcanti; SOARES, Antonio Jorge; TELLES, Silvio de Cassio; TRIANI, Felipe da Silva. A Educação Física e a reforma do Ensino Médio: análise e encaminhamentos. **PEER REVIEW**, Vol. 5, Nº X, 2023. ISSN: 1541-1389. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/805/524>. Acesso em: 23 jul. 2023.

OLIVEIRA, Nathalia Doria; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; BATISTA, Alison Pereira; PEREIRA, Rogério Santos; ARAÚJO, Allyson Carvalho. Currículo do Ensino Médio no estado de Sergipe (Brasil): noções de linguagem e implicações para educação física. **Educación Física y Ciencia**, 25(1), e244, 2023. <https://doi.org/10.24215/23142561e244>. Acesso em: 20 jul. 2023.

PACHECO, José Augusto; MAIA, Ila Beatriz; Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In: Fabiany de Cássia Tavares Silva e Constantina Xavier Filha (Orgs.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019, p. 43-53.

PACHECO, Gabriel; SILVEIRA, Sérgio. O currículo de Educação Física no Ensino Médio do estado de São Paulo na voz dos professores: uma avaliação pré-reforma. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 24, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15233.010>. Acesso em: 10 fev. 2023.

PALMA, Alexandre. Atividade física, processo saúde-doença e condições sócio-econômicas: uma revisão da literatura. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, 14(1):97-106, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138022>. Acesso em: 14 mar. 2025.

PEIXOTO, Paulo. Integridade na prática científica. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 / Comissão de Ética em Pesquisa da ANPED. – Rio de Janeiro: ANPED, 2021. p.47-55. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_ago_2021.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

PEREIRA, Gisele Adriana Maciel; MARTÍN, Enrique Prados; LANDINI, Sonia Regina. A desigualdade educacional no ensino médio sob o fetiche das competências socioemocionais. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.12, p.104007-104022 dec. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n12-775>. Acesso em: 14 jan. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças no papel do estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado. In: Vera Peroni e Alexandre Rossi (org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinição no papel do Estado**: implicações para a democratização da educação. – Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011. p. 23-42.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da

Conquista – Bahia - Brasil, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PICH, Santiago. Cultura Corporal do Movimento. In: Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 163-165.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos; MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do Ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCCEM no currículo mineiro. **Educação em Revista** | Belo Horizonte|v.37|e34196|2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834196>. Acesso em: 7 ago. 2024.

PLETSCH; Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Devolutiva da pesquisa em educação aos participantes: princípios éticos e validação social. **Ética e pesquisa em Educação** [recurso eletrônico]: subsídios – volume 2 /Comissão de Ética em Pesquisa da ANPEd. – Rio de Janeiro: ANPEd, 2021. p.41-46. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_v.2_ago_2021.pdf. Acesso em: 10 dez. 2022.

PONCE, Branca Jurema. O Tempo no Mundo Contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, out./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623660533>. Acesso em: 13 jan. 2023.

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. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1045-1074 jul./set. 2019. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1045-1074>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1432-1459, out./dez. 2021. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2021v19i4p1432-1459>. Acesso em: 13 jan. 2023.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 331-349 abr./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca de Oliveira. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, out./dez. 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i4p1208-1233>. Aceso em: 14 dez. 2022.

PUCCI, Bruno. Teoria crítica e educação. In: Bruno Pucci (Org.) **Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1995. p. 46-59.

RAMOS, Fabrício; FRIZZO, Giovanni. As objetivações do Mercado na Educação Física do Novo Ensino Médio. **Educação** | Santa Maria | v. 49 | 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 3 nov. 2024.

REIS, Patrícia Sobrinho; RODRIGUES, Doriedson Socorro. Modelo de flexibilização curricular e reforma do Ensino Médio. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-26, e-22054.070, 2023. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 11 nov. 2024.

RIBAS, João Francisco Magno; LANES, Bruno Minuzzi; FAGUNDES, Felipe Menezes; BORDINHÃO, Lidiane Soares; FOLLMAN, Natiele; OLIVEIRA, Raquel Valente de; SCHMIDT, Vagner Augusto de Oliveira; BITENCOURT, William Daniel. Aproximações da praxiologia motriz com o conceito de organização interna na base nacional comum curricular – Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. e54331, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.54331>. Acesso em: 19 jul. 2024.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Currículo e conhecimento sob diferentes perspectivas teóricas. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, p. 574-599, set./dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324950896_Currículo_e_conhecimento_sob_diferentes_perspectivas_teoricas. Acesso em: 13 abr. 2024.

RIO GRANDE DO SUL, **Lei n. 13.990, de 15 de maio de 2012**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências, 2012. Disponível em: https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Caderno de Linguagens e suas Tecnologias**. Ensino Médio Gaúcho, 2018. Disponível em: <https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio**. Porto Alegre, SEDUC-RS, 2021. Disponível em: https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria_350-20211.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

ROCHA, Leandro Oliveira. **Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal: o reposicionamento da Teoria Crítica na Educação Física escolar na perspectiva de Axel Honneth**. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/202167>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ROCHA, Bruna Beatriz da. **Educação Física no ensino médio: os dilemas da disciplina com a lei nº 13.415**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Lavras - 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufla.br/handle/1/41361>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ROCHA, Bruna Beatriz da; FARIAS, Márcio. A nova reforma do ensino médio amparada pela Lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física. **Revista Devir**

Educação, Lavras-MG. Edição Especial – Ago./2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/224>. Acesso em: 24 fev. 2023.

ROCHA, Antonio Fernando Ribeiro; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio. O NOVO ENSINO MÉDIO FLUMINENSE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 76-88, mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1153>. Acesso em: 17 dez. 2024.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020 | e21782. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21782>. Acesso em: 4 jan. 2024.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física no Ensino Médio diante de algumas perspectivas legais: desafios em busca da legitimidade. In: Suraya Cristina Darido (org.). **Educação física no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2017. – 520p. – (coleção educação física e ensino). p. 91-109.

SACRISTÁN, José Gimeno. Los contenidos como “campo de batalla” del sistema escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 447, julio, 2014.

SANTIN, Silvino; SILVA, Méri Rosane Santos da. Ética. In: Fernando Jaime González e Paulo Evaldo Fensterseifer (org.). **Dicionário crítico da educação física**. - 3. ed. rev. e ampl. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014, p. 288-290.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Keyby Glécio Araújo. **Percepção dos professores de Educação Física do Ensino Médio sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade do Minho, 2021. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78874>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SANTOS, Regina Helena Rigaud Lucas. **Educação física no novo ensino médio: a importância do planejamento participativo na construção do currículo escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52665>. Acesso em: 11 de jul. 2023.

SANTOS, Arthur; DOMINGUÊZ, Bianca; BRITO NETO, Anibal. BNCC do ensino médio: reflexões sobre a presença ausente da educação física. In: RODRIGUES, Anderson Patrick (Orgs.) **Educação física na escola básica**, livro 02: no Chão da Escola [recurso eletrônico] / Anderson Patrick Rodrigues (Org.) -Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 15-32. Disponível em: https://www.editorafi.org/files/ugd/48d206_3228e53e6f3749d084abffcea1eb648a.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação** | Santa Maria | v. 45 |2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644438228>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SANTOS, Gilmara; NIQUINI, Cláudia. A INFLUÊNCIA DE DOCUMENTOS NORTEADORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.54491. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54491>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Não está calado quem peleia: debate sobre o ensino médio no Rio Grande do Sul. **Retratos Da Escola**, 16(35), 419–442., 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1544>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. O Novo Ensino Médio na rede estadual do RS: balanço de perdas e danos [**Nota Técnica**: relatório de pesquisa]. Porto Alegre: UFRGS, 26 jan. 2023. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SAUL, Ana Maria. Referenciais Freireanos para a prática da avaliação. **Revista De Educação PUC** - Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/90/79>. Acesso em: 17 fev. 2023.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 109-110.

SCAPIN, Gislei José. **O CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA CAPITALISTA E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO BÁSICA PARA O ATUAL MOVIMENTO DE (RE)PRODUÇÃO DO CAPITAL**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria, RS. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22405>. Acesso em: 5 set. 2024.

SCAPIN, Gislei José; FERREIRA, Liliana Soares. O abandono do trabalho pedagógico na educação física do Novo Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, 52, Artigo e09413, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149413>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SCHROEDER, Daniel Felipe; BIANCHINI, Marco Antonio; DARSIE, Camilo; MORETTI, Cheron Zanini. **Localização espacial dos municípios do Vale do Rio Pardo**. 2021. 1 mapa. Escala 1:10. Disponível em: <https://geosaudevrp.org/2021/09/26/localizacao-espacial-dos-municipios-do-vale-do-rio-pardo/>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais**. Governo de Minas Gerais, 2021.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.908/2023**. Governo de Minas Gerais, 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Catálogo de Eletivas 2024**. Governo de Minas Gerais, 2024a.

SEGAL, Robert Lee. “Novo Ensino Médio” como persistência das desigualdades sociais? **Revista Educação em Foco**. Vol. 27, Fluxo Contínuo, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/archive>. Acesso em: 9 jan. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Teoria e prática científica. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Cap. III - [Páginas 87 – 110].

SEVERINO, Antônio Joaquim. Dimensão ética da investigação científica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 199-208, jan./jun. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.9i1.0009>. Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Perspectiva analítica para o estudo das políticas curriculares: processos de recontextualização**. ReLePe – II Jornadas latinoamericanas de estudos epistemológicos em Política Educativa. Curitiba, PR, agosto de 2014. Disponível em: <http://www.observatoriодоensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/04/ARTIGO-SILVA-RECONTEXTUALIZA%C3%87%C3%83O-DE-PE-RELEPE-2014-PUBL.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SILVA, João Luís Coletto da. **A avaliação emancipatória do Ensino Médio Politécnico: um estudo de caso sobre abordagens da educação física escolar**. 2017. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1643>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SILVA, João Luís Coletto da. Avaliação emancipatória: uma abordagem pedagógica necessária. In: Felipe Gustsack, Rafael de Brito Vianna e Angela Alenice Rothmund (org.). **Educação básica e pesquisa** [recurso eletrônico]: volume 1 – 1. ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2018a. p. 111-118. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/2724>. Acesso em: 18 jan. 2023.

SILVA, João Luís Coletto da. A avaliação da educação física: uma busca utópica da sua ressignificação. In: Ivanio Dickmann (org.). **DNA educação** (coletânea de artigos 4). – São Paulo: Dialogar, 2018b. p. 37-61.

SILVA, Maria Abádia da Silva. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14 jan. 2025.

SILVA, Roberto Rafael dias da. Revisitando a noção de justiça curricular: problematizações ao processo de seleção dos conhecimentos escolares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 34, e168824, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698168824>. Acesso em: 14 fev. 2023.

SILVA, Roberto Rafael dias da. **Customização curricular no ensino médio: elementos para uma crítica pedagógica** – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2019.

SILVA, Sidnei Pithan da. Educação e justiça social na contemporaneidade: repensando o sentido da docência no âmbito escolar. Educação, justiça social e direitos humanos: desafios da educação escolar. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 676-700, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v26i3.9324>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Inovações permanentes e desigualdades crescentes: elementos para a composição de uma teorização curricular crítica. In: Carlota Boto, Vinício de Macedo Santos, Vivian Batista da Silva, Zaqueu Vieira Oliveira (Org.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 169-182.

SILVA, Antonio Torquato da. **Educação Integral no Ensino Médio e Justiça Curricular**. Protagonismo Juvenil em Escola de Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo participante do Programa Ensino Integral. 2022. 179 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/26109>. Acesso em: 3 jun. 2024.

SILVA, João Luís Coletto da. Justiça curricular para a Educação Física frente ao Novo Ensino Médio. **Anais II Congresso Internacional – Ensino Médio e Educação Integral na América Latina: democracia, direitos e reformas educacionais**, 2023. Santa Cruz do Sul. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/article/view/23230/1192613981>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Luis Fernando Lima. **A POTENCIALIDADE FORMATIVA DO DIÁLOGO DO SLAM COM O CURRÍCULO ESCOLAR: BUSCANDO JUSTIÇA CURRICULAR**. Tese (Doutorado em Educação) São Paulo: PUC-SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/39443>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro. **Texto base para participação da professora Monica Ribeiro da Silva nas audiências públicas, seminários e outros espaços que tratam da discussão sobre a Revogação do Novo Ensino Médio**. In: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer? Sul, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s>. Acesso em: 5 de jul. de 2023.

SILVA, João Luís Coletto da. A Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: o esvaziamento da formação crítica e transformadora – “*servam nossas façanhas*”? **Rev. Bras. Educ. Física Escolar – REBESCOLAR**, ano IX, v. 3, mar 2024a. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/>. Acesso em: 11 mai. 2024.

SILVA, João Luís Coletto da. DILEMAS PARA A JUSTIÇA CURRICULAR NA/ EDUCAÇÃO FÍSICA DO NOVO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 89-100, mar. 2024b. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1154>. Acesso em: 18 dez. 2024.

SILVA, João Luís Coletto da. O lugar do conhecimento na reforma do Ensino Médio: apontamentos críticos sobre a Educação Física no currículo escolar. In: Éder da Silva Silveira, João Luís Coletto da Silva e Liliane Rodrigues Reis (Org.). **Currículo escolar: currículo**,

temas e debates contemporâneos. Ed.: Pedro & João Editores, São Carlos, 2024c. 55-75 p. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/385205850_Curriculo_escolar_pesquisas_temas_e_debates_contemporaneos. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Clecí. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 2 ago. 2024.

SILVA, Mauro Sérgio da; BRACHT, Valter. NA PISTA DE PRÁTICAS E PROFESSORES INOVADORES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Kinesis**, 30(1), 2012. DOI: <https://doi.org/10.5902/010283085718>. Acesso em: 14 dez. 2024

SILVA, Simone Gonçalves da; CANTARELLI, Juliana Mezomo. Justiça social e discurso neoliberal: problematizações sobre a base nacional comum curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 26, n. 3, Passo Fundo, p. 777-794, set./dez. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/9267/114114777>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; ESTORMOVSKI, Renata Cecília. Projetos de vida e a fabricação de subjetividades monetizáveis, **Revista Espaço Pedagógico**, 30, p. e14363. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14363>. Acesso em: 5 mai. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; FÁVERO, Altair Alberto; SILVEIRA, Éder da Silva. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14467>. Acesso em: 5 de jul. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Direito à Educação e Universalização do Ensino Médio no Brasil: Ações do Poder Legislativo Federal (2009-2016). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 30, No. 6., 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6135>. Acesso em: 14 jan. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: Monica e Nora “entrevistam” o Projeto de Lei 6.840/2013. In: José Clóvis de Azevedo e Jonas Tarcísio Reis (orgs.) **Ensino Médio: política e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SILVA, Emerson Santos; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física “com” a educação infantil: diálogos com o currículo crítico-libertador. **REV. BRAS. EDUC. FÍS. ESCOLAR**. MARÇO DE 2023 - ANO VIII - VOL III. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/acervorebescolar>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SILVA, Adriana Marangueli da; ROJAS, Ualter dos Santos; COSTA, Marilda de Oliveira. Contrato de impacto social na rede pública estadual de ensino em Mato Grosso: nova modalidade de parceria público-privada. **Anais da 41ª Reunião Nacional ANPED**: educação e equidade: bases para amar-zoniar e reconstruir o país. Manaus, 2023. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/p/41reuniao/trabalhos?page=24>. Acesso em: 4 jul. 2024.

SILVA, João Luís Coletto da Silva; ROSA, Aline Caroline da. REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO E DA SAÚDE DOS DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Anais da XIV Jornada Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISC – O pensamento e a pesquisa educacional entre nós: desde o local até o internacional**, 2023. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/jornacad/article/view/23606/1192614047>. Acesso em: 14 nov. 2024.

SILVA, João Luís Coletto da Silva; SILVEIRA; Éder da Silva. Avaliação do ensino médio politécnico: experiências etnográficas na Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, 29 (71), 472-503, 2018a. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v0ix.4950>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SILVA, João Luís Coletto da Silva; SILVEIRA; Éder da Silva. Práticas de avaliação na Educação Física escolar. In: Iracema Campos Cusati e Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra (Org.). **Avaliação educacional: práticas, desafios e perspectivas** (série Estudos Reunidos, volume 61) – Jundiaí: Paco Editorial, 2018b. p. 13-32.

SILVA, João Luís Coletto da; SILVEIRA, Éder da Silva. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14399, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14399>. Acesso em: 5 mai. 2023.

SILVA, João Luís Coletto da; SILVEIRA, Éder da Silva; VARGAS, César Rodrigo. Abordagens pedagógico-avaliativas na História da Educação Física escolar brasileira. **Cuadernos Chilenos De Historia De La Educación**, (9), 25–51, 2018. Disponível em: <https://historiadelaeeducacion.cl/?journal=home&page=article&op=view&path%5B%5D=66>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, Sanderson Soares; SOUZA, Cleene Tavares; BARROS, Maria Maciele Gomes de; SANTOS, Ana Raquel Mendes; GEHRES, Adriana de Faria. Produção do conhecimento em Educação Física nas pesquisas com abordagens qualitativas: áreas de conhecimento e temáticas. **Movimento**, v. 28, e28033, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.118375>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVEIRA, Sérgio. Educação Física no ensino médio: subsídios para uma política pública. In: Diego Moura, Sérgio Silveira e Walter Correia (Org.). **Educação física no ensino médio: questões e reflexões**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-46.

SILVEIRA, Éder da Silva. Processos de recontextualização do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 45, e267191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.267191>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, p. 1562-1585, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>. Acesso em: 28 fev. 2023.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA; João Luís Coletto da; REIS, Liliane Rodrigues. Apresentação. In: Éder da Silva Silveira, João Luís Coletto da Silva e Liliane Rodrigues Reis (Org.). **Currículo escolar: pesquisas, temas e debater contemporâneos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 5-8. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/385205850_Curriculo_escolar_pesquisas_temas_e_debates_contemporaneos. Acesso em: 12 jan. 2025.

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. A Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral vista pelo ciclo de políticas: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional. In: Éder da Silva Silveira e Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza (Orgs.). **A política de ampliação do ensino médio de tempo integral: impactos, sentidos e dilemas do tempo ampliado para as juventudes no Brasil**. Caxias do Sul, RS: Educus, 2024, p. 9-36.

SIQUELLI, Sônia. Revisão ética de projetos de pesquisa: aspectos normativos. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/etica_e_pesquisa_em_educacao_-_isbn_final.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021. p. 29-34.

SÍVERES, Luiz. A ética como um princípio educativo de justiça social. In: Romilda Teodora Ens e Lindomar Wessler Boneti (org.) **Educação e justiça social** – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. p. 93-106.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SOARES, Carmen Lúcia. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 43-60. 2000. Editora da UFPR. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/er/a/633JkHxZ8fQF6XfdQwT3dNp/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

SOARES, Fernando. **A contrarreforma do ensino médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar**. 190f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12639>. Acesso em: 25 fev. 2023.

SOARES, Marta; ABREU, Meriane; TEIXEIRA, Carla. A Reforma do Ensino Médio – 2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física. **Ensino Em Re-Vista** | Uberlândia, MG | v.25 | n.02 | p. 452-473 | maio./ag./2018 ISSN: 1983-1730. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n2a2018-10>. Acesso em: 15 fev. 2023.

SOARES, Carmen; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino de Educação Física** - 2ª Edição Revista. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Amorim. **A escola da escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão**.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3333>. Acesso em: 30 mar. 2023.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Dispensa das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação.

PENSAR A PRÁTICA 12/2: 1-12, maio/ago. 2009. DOI:

<https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.6436>. Acesso em: 14 jul. 2022.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; DINIZ, Irla Karla dos Santos; DITOMASO, Aline.

Educação Física no ENEM: análise das questões à luz dos PCNs. In: Suraya Cristina Darido (org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. – Ijuí: Ed.

Unijuí, 2017. – 520p. – (coleção educação física e ensino). p. 455-476.

SOUZA, Maristela; RAMOS, Fabrício. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>. Acesso em: 18 fev. 2023.

STRECK, Danilo; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. – 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed., Petrópolis: Vozes, p. 163-194, 2009.

TANI, Go. Editoração de periódicos em Educação Física/Ciências do Esporte: dificuldades e desafios. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 4, p. 715-722, 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbce/a/Q3sFr7rSSmdykhkDJFRSrjLp/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

TARABINI, Aina; JACOVKIS, Judith. ¿Qué conocimiento para quién? Itinerarios escolares, distribución del conocimiento y justicia escolar. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 880-908, jul./set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p880-908>. Acesso em: 19 fev. 2023

TEIXEIRA, David; BOÂS JUNIOR, Jaildo; RIBEIRO, Alexsandro; CRUZ, Eunice; BELTRÃO, José. Educação Física Escolar na Pandemia da COVID-19: Experiências no Ensino Médio do Nordeste Brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, vol. 23, n. 4., e198, 2021. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e198>. Acesso em: 20 fev. 2023.

TELES, Juslei Teixeira. **A disciplina educação física para o nível médio nos discursos das reformas educacionais brasileiras (1971-2017)**. Dissertação (Mestrado em Educação).

Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4891>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TELLO, César Gerónimo. O campo teórico da política educacional: modelos, abordagens e objetos de estudo. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, v. 16, n. 26, p. 140-158, jul. 2015. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/1746>.

Acesso em: 19 jan. 2023.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; SILVA, Diocélia Moura da. O engodo da flexibilização e diversificação curricular do ensino médio gaúcho: um estudo dos itinerários formativos de matemática e ciências da natureza. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 18 e94135. Julho de 2024. DOI: <http://10.5380/jpe.v17i0.94135>. Acesso em: 22 dez. 2024.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A justiça curricular nas atuais políticas educativas e curriculares. In: Maria Cecília Lorea Leite, Ana Clara Corrêa Henning e Renato Duro Dias (Orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Sulina, 2018, p. 17-50.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Palestra de Encerramento**: Revisitando a Justiça Curricular em tempos pandêmicos. YouTube, 30/03/2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kR_s7uj5PsA. Acesso em: 30 mar. 2021.

TRIVIÑOS. Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. – 1. ed. – 23. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2015.

VIANNA, Rafael de Brito. **Neoliberalismo escolar e educação integral no Brasil**: sentidos, contextos e limites da política de fomento às escolas de ensino médio de tempo integral – PFEMTI (2016-2022). Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/3224>. Acesso em: 30 mar. 2023.

VIEGAS, Moacir Fernando. Condições de trabalho e saúde dos trabalhadores docentes das escolas públicas do Vale do Rio Pardo, RS. In: Moacir Fernando Viegas, Suzane Beatriz Frantz Krug e Laís Xavier Schuh. **Estudos e reflexões sobre trabalho, educação e saúde**. Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 259-286, 2020.

VIEGAS, Moacir Fernando. PLATAFORMIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOB O PRISMA DO GÊNERO E DO CUIDADO. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.16, n.1, p. 961-980, abr. 2024. DOI: <http://10.9771/gmed.v16i1.57826>. Acesso em: 20 dez. 2024.

WELLER, Wivian. **Ensino Médio**: O que as pesquisas têm a dizer? Centro-Oeste. IN: ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ensino Médio: O que as pesquisas têm a dizer?** Centro-Oeste, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z7ciPKvW4Lk&t=4935s>. Acesso em: 7 de jul. de 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>. Acesso em: 18 mai. 2024.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**,

v. 16, n. 48, p. 609-623, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000300005>. Acesso em: 5 jul. 2024.

YOUNG, Michael. Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento. **Cadernos cenpec** | São Paulo | v.3 | n.2 | p.225-250 | jun. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v3i2.238>. Acesso em: 10 jul. 2024.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143533>. Acesso em: 14 jul. 2024.

ZITKOSKI, Jaime José. Dialética. In: Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 115-117.

ZITKOSKI, Jaime José; STRECK, Danilo. Que fazer. In: Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 335-337.

APÊNDICES

APÊNDICE A



Governo do Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

OFÍCIO Nº 07027/2024/GSAGE/SEDUC

Cuiabá/MT, 13 de março de 2024

Ao (À) João Luis Coletto da Silva - Acadêmico da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC Santa Cruz do Sul – RS

Assunto: Matriz curricular do Ensino Médio

Com os nossos cumprimentos e em resposta ao requerimento protocolado nesta Secretaria, solicitando a matriz curricular do Ensino Médio, constando o número de horas aula que a Educação Física tem para cada ano do Ensino Médio, na Rede Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso.

Está Secretaria atende ao solicitado e destaca que a matriz curricular de implementação do Novo Ensino Médio foi elaborada em consonância à Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e à Lei Estadual nº 11.700, de 29/03/2022.

Outro sim, informamos que matriz curricular solicitada segue em anexo a este.

Atenciosamente,

NADINE MOREIRA DA SILVA BOTELHO
Secretária Adjunta de Gestão Educacional
Gabinete da Secretaria Adjunta de Gestão Educacional

ALAN RESENDE PORTO
Secretário de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso
GABINETE DO SECRETARIO DE ESTADO DE EDUCACAO



APÊNDICE B

ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Com a finalidade de melhor especificar algumas das intenções do que se pode ou deve ser observado em cada situação do tempo e espaço escolar, apresentamos um roteiro de caráter flexível a seguir.

A) Momentos das aulas: constatar como as práticas pedagógicas são vivenciadas a partir dos eixos da justiça curricular (redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência);

B) Momentos de convivências fora da sala, como recreio, deslocamentos para o ginásio etc.: observar questões inerentes à experiência democrática, processos de autonomia bem como determinados conflitos ou concordâncias apreendidas em torno dos eixos da justiça curricular (redistribuição/conhecimento; reconhecimento/cuidado; participação/convivência);

Exemplo de fichas para registros:

Momentos e espaços observados	Principais fatos visualizados	Reflexões sobre os fatos observados	Observações gerais

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE C:**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO(A) DISCENTE:**

Data da entrevista: ____/____/____ Horário de início e término: _____

Idade: _____ Quantos anos estuda nessa escola? _____

Quantos anos está inserido(a) na turma? _____

A) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO REDISTRIBUIÇÃO/CONHECIMENTO:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia contar quais são os conteúdos da Educação Física que vocês aprendem ou vivenciam nas aulas?	Quais são os conteúdos que mais despertam o seu interesse e por quê? E da classe como um todo? Poderia exemplificar em quais anos eles aparecem e se existe algum fato marcante, positivamente, que vivenciou em determinada aula?
2	Tem algum conteúdo da Educação Física que gostaria de estudar ou aprender nas aulas, mas que ainda não lhe foi oportunizado?	Dentre todos os conteúdos que mencionaste, você acredita que a carga horária destes conteúdos está distribuída de um modo igualitário ou justo? Caso tivesse uma oportunidade, você sugeriria alguma ênfase maior de carga horária para a Educação Física? Por quê? Você considera justa a distribuição do tempo entre as disciplinas? Por quê? Você considera justa a distribuição dos conteúdos nas aulas de Educação Física? Por quê?
3	Você poderia narrar de que modo ou como os conteúdos aprendidos nas aulas se fazem importantes no seu dia a dia para além dos momentos específicos das aulas realizadas?	Os conteúdos selecionados valorizam as experiências sociais, culturais e gostos de todos? Comente. Caso não vivenciasse estes conteúdos da Educação Física, quais seriam os seus principais prejuízos na formação? Os conteúdos aprendidos nas aulas lhe possibilitam uma visão mais crítica ou ampla de como a sociedade está organizada e se desenvolve?

B) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO RECONHECIMENTO/CUIDADO:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia falar sobre a relação dos conteúdos da Educação Física com questões de gênero? Os conteúdos conseguem valorizar da mesma forma meninos e meninas e suas diferentes culturas?	Quais seriam os conteúdos da Educação Física que você percebe dar conta de envolver todos os sujeitos da turma? Teria algum exemplo vivenciado que recorda sobre um conteúdo valorizar o reconhecimento de grupo em especial? Você já vivenciou se os conteúdos da Educação Física conseguem promover um maior reconhecimento dos grupos sociais discriminados historicamente (negros(as), deficiente corporal, gênero sexual, mais vulneráveis etc.) nas aulas? Os conteúdos e as aulas da Educação Física também podem ampliar certos preconceitos?
		De que forma você percebe que a escola e as aulas de Educação Física devem auxiliar no quesito da

2	Você poderia narrar como se sente respeitado(a), protegido(a) e cuidado(a) pela escola nos espaços onde circula e ocorre o seu processo de formação?	promoção de um bem-estar pessoal? E quanto ao bem-estar coletivo? Teria algum exemplo para compartilhar que relaciona a qualidade de vida com os conteúdos da Educação Física vivenciados nas aulas?
		Quais são os espaços da escola onde lhe é proporcionado uma maior segurança, boas condições de usá-los, cuidado e qualidade de vida? Todos os sujeitos da escola e da sua turma têm o acesso a esses espaços?

C) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO PARTICIPAÇÃO/CONVIVÊNCIA:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia contar quais são as suas formas de participação nas aulas de Educação Física?	Todos da turma participam das aulas? Em caso de alguma não participação, como é procedido normalmente?
		Como os(as) alunos(as) são engajados(as) a uma maior participação e interesse nas aulas?
2	Você poderia mencionar quais são os outros espaços ofertados pela escola onde você tem uma participação autônoma e com a liberdade para expor as suas ideias?	Como a escola, professores(as) e colegas procuram lidar com as diferentes formas de pensamento?
		Você poderia comentar a sua visão sobre a autonomia no processo de formação?
		Como é conviver na escola? Você já sentiu ou percebeu algum caso de discriminação ou preconceito dentro da escola? Poderia comentar.
		Você considera sua escola democrática? Ela oferece condições de participação adequadas? Poderia comentar?
		Você considera as aulas de Educação Física democráticas e participativas? Poderia explicar sua resposta?
3	Poderia comentar como é a forma de convivência entre os(as) seus(as) colegas e professores(as) de maneira geral?	Teria algum exemplo a narrar?
		Como a escola procura lidar com casos em que são evidenciados alguns conflitos nas convivências?
		Como você percebe o tema da violência na escola? E nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O(A) DOCENTE:

Data da entrevista: ____/____/____ Horário de início e término: _____

Idade: ____ Formação inicial e acadêmica/especializações: _____

Há quantos anos atua como docente? ____ Qual a sua carga horária semanal de trabalho? _____

A) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO REDISTRIBUIÇÃO/CONHECIMENTO:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia contar quais são os conteúdos/conhecimentos da Educação Física que são trabalhados nesta turma e como eles são selecionados?	Como os conteúdos são selecionados para trabalhar com os alunos? Quem seleciona?
		Quais são os conteúdos/conhecimentos que recebem maior atenção quanto à carga horária? Poderia exemplificar e mencionar os motivos?
		Quais são os conteúdos/conhecimentos que recebem maior menor atenção quanto à carga horária? Poderia exemplificar e mencionar os motivos?
		Quais são os conteúdos/conhecimentos da Educação Física escolar que não conseguem ser integrados no currículo escolar no Novo Ensino Médio? Poderia comentar e exemplificar (podendo citar exemplos do ano letivo anterior).
2	Tem algum conteúdo da Educação Física que gostaria de proporcionar nas aulas, mas que ainda não conseguiu abordar de uma maneira mais concreta ou não se sente confortável?	Você poderia narrar alguns exemplos de aulas nesse sentido?
		De que modo é feita a redistribuição dos conteúdos durante os trimestres e no ano letivo?
3	Você poderia narrar de que modo ou como os conteúdos propostos nas aulas buscam estar articulados no dia a dia dos(as) estudantes para além dos momentos específicos das aulas?	No caso dos conteúdos/conhecimentos que não são desenvolvidos no currículo escolar (devido ao Novo Ensino Médio), quais seriam os principais prejuízos na formação estudantil?
		Você acredita que os conteúdos vivenciados nas aulas auxiliam a sociedade, de maneira geral, a ampliar a sua visão de mundo de modo crítico e de gerar alguma transformação social?

B) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO RECONHECIMENTO/CUIDADO:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia falar sobre como a Educação Física escolar consegue valorizar as diferentes culturas e identidades dos sujeitos da sua turma?	Quais seriam os conteúdos da Educação Física que você percebe dar conta de envolver todos os sujeitos da turma? Teria algum exemplo vivenciado que recorda dessa relação de reconhecimento e de pertencimento?
		Os conteúdos da Educação Física conseguem promover um maior reconhecimento dos grupos sociais discriminados historicamente (negros(as), deficiente corporal, gênero sexual, mais vulneráveis etc.) nas aulas? Como? Poderia exemplificar/comentar?

2	Você poderia narrar como se sente respeitado(a), protegido(a) e cuidado(a) na escola e os espaços onde ocorrem esses momentos?	Como a escola e as aulas de Educação Física podem auxiliar na promoção de um bem-estar individual? E quanto ao bem-estar coletivo?
		Teria algum exemplo a compartilhar que relaciona a qualidade de vida com os conteúdos vivenciados nas aulas?
		Você poderia narrar como você compreende suas condições de trabalho hoje? São adequadas? O que mudou em relação ao seu trabalho no Novo Ensino Médio?
		Você se sente valorizado(a) e reconhecido(a) na escola? E nas aulas de Educação Física?
3	Em relação à sua carreira profissional, quantas horas de trabalho você tem?	Como você percebe o cuidado e a proteção na escola em relação aos(as) docentes e aos(as) alunos(as)?
		Você poderia contar quais são os seus principais desafios enquanto professor(a) do atual Ensino Médio?
		O formato do Ensino Médio atual atende as suas expectativas e necessidade profissionais enquanto professor(a) de Educação Física? Poderia comentar?
		Você se sente reconhecido(a)? O Novo Ensino Médio contribui para que você se sinta reconhecido(a) na escola? Poderia comentar, por favor?

C) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO PARTICIPAÇÃO/CONVIVÊNCIA:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia contar quais são as suas formas de participação nas atividades pedagógicas da escola?	E nas aulas de Educação Física? De que forma você busca que todos(as) participem das propostas?
		De que forma é realizado o planejamento trimestral e anula dos conteúdos?
2	Você poderia mencionar quais são os outros espaços ofertados pela escola, onde você e outros(as) estudantes têm uma participação mais autônoma e a liberdade para expor as suas ideias?	Como a escola, professores(as) e colegas lidam com as diferentes formas de pensamento?
		Você poderia comentar a sua visão sobre a autonomia dos(as) docentes na atualidade?
3	Poderia comentar como é a forma de convivência entre você, colegas professores(as) e a turma?	Como a escola lida com casos que são evidenciados alguns conflitos nas convivências?
		Que tipo de conflitos observa ocorrer nas aulas de Educação Física? E na escola?
		E durante as aulas de Educação Física, caso perceba algum conflito na convivência entre os(as) alunos(as), como busca resolvê-lo?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA O(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR:

Data da entrevista: ____/____/____ Horário de início e término: _____

Idade: _____ Formação inicial e acadêmica/especializações: _____

Há quantos anos atua como gestor(a) pedagógico(a)? _____

Qual a sua carga horária semanal de trabalho? _____ Anos em que atua nesta instituição? _____

A) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO REDISTRIBUIÇÃO/CONHECIMENTO:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia contar quais são as principais contribuições dos conteúdos da Educação Física aos(as) estudantes e de que formas eles são trabalhados?	Como é o processo de seleção dos conteúdos para trabalhar com os(as) alunos(as)? Quem seleciona?
		Existem conteúdos que necessitam ou recebem uma maior/menor atenção quanto à carga horária? Quais seriam os motivos?
		Quais são os conteúdos/conhecimentos da Educação Física escolar que não conseguem ser integrados no currículo escolar no Novo Ensino Médio? Poderia comentar e exemplificar (podendo citar exemplos do ano letivo anterior).
2	Tem algum conteúdo da Educação Física que gostaria de propor para ser trabalhado nas aulas, mas que não se sente confortável ou ainda não conseguiu abordar de uma maneira mais concreta ao professor?	Como a comunidade escolar num todo, valoriza os conteúdos que são vivenciados nas aulas de Educação Física?
		De que modo é feita a redistribuição dos conteúdos durante os trimestres e no ano letivo?
3	Você poderia narrar de que modo os conteúdos propostos nas aulas buscam estar articulados no dia a dia dos(as) estudantes para além de momentos específicos das aulas? Esses conteúdos estão associados com a proposta filosófica da escolar?	No caso dos conteúdos/conhecimentos que não são desenvolvidos no currículo escolar (devido ao Novo Ensino Médio), quais seriam os principais prejuízos na formação estudantil?
		Você acredita que os conteúdos vivenciados nas aulas auxiliam a sociedade, de maneira geral, a ampliar a sua visão de mundo de modo crítico e de gerar alguma transformação social?

B) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO RECONHECIMENTO/CUIDADO:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia falar sobre como a Educação Física escolar consegue valorizar as diferentes culturas e identidades dos sujeitos da sua turma?	Você poderia refletir como os conteúdos da disciplina podem valorizar as diferentes culturas, experiências sociais, gostos etc.? Nesse sentido, os conteúdos dão conta de envolver todos os sujeitos da turma?
		Os conteúdos da Educação Física conseguem promover um maior reconhecimento de grupos sociais discriminados historicamente (negros(as), deficiente corporal, gênero sexual, mais vulneráveis etc.) nas aulas? Como? Poderia comentar/exemplificar?

2	Você poderia narrar como a instituição busca valorizar e cuidar do(a) trabalhador(a) docente bem como dos sujeitos num todo?	Como a escola e as aulas de Educação Física podem auxiliar na promoção de um bem-estar individual? E quanto ao bem-estar coletivo?
		Teria algum exemplo a compartilhar que relaciona a qualidade de vida com os conteúdos vivenciados nas aulas?
		Você poderia narrar como você compreende as condições de trabalho do(a) professor(a) na atualidade? O que mudou em relação ao trabalho docente a partir do Novo Ensino Médio? Teria algum exemplo específico do(a) professor(a) de Educação Física, para comentar?
3	Em relação à carreira profissional, como a escola busca dividir a carga horária de trabalho do(a) professor(a) de Educação Física no currículo do Novo Ensino Médio?	Você poderia contar quais são os principais desafios enquanto supervisor(a) no atual Ensino Médio? Quais as principais mudanças se comparado ao Ensino Médio anterior?
		O formato do Ensino Médio atual atende as suas expectativas e necessidade profissionais, enquanto supervisor(a) escolar? Poderia comentar?

C) ROTEIRO TEMÁTICO DO EIXO PARTICIPAÇÃO/CONVIVÊNCIA:

Nº	QUESTÕES PRINCIPAIS	POSSIBILIDADES DE APROFUNDAMENTOS
1	Você poderia contar quais são as suas formas de participação nas atividades pedagógicas da escola?	Quais são as principais estratégias que a escola adota para haver uma maior participação de toda a sua comunidade escolar? E, em especial, dos(as) discentes?
		O atual formato do Ensino Médio possibilita melhores formas de participação da comunidade escolar? Poderia comentar?
2	Você poderia mencionar qual a visão da escola quanto à convivência, o processo de autonomia e a liberdade de expor as suas ideias? E quais são os principais espaços que a escola oferta para promover tais aspectos?	Como a escola, professores(as) e colegas lidam com as diferentes formas de pensamento?
		Você poderia comentar a sua visão sobre a autonomia dos(as) docentes e discentes na atualidade?
3	Poderia comentar como é a forma de convivência entre você, professores(as) e alunos(as)?	Como a escola lida com casos que são evidenciados alguns conflitos nas convivências?
		Que tipo de conflitos observa ocorrer na escola? E nas aulas de Educação Física?

APÊNDICE F**CARTA DE ACEITE DE INSTITUIÇÃO PARCEIRA**

Santa Cruz do Sul, ____ de fevereiro de 2024.

À 6ª Coordenadoria Regional em Educação (CRE) do Estado do Rio Grande do Sul

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, desenvolvido pelo acadêmico João Luís Coletto da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação do professor Éder da Silva Silveira, bem como o objetivo de compreender os problemas de justiça curricular que a reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública. Da mesma forma, afirmamos conhecer a metodologia de pesquisa fundamentada na perspectiva qualitativa. Assim, autorizo o desenvolvimento dessa pesquisa na Escola (anonimato).

Informamos concordar com o parecer ético já emitido e aprovado pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir as Resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 e demais Resoluções Éticas Brasileiras e a Norma Operacional 001/2013. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos pesquisados nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto.

Ademais, esta pesquisa visa possibilitar os seguintes benefícios à CRE: contribuir com a produção de dados certificados academicamente, com fins para a reflexão acerca do currículo do Ensino Médio gaúcho; promover um debate sobre as finalidades educacionais e curriculares em relação à justiça social e curricular; permitir o acesso a dados empíricos acerca da Educação Física escolar no atual currículo do Ensino Médio gaúcho. Nesse sentido, após a conclusão desse estudo, o pesquisador encaminhará os principais resultados à CRE via *e-mail*, bem como realizará uma apresentação da tese aos gestores pedagógicos dessa instituição.

Atenciosamente,

Nome do responsável na instituição: Luiz Ricardo Pinho de Moura

Cargo do responsável na instituição: Coordenador

Assinatura do responsável na instituição: _____

APÊNDICE G**CARTA DE ACEITE DE INSTITUIÇÃO PARCEIRA**

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de 2024.

À instituição escolar (anonimato)

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o projeto de pesquisa intitulado: “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, desenvolvido pelo acadêmico João Luís Coletto da Silva do Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC, sob a orientação do professor Éder da Silva Silveira, bem como os objetivos do estudo: compreender os problemas de justiça curricular que a reforma do Ensino Médio impõe à Educação Física na escola pública (objetivo geral); e os seguintes objetivos específicos: 1) estabelecer um diagnóstico crítico sobre a Educação Física escolar na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a partir do estudo de seus principais dispositivos normativos nacionais e da análise das produções recentes no âmbito da bibliografia especializada; 2) analisar as implicações da reforma para a Educação Física escolar nas redes públicas estaduais do país, identificando as semelhanças e particularidades expressas nos processos de atuação da política nos estados; 3) observar e analisar os problemas de justiça curricular para a Educação Física escolar na experiência curricular de uma escola no estado do Rio Grande do Sul; 4) identificar e analisar elementos teórico-práticos enquanto condições necessárias para a construção de alternativas às injustiças curriculares que interferem no direito à Educação Física escolar em perspectiva emancipatória e em prol de uma formação humana integral para a justiça social. Da mesma forma, afirmamos conhecer a metodologia de pesquisa fundamentada na perspectiva qualitativa, contemplando o uso de quatro procedimentos empíricos, que são, a pesquisa bibliográfica, documental, observação participante e entrevista semiestruturada. Assim, autorizamos o desenvolvimento dessa pesquisa nessa instituição escolar (anonimato).

Informamos concordar com o parecer ético já emitido e aprovado pelo CEP-UNISC, conhecer e cumprir as Resoluções do CNS 466/2012 e 510/2016 e demais Resoluções Éticas Brasileiras e a Norma Operacional 001/2013. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos pesquisados nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para tanto.

A instituição, ao autorizar a participação do pesquisador, poderá obter como benefício um conjunto de contribuições potenciais da pesquisa para promover ou estimular a justiça curricular na escola. O fenômeno da justiça curricular é uma concepção que possibilita aos sujeitos de determinada realidade o exercício de proposições democráticas, participativas, autônomas etc., que auxiliam tanto os trabalhadores em educação quanto aos discentes a um percurso educacional emancipatório. A justiça curricular também condiz com o fortalecimento de uma educação integral, pois valoriza as diferentes maneiras de aprender, incluindo a dimensão corporal desenvolvida durante as aulas de Educação Física. Então, através dos momentos de observação do pesquisador e das interações realizadas com os sujeitos nas aulas, pode-se oportunizar reflexões que auxiliem na promoção de relações justas no currículo escolar em relação ao conhecimento, ao cuidado e ao reconhecimento dos sujeitos.

Atenciosamente,

Nome do(a) responsável na instituição: Anônimo

Cargo do(a) responsável na instituição: Diretor(a) da instituição

Assinatura do(a) responsável na instituição: _____

APÊNDICE H

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA RESPONSABILIZADO(A) (TCR)

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado(a) para permitir a participação de seu(ua) filho(a) ou responsabilizado(a) como voluntário(a) no projeto de pesquisa intitulado “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, que pretende compreender os problemas de justiça curricular que a Reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública. A pesquisa está vinculada ao curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O pesquisador responsável por esta pesquisa é o professor João Luís Coletto da Silva, sob a orientação do professor Doutor Éder da Silva da Silveira. O número de telefone do pesquisador responsável está livre para ser contatado a qualquer momento, se assim houver alguma dúvida ou necessidade, através do número: (51) 997266700.

Esta pesquisa visa ser realizada em diferentes momentos de convivência da turma na escola, como as aulas de Educação Física, intervalos, recreios, conselhos de classe, sendo observadas pelo pesquisador responsável por um período de três meses a contar do primeiro semestre do ano letivo de 2024. A inclusão do(a) seu responsabilizado(a) na pesquisa é devido à busca de uma melhor compreensão sobre o que a pesquisa visa analisar. A participação dele(a) consiste em ser observado nas aulas de Educação Física, recreios e momentos de integração da turma, assim como quatro alunos(as) da turma vão ser escolhidos(as) para serem entrevistados(as) pelo pesquisador, nas dependências da escola.

Este Termo de Consentimento para Responsabilizado (TCR) visa garantir e proteger cada estudante participante do processo de investigação científica. Salientamos que esta participação não gera nenhum custo ao responsável e responsabilizado(a), ou seja, a participação é gratuita e voluntária. Da mesma forma, ressaltamos que os(as) estudantes participantes terão os seguintes benefícios: através das interações e possibilidades de trocas de vivências e reflexões com o pesquisador, os(as) alunos(as) podem ampliar suas visões sobre o sentido da educação, sua relação com a sociedade, o mundo, a ciência e a importância da Educação Física etc., contribuindo para o seu desenvolvimento no processo formativo; os(as) estudantes, ao estarem conectados com uma pesquisa de nível de Doutorado durante a sua

trajetória escolar, poderá favorecê-los(as) no auxílio para o seu desenvolvimento de uma formação integral e mais ampla; independentemente da visão ou pensamento, todo(a) participante será respeitado(a) pelo pesquisador, favorecendo para que tenha um olhar mais fraterno e justo de sociedade; a sua participação pode despertar o seu pensamento ou raciocínio crítico sobre a Educação Física, entre outros temas.

Ou seja, o pesquisador não tem nenhuma pretensão de julgar qualquer ato ou posicionamento, mas apenas de observar e produzir dados para a produção desta pesquisa, respeitando o anonimato do(a) participante.

Esta TCR também prevê que, qualquer pesquisa com relação entre seres humanos pode gerar ou apresentar certos riscos, como o caso de algum(a) participante sentir-se incomodado(a) ou desconfortável com a presença do pesquisador durante a observação participante ou na realização de uma entrevista semiestruturada, nesse caso, o pesquisador pode parar o processo de interação imediatamente e/ou terminar mais cedo a observação participante ou a entrevista semiestruturada, com fins em garantir a autonomia e integridade de todos(as) os(as) participantes. Além disso, esta pesquisa prevê a realização de uma roda de conversa com todos(as) os(as) participantes, após a sua conclusão, com o intuito do pesquisador mostrar os principais resultados, bem como o encaminhamento de uma síntese do relatório final da tese de Doutorado a cada participante via *e-mail* ou *WhatsApp*.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o(a) responsável pelo(a) participante legal da pesquisa e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: (051) 3717- 7680.

Assim, de acordo com o TCR, eu, _____
 declaro que autorizo a participação de meu(minha) filho(a) ou responsabilizado(a) neste projeto de pesquisa, pois fui informado(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos.

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de 2024.

 Nome e assinatura do(a) voluntário(a)

 Nome e assinatura do(a) responsável desse Termo de Consentimento para Responsabilizado(a)

APÊNDICE I

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) PARA OS(AS) ALUNOS(AS)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”. Estamos convidando você a participar, pois o seu(ua) responsável já permitiu a sua participação. Nesta pesquisa, queremos compreender quais são os problemas ou possibilidades curriculares que a reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública, através da observação de diversos momentos de convivência da turma, como as aulas de Educação Física, intervalos, recreio, conselhos de classe etc.

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos:

- Compreender quais são os problemas curriculares que a reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública;
- Observar o que a literatura científica menciona sobre a Educação Física na reforma do Ensino Médio;
- Quais as principais implicações desta reforma para a Educação Física nas redes públicas estaduais;
- Identificar possibilidades de construção de alternativas curriculares à Educação Física frente à reforma do Ensino Médio.

A pesquisa visa ser observada pelo pesquisador responsável por um período de três meses a contar do primeiro semestre do ano letivo de 2024. Cabe ressaltar que o pesquisador não tem nenhuma pretensão de julgar qualquer ato ou posicionamento, mas apenas de observar e produzir dados para a produção desta pesquisa. A pesquisa será feita nas próprias dependências da escola, onde o pesquisador irá observá-lo(a) durante as aulas de Educação Física, momentos de convivência da sua turma, intervalos ou outros momentos de integração. Além disso, quatro alunos(as) da turma irão realizar uma entrevista com o pesquisador na própria escola.

A sua participação poderá trazer-lhe os seguintes benefícios: através das interações e possibilidades de trocas de vivências e reflexões com o pesquisador, pode-se ampliar a sua visão quanto ao sentido da educação, escola, pesquisa, Educação Física etc., contribuindo para o seu desenvolvimento no processo formativo; estar conectado com uma pesquisa científica de nível de Doutorado durante trajetória escolar, pode favorecer para o aprofundamento da sua

formação; você será respeitado(a) quanto à sua integridade, independentemente do seu pensamento e visão de mundo, favorecendo para que tenha um olhar social mais fraterno e justo de sociedade; também poderá auxiliá-lo(a) a despertar um pensamento e o raciocínio crítico acerca das práticas corporais que realiza em aula; etc.

É importante mencionar que qualquer situação que se perceba certo incômodo ou qualquer tipo de desconforto, o pesquisador poderá interromper ou terminar a sua observação ou a entrevista semiestruturada o mais breve possível, buscando adotar diferentes maneiras de garantir a autonomia e integridade do(a) participante, e visando proteger a dignidade e os valores humanos. Ademais, você pode desistir em qualquer momento da pesquisa, pois esse é um direito seu.

Reforço que você não terá nenhum custo para participar da pesquisa, e ninguém saberá que estará participando da pesquisa, não contaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar o seu nome. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão apresentados em uma espécie de roda de conversa, bem como, você receberá uma síntese da tese de Doutorado através do *e-mail* pessoal ou pelo envio via *WhatsApp*.

Se você tiver alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode me perguntar a qualquer momento (Nome do pesquisador: João Luís Coletto da Silva; telefone: (51) 997266700; *e-mail*: dicoletto@hotmail.com)

Assim, eu _____ aceito participar da pesquisa “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, que tem os objetivos acima apresentados. Compreendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo comigo. O pesquisador tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste documento, li e concordo em participar da pesquisa.

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de 2024.

Nome e Assinatura do pesquisador: João Luís Coletto da Silva

Nome e Assinatura do(a) estudante

APÊNDICE J

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O(A) PROFESSOR(A)

Você está sendo convidado(a) para contribuir como voluntário(a) no projeto de pesquisa intitulado “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, que pretende compreender os problemas de justiça curricular que a Reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública. A pesquisa está vinculada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O pesquisador responsável por esta pesquisa chama-se João Luís Coletto da Silva, sob a orientação do professor Doutor Éder da Silva da Silveira. O número de telefone do pesquisador responsável está livre para ser contatado a qualquer momento, se assim houver alguma dúvida ou necessidade, através do número: (51) 997266700, bem como o seu *e-mail*, dicoletto@hotmail.com, caso haja qualquer necessidade.

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos: compreender quais são os problemas curriculares que a reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública; observar o que a literatura científica menciona sobre a Educação Física na reforma do Ensino Médio; quais as principais implicações desta reforma para a Educação Física nas redes públicas estaduais do país; identificar possibilidades de construção de alternativas curriculares à Educação Física frente à reforma do Ensino Médio.

Sua participação consiste em ser observado(a) nas aulas de Educação Física, intervalos ou momentos de descontração da aula, bem como a realização de uma entrevista semiestruturada junto ao pesquisador, em data a combinar. O período em que requer a sua participação será de até 3 meses, a contar o primeiro semestre do ano letivo de 2024, realizada na própria instituição escolar.

Este TCLE está pautado conforme o Capítulo III, da Resolução nº 510/2016, que ressalta os seguintes aspectos quanto aos elementos de caráter ético: diálogo transparente entre os sujeitos participantes e pesquisador, em que o próprio investigador pode ser questionado ou indagado em qualquer situação da pesquisa; o respeito a toda a forma de comunicação, história de vida e experiência, características sociais, individuais e coletivas etc.; o pesquisador respeitará e assegurará aos indivíduos um tratamento cordial e respeitoso, não tendo a ideia ou pretensão de julgá-los, muito menos de constranger ou prejudicar todos(as) os(as) participantes.

Você também terá garantido os seguintes direitos, conforme o Art. 9º, da Resolução nº 510/2016:

- I – ser informado[a] sobre a pesquisa;
- II – desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III – ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado[a] pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (BRASIL, 2016, n.p).

Ressalto que você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se não participar ou se quiser desistir depois de iniciada a pesquisa. A pesquisa será realizada no local das aulas de Educação Física, intervalos entre aulas, recreio, participação em conselhos de classe, realização da entrevista semiestruturada, onde os(as) participantes estarão interagindo, pois a metodologia prevê a convivência do pesquisador responsável por um período de três meses a contar do primeiro semestre do ano letivo de 2024. Reforço que o pesquisador não tem nenhuma pretensão de julgar qualquer ato ou posicionamento, mas apenas de observar e produzir dados para a pesquisa.

Destaco que sua participação pode trazer-lhe os seguintes benefícios: a possibilidade de ampliação de reflexões-críticas sobre a função social da Educação Física no Ensino Médio; a conexão com elementos de ordem acadêmica, aumentando o seu repertório conceitual sobre o universo das políticas curriculares relacionadas à Educação Física escolar; a oportunidade de realizar reflexões que auxiliem na promoção de relações justas no currículo escolar em relação ao conhecimento, ao cuidado e ao reconhecimento dos sujeitos; e o acesso a um conjunto de contribuições potenciais da pesquisa para promover ou estimular a justiça curricular na escola.

É importante mencionar que toda a pesquisa pode conter alguns riscos a serem observados pelo pesquisador, como: qualquer situação que se perceba certo incômodo ou qualquer tipo de desconforto por parte de qualquer indivíduo (seja alunos(as), professor(a) ou supervisor(a) escolar, seja o próprio pesquisador). Em caso de constatar alguma situação indesejável, o pesquisador poderá interromper ou terminar a sua observação e a entrevista semiestruturada o mais breve possível, buscando adotar diferentes maneiras de garantir a autonomia e integridade de todo o sujeito participante nesta pesquisa. Esses cuidados visam proteger a dignidade e os valores humanos dos indivíduos.

Ao final do relatório desta investigação científica, está previsto uma devolutiva dos principais resultados, por meio de uma roda de conversa a ser realizada no interior do educandário, onde buscará ser demonstrado algumas reflexões gerais, bem como oportunizar

espaços para questionamentos dos sujeitos participantes. Além desse momento de encontro presencial, o(a) professor(a) receberá a tese de doutorado através do *e-mail* pessoal ou pelo envio via *WhatsApp*.

Ainda saliento que você não terá nenhum custo para participar desta pesquisa, pois o pesquisador assumirá a responsabilidade pelas despesas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não contaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas sem identificar o nome de ninguém dos participantes. Se você tiver alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode me perguntar a qualquer momento (Nome do pesquisador: João Luís Coletto da Silva; telefone: (51) 997266700; *e-mail*: dicoletto@hotmail.com).

Fui, igualmente, informado(a):

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Assim, eu, _____, RG ou CPF _____, declaro que autorizo a participar da pesquisa “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi os riscos e os benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo comigo. O pesquisador tirou minhas dúvidas e recebi uma cópia deste documento, li e concordei em participar da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu(ua) representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo *e-mail* cep@unisc.br

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de 2024.

Nome e Assinatura do pesquisador: João Luís Coletto da Silva

Nome e Assinatura do(a) professor(a)

APÊNDICE K

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA O(A) SUPERVISOR(A) ESCOLAR

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado(a) para contribuir como voluntário(a) no projeto de pesquisa intitulado “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, que pretende compreender os problemas de justiça curricular que a Reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública. A pesquisa está vinculada ao Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O pesquisador responsável por esta pesquisa chama-se João Luís Coletto da Silva, sob a orientação do professor Doutor Éder da Silva da Silveira. O número de telefone do pesquisador responsável está livre para ser contatado a qualquer momento, se assim houver alguma dúvida ou necessidade, através do número: (51) 997266700, bem como o seu *e-mail*, dicoletto@hotmail.com, caso haja qualquer necessidade.

A presente pesquisa tem os seguintes objetivos: compreender quais são os problemas curriculares que a reforma do Ensino Médio constitui à Educação Física na escola pública; observar o que a literatura científica menciona sobre a Educação Física na reforma do Ensino Médio; quais as principais implicações desta reforma para a Educação Física nas redes públicas estaduais; identificar possibilidades de construção de alternativas curriculares à Educação Física frente à reforma do Ensino Médio.

Sua participação consiste em realizar uma entrevista semiestruturada junto ao pesquisador. O período em que requer a sua participação será em data a combinar, no primeiro semestre do ano letivo de 2024, realizada na própria instituição escolar.

Este TCLE está pautado conforme o Capítulo III, da Resolução nº 510/2016, que ressalta os seguintes aspectos quanto aos elementos de caráter ético: diálogo transparente entre os sujeitos participantes e pesquisador, em que o próprio investigador pode ser questionado ou indagado em qualquer situação da pesquisa; o respeito a toda a forma de comunicação, história de vida e experiência, características sociais, individuais e coletivas etc.; o pesquisador respeitará e assegurará aos indivíduos um tratamento cordial e respeitoso, não tendo a ideia ou pretensão de julgá-los, muito menos de constranger ou prejudicar todos(as) os(as) participantes.

Você também terá garantido os seguintes direitos, conforme o Art. 9º, da Resolução nº 510/2016:

- I – ser informado[a] sobre a pesquisa;
- II – desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo;
- III – ter sua privacidade respeitada;
- IV – ter garantida a confidencialidade das informações pessoais;
- V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública;
- VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e
- VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa (BRASIL, 2016, n.p).

Ressalto que você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu. Não haverá nenhum problema se não participar ou se quiser desistir depois de iniciada a pesquisa. A pesquisa será realizada no local das aulas de Educação Física, intervalos entre aulas, recreio, participação em conselhos de classe, realização da entrevista semiestruturada, onde os(as) participantes estarão interagindo, pois a metodologia prevê a convivência do pesquisador responsável por um período de três meses a contar do primeiro semestre do ano letivo de 2024. Reforço que o pesquisador não tem nenhuma pretensão de julgar qualquer ato ou posicionamento, mas apenas de observar e produzir dados para a pesquisa.

Destaco que sua participação pode trazer-lhe os seguintes benefícios: a promoção de reflexões críticas acerca da educação, currículo, reforma do Ensino Médio, Educação Física, trabalho docente etc.; aproximá-lo(a) de dados e elementos científicos da normativa do “Novo Ensino Médio” ao seu campo de atuação profissional; o respeito a todo pensamento e visão de mundo; provocar debates sobre proposições pedagógicas e filosóficas de caráter críticas e justas, através da fundamentação teórica da justiça curricular; contribuir para a constituição de noções educativas à luz de uma justiça curricular na escola.

É importante mencionar que toda a pesquisa pode conter alguns riscos a serem observados pelo pesquisador, como: qualquer situação que se perceba certo incômodo ou qualquer tipo de desconforto por parte de qualquer indivíduo (seja alunos(as), professor(a) ou supervisor(a) escolar, seja o próprio pesquisador). Em caso de constatar alguma situação indesejável, o pesquisador poderá interromper ou terminar a sua observação ou entrevista semiestruturada o mais breve possível, buscando adotar diferentes maneiras de garantir a autonomia e integridade de todo o sujeito participante nesta pesquisa. Esses cuidados visam proteger a dignidade e os valores humanos dos indivíduos.

Ao final do relatório desta investigação científica, está previsto uma devolutiva dos principais resultados, por meio de uma roda de conversa a ser realizada no interior do educandário, onde buscará ser demonstrado algumas reflexões gerais, bem como oportunizar espaços para questionamentos dos sujeitos participantes. Além desse momento de encontro

presencial, o(a) supervisor(a) escolar receberá a tese de doutorado através do *e-mail* pessoal ou pelo envio via *WhatsApp*.

Ainda saliento que você não terá nenhum custo para participar desta pesquisa, pois o pesquisador assumirá a responsabilidade pelas despesas. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não contaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados, mas sem identificar o nome de ninguém dos participantes. Se você tiver alguma dúvida ou aconteça algo errado, você pode me perguntar a qualquer momento (Nome do pesquisador: João Luís Coletto da Silva; telefone: (51) 997266700; *e-mail*: dicoletto@hotmail.com).

Fui, igualmente, informado(a):

- a) da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;
- b) da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuação de meu cuidado e tratamento;
- c) da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;
- d) do compromisso de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo; ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;
- e) da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde, diretamente causados por esta pesquisa; e,
- f) de que se existirem gastos para minha participação nessa pesquisa, esses serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa.

Assim, eu, _____, RG ou CPF _____, declaro que autorizo aceito participar da pesquisa “A Educação Física escolar como um problema de justiça curricular na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)”, que tem os objetivos acima apresentados. Entendi os riscos e os benefícios que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo comigo. O pesquisador tirou minhas dúvidas e recebi uma cópia deste documento, li e concordei em participar da pesquisa.

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu(ua) representante legal e outra com o pesquisador responsável.

O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do seguinte endereço: Av. Independência, 2293, Bloco 13 - Sala 1306; ou pelo telefone (51) 3717-7680; ou pelo *e-mail* cep@unisc.br.

Santa Cruz do Sul, ____ de _____ de 2024.

Nome e Assinatura do pesquisador: João Luís Coletto da Silva

Nome e Assinatura do(a) supervisor(a) escolar

APÊNDICE L

LISTA DAS REFERÊNCIAS DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

PLATAFORMA DE BUSCA	PALAVRAS-CHAVE	TIPO DE FONTE	REFERÊNCIAS
CAPES	“Educação Física” AND “Novo Ensino Médio”	ARTIGOS	BELTRÃO, José; TAFFAREL, Celi; TEIXEIRA, David. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. Revista Práxis Educacional , Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. DOI: https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024 . Acesso em: 15 fev. 2023.
			BUNGENSTAB, Gabriel; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. Revista Motrivivência . Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p19 . Acesso em: 20 fev. 2023.
			CASTRO, Vanessa. As atribuições da educação física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. Revista Motrivivência , v. 29, n. 52, p. 124-135, 2017. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p124 . Acesso em: 16 fev. 2023.
			CRUZ, Lauro; NEGRÃO, Alice; ABREU, Meriane. Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. Motrivivência , (Florianópolis), v. 32, n. 62, p. 01-17, abril/junho, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66752 . Acesso em: 14 fev. 2023.
			GARIGLIO, José; ALMEIDA JÚNIOR, Admir; OLIVEIRA, Cláudio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. Motrivivência , Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53 . Acesso em: 15 fev. 2023.
			MORENO, Danilo Bastos; ANDRADE, César Augusto Barroso de; ALVES, Maria Emanuela Cordeiro; RODRIGUES, Leonardo Coelho. A percepção dos gestores das escolas de ensino médio em Fortaleza sobre a importância da educação física como componente curricular. Caderno de Educação Física e Esporte , Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 59-64, set./dez. 2021. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27514/17822 . Acesso em: 16 fev. 2023.
			OLIVEIRA, Cristiano; RIBEIRO, Alexsandro. A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano:

			uma análise documental. Revista Entreideias: Educação, Cultura E Sociedade, 11 (2), 2022. DOI: https://doi.org/10.9771/re.v11i2.42722. Acesso em: 20 fev. 2023. ROCHA, Bruna Beatriz da; FARIAS, Márcio. A nova reforma do ensino médio amparada pela Lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física. Revista Devir Educação, Lavras-MG. Edição Especial – Ago./2020. Disponível em: http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/224. Acesso em: 24 fev. 2023. GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SANCHES, Eduardo Oliveira. BNCC, ensino médio e educação física: Formação de habilidades e de competências. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023006, 2023. e-ISSN: 1982- 5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15694. Acesso em: 20 jul. 2023. SILVA, Bruno César Rodrigues; BRASILEIRO, Livia Tenorio. A educação física no novo ensino médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco. Revista Teias v. 24 • n. 75 • out./dez. 2023. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2023.71074. Acesso em: 14 jun. 2024. RAMOS, Fabrício; FRIZZO, Giovanni. As objetivações do Mercado na Educação Física do Novo Ensino Médio. Educação Santa Maria v. 49 2024. DOI: http://dx.doi.org/10.5902/1984644483664. Acesso em 20 jun. 2024. CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende; MALDONADO, Daniel Teixeira. Novo ensino médio de Minas Gerais: tematizando as Congadas como subversão nos espaços/tempos nas aulas de Educação Física. Cad. Educ. Fís. Esporte, v. 22, e32018, 2024. DOI: http://doi.org/10.36453/cefe.2024.32018. Acesso em: 21 jun. 2024.
CAPES	“Educação Física” AND “contrarreforma do Ensino Médio”	ARTIGOS	MAGALHÃES, Álcio; MAIA, Júlio.; A educação física escolar no contexto da contrarreforma do ensino médio (lei nº 13.415): a resistência pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho. Pensar a Prática, Goiânia, 2019, v. 22: 54757. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/54757. Acesso em: 25 fev. 2023.
			OLIVEIRA, Nathália; ARAÚJO, Allyson. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. Revista Educação Em Questão, 60 (63), 2022. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2022v60n63ID28991. Acesso em: 26 fev. 2023.

CAPES	“Educação Física” AND “BNCC”	ARTIGOS	SANTOS, Gilmara; NIQUINI, Cláudia. A INFLUÊNCIA DE DOCUMENTOS NORTEADORES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO. Revista Temas em Educação , [S. l.], v. 30, n. 1, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n1.54491. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/54491 . Acesso em: 27 fev. 2023.
			TENÓRIO, Jederson Garbin. Melhor um pássaro na mão do que dois voando? Educação física escolar e lei 13415/2017. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade , 11(2), 2022. DOI: https://doi.org/10.9771/re.v11i2.43699 . Acesso em: 28 fev. 2023.
			OLIVEIRA, Nathalia Doria; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; BATISTA, Alison Pereira; PEREIRA, Rogério Santos; ARAÚJO, Allyson Carvalho. Currículo do Ensino Médio no estado de Sergipe (Brasil): noções de linguagem e implicações para educação física. Educación Física y Ciencia , 25(1), e244, 2023. https://doi.org/10.24215/23142561e244 . Acesso em: 20 jul. 2023.
BDTD	“Educação Física” AND “reforma do Ensino Médio”	DISSERTAÇÃO	FRANÇA, Victor. A Disciplina educação física nas reformas educacionais : discursos e relações de saber-poder (1971-2017). 114f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1160 . Acesso em: 15 fev. 2023.
			OLIVEIRA, André Luiz. Corpo em movimento no ensino médio : o contexto das escolas estaduais de Fortaleza participantes do Programa Ensino Médio Inovador. 143f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11619 . Acesso em: 10 fev. 2023.
BDTD	“Educação Física” AND “reforma do Ensino Médio”	TESE	DIAS JÚNIOR, Marcos. Educação Física no ensino médio : a mediação dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. 2020. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11211 . Acesso em: 05 fev. 2023.
			BELTRÃO, José. Novo ensino médio : o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, 2019. 267f. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890?mode=full . Acesso em: 5 fev. 2023.

			RODRIGUES, Renato Ribeiro. Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2023. 273f. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/items/43786fc8-90fe-441f-8693-81b0cfc49c. Acesso em: 5 jun. 2024. CASTRO NETA, Abília Ana de. A tríade conteúdo-forma-destinatário como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no novo ensino médio (NEM): contribuições da abordagem crítico-superadora para o trato com o conhecimento da educação física. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2023. 174f. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39215. Acesso em: 10 jun. 2024.
BDTD	“Educação Física” AND contrarreforma do Ensino Médio”	DISSERTAÇÃO	SOARES, Fernando. A contrarreforma do ensino médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar. 190f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12639. Acesso em: 25 fev. 2023. OLIVEIRA, Clara Lima de. Cultura corporal e desenvolvimento do pensamento teórico no quarto ciclo de escolarização (1º ao 3º anos do ensino médio) da abordagem crítico-superadora. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/22046/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_CLARA%20LIMA%20DE%20OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 17 jul. 2022.
BDTD	“Educação Física” AND “BNCC”	DISSERTAÇÃO	CAZUMBÁ, Elson Correia. Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2018. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/862. Acesso em: 12 fev. 2023. OLIVEIRA, Nathalia Doria. Reforma curricular do ensino médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Natal, RN, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/48428. Acesso em: 25 fev. 2023.
			NAZÁRIO, Murilo. Educação Física e ensino médio : entre prescrições, produções acadêmico-

BDTD	“Educação Física” AND “BNCC”	TESE	científicas e práticas cotidianas. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2018. 317f. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/11131 . Acesso em: 15 fev. 2023.
GOOGLE	Educação Física e reforma do Ensino Médio	ARTIGO	AREIAS, Hemelly. Educação física no novo ensino médio: revisão literária sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Scientia Generalis, 2675-2999 v. 2, n.1, p. 37-45. 2021. Disponível em: http://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/artic le/view/139. Acesso em: 26 fev. 2023. BASTOS, Robson; SANTOS JÚNIOR, Osvaldo; FERREIRA, Marcelo. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p38. Acesso em: 28 fev. 2023. CRUZ, Lauro; SILVA, Mônica Ribeiro. A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE ÀS AMEAÇAS DA MEDIDA PROVISÓRIA 746/16: MOVIMENTAÇÕES E REPERCUSSÕES. Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 30-50, 2019. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/artic le/view/13. Acesso em: 24 fev. 2023. CRESCÊNCIO, Graziella; BENITES, Larissa. A reforma do ensino médio nos jornais: elementos para um diálogo sobre a educação física. Caderno de Educação Física e Esporte. [v. 16 n. 1 p. 193-205 2018]. DOI: http://dx.doi.org/10.36453/2318-5104.2018.v16.n1.p193. Acesso em: 15 fev. 2023. GOMES, Gabriel; SOUZA, Maristela. A secundarização da Educação Física na reforma do ensino médio. Germinal: Marxismo E educação Em Debate, 12 (1), 389–400, 2020. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36056. Acesso em: 16 fev. 2023. NAZÁRIO, Murilo; SANTOS, Wagner; FERREIRA NETO, Amarílio. Netnografia da Educação Física na reforma do ensino médio brasileiro: práticas discursivas nas redes sociais youtube, instagram, facebook e twitter. Revista Motrivivência, v. 32, n. 62, p. 01-22, 2020. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e67843. Acesso em: 17 fev. 2023. PACHECO, Gabriel; SILVEIRA, Sérgio. O currículo de Educação Física no Ensino Médio do estado de São Paulo na voz dos professores: uma avaliação pré-reforma. Olhar de Professor, [S. l.], v. 24, p. 1–21, 2021. Disponível em:

			https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15233.010. Acesso em: 10 fev. 2023.
			SILVA, André; BORBA, Jônatas da Costa. O Esmaecimento do Componente Curricular Educação Física na Nova Matriz Curricular do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Revista Ensino, v. 23, n. 2, 2022, p. 171-177. DOI: https://doi.org/10.17921/2447-8733.2022v23n2p%25p. Acesso em: 05 fev. 2023.
			GOMES, Gabriel Viêlmo; SOUZA, Maristela da Silva; SCAPIN, Gislei José. A depreciação da educação física na reforma do ensino médio. Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão. ISSN 2358-6036 – v. 9, 2021, p. 409-415. DOI: https://doi.org/10.33053/revint.v9i1.663. Acesso: 20 jul. 2023.
			OLIVEIRA, Wechily Stanele; NOVAES, Renato Cavalcanti; SOARES, Antonio Jorge; TELLES, Silvio de Cassio; TRIANI, Felipe da Silva. A Educação Física e a reforma do Ensino Médio: análise e encaminhamentos. PEER REVIEW, Vol. 5, Nº X, 2023. ISSN: 1541-1389. Disponível em: https://peerw.org/index.php/journals/article/view/805/524. Acesso em: 23 jul. 2023.
			EUGÊNIO, Benedito Gonçalves; SOUZA, Luanda Nogueira. Reforma do ensino médio e a educação física: revisão sistemática das produções acadêmicas no período de 2017 a 2020. SERTANIAS: REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS. 2022 v. 3 n. 1 p. 1-18. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/9885/7326. Acesso em: 20 jul. 2023.
			MALDONADO, Daniel Teixeira; VELLOSO, Livia Roberta da Silva; FREIRE, Elisabete dos Santos. Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Educação Física nos Institutos Federais: contradições societárias e politécnica. Revista Didática Sistemica, ISSN 1809-3108 v. 24, n. 2, p. 81-93, (2023). Disponível em: https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14397/10203. Acesso em: 20 jan. 2023.
			MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento – ISSN 1981-4127, 2023. Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio. disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105/681. Acesso em: 22 jul. 2023.
			SOUZA, Luanda; EUGENIO, Benedito; PEREIRA, Sandra. A reforma do ensino médio no estado da Bahia e o ensino de Educação

GOOGLE	Educação Física e Novo Ensino Médio	ARTIGO	Física: O contexto da produção do texto. Educação Por Escrito, 13(1), 2022, e43681. https://doi.org/10.15448/2179-8435.2022.1.43681. Acesso em: 02 fev. 2023. MELO, Iasmin Santos; SANTANA, Jaqueline Gama; SOUSA, Paulo Cristiano Silva; JESUS, Vitória Macedo Monteiro Gonçalves de; OLIVEIRA, Cleiton Antonio; RIBEIRO, Davi Soares Santos. Educação Física no ensino médio: impactos na redução da carga horária para os alunos. Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v6, 2022/06. Disponível em: https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisiplinar/article/view/1077. Acesso em: 19 jun. 2024. LIMA, Rhimaykon Teotonio de Sousa. O Lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio do Ceará. Revista Conexão Com Ciência, n.1 (2024), v.4, Edição Especial - Práticas educativas na Educação Básica e no Ensino Superior. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/conexaocomciencia/article/view/12026. Acesso em: 17 jun. 2024. JUCÁ, Luan Gonçalves. Repercussões do novo ensino médio no estado de Pernambuco: o desmonte da educação física escolar. REV. BRAS. EDUC. FÍSICA ESCOLAR REBESCOLAR ANO IX VOL 3 MARÇO DE 2024. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379756143_REPERCUSSOES_DO_NOVO_ENSINO_MEDIO_NO_ESTADO_DE_PERNAMBUCO_O_DESMONTE_DA_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR_REPERCUSSIONS_OF_THE_NEW_HIGH_SCHOOL_IN_THE_STATE_OF_PERNAMBUCO_THE_DISMANTLING_OF_SCHOOL_PHYSICAL_EDUCATION. Acesso em: 20 jun. 2024. LOURENÇO, Otavio Bonjiovane; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; SILVA, Dirceu Santos. A percepção dos professores de Educação Física sobre a política do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Revista Ponto de vista. V. 13 – n. 2 – 2024. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16898. Acesso em: 25 jun. 2024. JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. Motrivivência, (Florianópolis), v. 35, n. 66, p. 01-17, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e93798. Acesso em: 10 jun. 2024. BELLINAZO, Rafaela Gonçalves; LIBERALESSO, Jaqueline de Sousa; ILHA, Phillip Vilanova. A Educação Física no novo

			ensino médio: uma análise do referencial curricular gaúcho e do caderno de linguagens e suas tecnologias. Revista Ponto de Vista . Vol. 13 – n. 2, 2024. DOI: https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16483 . Acesso em: 18 jun. 2024.
			BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. Revista Ponto de Vista . Vol. 13 – n. 2, 2024. DOI: https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.17037 . Acesso em: 17 jun. 2024.
			CASAGRANDE, Fernanda Gabriela de Rezende; PEREIRA, Mateus Camargo. Práticas corporais de aventura no ensino médio: possibilidades contra-hegemônicas subvertendo o neoliberalismo. REV. BRAS. EDUC. FÍSICA ESCOLAR REBESCOLAR ANO IX VOL 3 MARÇO DE 2024 . Disponível em: https://transgressao.com.br/ . Acesso em: 18 jun. 2024.
GOOGLE	Educação Física e contrarreforma do Ensino Médio	ARTIGO	SOARES, Marta; ABREU, Meriane; TEIXEIRA, Carla. A Reforma do Ensino Médio – 2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física. Ensino Em Re-Vista Uberlândia, MG v.25 n.02 p. 452-473 maio./ag./2018 ISSN: 1983-1730. DOI: http://dx.doi.org/10.14393ER-v25n2a2018-10 . Acesso em: 15 fev. 2023.
			NAZARIO, Murilo Eduardo dos Santos; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Narrativas discentes sobre a Educação Física no contexto da reforma do ensino médio. Revista Ponto de Vista . Vol. 13 – n. 3, 2024. DOI: https://doi.org/10.47328/rpv.v13i2.16591 . Acesso em: 28 jun. 2024.
			MALDONADO, Daniel Teixeira. Efeitos da reforma do ensino médio nas aulas de educação física nos estados brasileiros. REV. BRAS. EDUC. FÍSICA ESCOLAR REBESCOLAR ANO IX VOL 3 MARÇO DE 2024 . Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379078135_EFEITOS_DA_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_NAS_AULAS_DE_EDUCACAO_FISICA_NOS_ESTADOS_BRASILEIROS . Acesso em: 13 jun. 2024.
			SILVA, João Luís Coletto da. A educação física escolar na reforma do ensino médio no Rio Grande do Sul: o esvaziamento da formação crítica e transformadora – “ <i>Sirvam nossas façanhas</i> ”? REV. BRAS. EDUC. FÍSICA ESCOLAR REBESCOLAR ANO IX VOL 3 MARÇO DE 2024 . Disponível em: https://www.rebescolar.com/ . Acesso em: 11 mai. 2024.

GOOGLE	----	ARTIGO	ANGELO, Denis; FONSECA, Denise; MEDEIROS, Tanise. Educação Física em tempos de COVID-19: uma análise a partir das dualidades. Motrivivência, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 01-20, 2021. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021e78188. Acesso em: 15 fev. 2023. BARRETO, Pollyana; MODESTO, Victoria; REZENDE, Karen. O (des)avanço neoliberal da BNCC e a educação física: uma educação para o mercado. Revista Fluminense de Educação Física, Edição Especial, setembro 2021. Disponível em: https://periodicos.uff.br/edfisica-fluminense/article/view/50585. Acesso em: 10 fev. 2023. LEITE, Francisco; BARROS, João. Reflexões sobre o papel da educação física enquanto área de linguagens e suas tecnologias para o novo ensino médio à luz da BNCC. Concilium, 22(3), 414–421, 2022. https://doi.org/10.53660/CLM-158-205. Acesso em: 25 fev. 2023. MAGALHÃES, Alcio. Entre o “não mais” e o “ainda não” a armadilha do “talvez, quem sabe”: a educação física na escola no jogo da economia do discurso. Arquivos em Movimento, v.14, n.2, p.85-99, Jul\ Dez 2018. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/19325. Acesso em: 24 fev. 2023. MOLINA NETO, Vicente. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. Revista Movimento, v. 29, e29001, 2023. DOI: https://doi.org/10.22456/1982-8918.125819. Acesso em: 27 fev. 2023. MOLINA NETO, Vicente; FONSECA, Denise; SILVA, Lisandra; LOPES, Rodrigo; WITTIZORECKI, Elisandro. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p87. Acesso em: 25 fev. 2023. NEVES, Edmar. Um olhar sob a educação física no novo formato do ensino médio no Vale do Juruena. Revista Saberes Docentes. Juína/MT, Brasil, v.3, n.6, jul./dez. 2018. Disponível em: https://revista.ajes.edu.br/index.php/rtd/article/view/312. Acesso em: 15 fev. 2023. SOUZA, Maristela; RAMOS, Fabrício. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2017. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71. Acesso em: 18 fev. 2023. TEIXEIRA, David; BOÃS JUNIOR, Jaildo; RIBEIRO, Alexsandro; CRUZ, Eunice; BELTRÃO, José. Educação Física Escolar na Pandemia da COVID-19: Experiências no Ensino

			Médio do Nordeste. Educación Física y Ciencia , vol. 23, n. 4., e198, 2021. DOI: https://doi.org/10.24215/23142561e198 . Acesso em: 20 fev. 2023.
			TELES, Juslei; ZILIANI, Rosemeire. A disciplina educação física no ensino médio segundo as reformas educacionais: as produções disponíveis na BDTD e na SCIELO (2007-2017). Perspectivas em Diálogo , Naviraí, v. 7, n. 12 (especial), p. 223-244, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/index . Acesso em: 20 fev. 2023.
			SCAPIN, Gislei José; FERREIRA, Liliana Soares. O abandono do trabalho pedagógico na educação física do Novo Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa , 52, Artigo e09413, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/198053149413 . Acesso em: 10 jul. 2023.
			LEITE, Francisco; BARROS, João. Análise sobre as mudanças para a educação física no ensino médio à luz da BNCC: desafios na docência e para a formação de professores. Ambiente: Gestão e Desenvolvimento – ISSN 1941-4127. Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio. Boa Vista/RR – maio de 2023. p. 20-44. DOI: https://doi.org/10.24979/2bx9z245 . Acesso em: 20 jul. 2023.
			KUHN, Simone Santos; BORBA, Jônatas da Costa Brasil de. A reforma do ensino médio e o ensino remoto emergencial na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Revista Didática Sistemica , ISSN 1809-3108, v. 23, n. 2, p. 98-110, (2021). DOI: https://doi.org/10.14295/rds.v23i2.13597 . Acesso em: 14 jun. 2024.
GOOGLE	---	DISSERTAÇÃO	LESSA, Angélica. A reforma do ensino médio (lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de educação física da rede estadual de Pelotas/RS . Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, 2018. 63f. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/ppgef/files/2019/02/Ang%C3%A9lica-Vilela-Lessa.pdf . Acesso em: 23 fev. 2023.
			LOPES, Adriana Vitória Cardoso. A reestruturação curricular da educação física escolar na educação profissional no estado da Bahia diante da reforma do ensino médio . Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA: UESC, 2021. Disponível em: http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201910153D.pdf . Acesso em: 23 fev. 2023.
			ROCHA, Bruna Beatriz da. Educação Física no ensino médio: os dilemas da disciplina com a lei nº 13.415 . Dissertação (Mestrado Profissional) –

			Universidade Federal de Lavras - 2020. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/handle/1/41361. Acesso em: 15 fev. 2023.
			TELES, Juslei Teixeira. A disciplina educação física para o nível médio nos discursos das reformas educacionais brasileiras (1971-2017). Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4891. Acesso em: 22 fev. 2023.
			SANTOS, Regina Helena Rigaud Lucas. Educação física no novo ensino médio: a importância do planejamento participativo na construção do currículo escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufm.br/handle/123456789/52665. Acesso em: 11 de jul. 2023.
			MACHADO, Perla Cristina Frangioti. Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/17912. Acesso em: 11 de jul. 2023.
			KUHN, Simone Santos. A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a educação física nesse contexto: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2021. Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/258648/001169782.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 jul. 2023.
			SANTOS, Keyby Glécio Araújo. Percepção dos professores de Educação Física do Ensino Médio sobre a Base Nacional Comum Curricular. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade do Minho, 2021. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/78874. Acesso em: 20 jul. 2023.
			SOUZA, Weder Camillo de. O novo ensino médio e a educação física nas escolas públicas do Mato Grosso: itinerários formativos e o protagonismo juvenil. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, 2021. 75f. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRC

			RIS 38d58031611eb287179c58ba8796ac1a . Acesso em: 10 jun. 2024.
GOOGLE	---	CAPÍTULO DE LIVRO	FONSECA, Denise; LOPES, Rodrigo; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro; SILVA, Lisandra. A reforma do ensino médio e a educação física escolar: das reminiscências aos futuros possíveis. Democracia e emancipação: desafios para a educação física e ciências do esporte na América Latina/ Felipe Wachs [et al], v. 2 – 1. ed. - Jundiá [SP]: Paco Editorial, 2019. Disponível em: https://www.pacolivros.com.br/democracia-2. Acesso em: 15 fev. 2023. NEIRA, Marcos. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.) Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. P. 159-179. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/fabdd83b-7d68-4aac-95c9-e98b2fdb2009/BNCC%20%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20f%C3%ADsica%20%282019%29.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023. SANTOS, Arthur; DOMINGUÊZ, Bianca; BRITO NETO, Anibal. BNCC do ensino médio: reflexões sobre a presença ausente da educação física. In: RODRIGUES, Anderson Patrick (Orgs.) Educação física na escola básica, livro 02: no Chão da Escola [recurso eletrônico] / Anderson Patrick Rodrigues (Org.) -Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p. 15-32. Disponível em: https://www.editorafi.org/files/ugd/48d206_3228e53e6f3749d084abffcea1eb648a.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.
* FÍSICO	----	CAPÍTULO DE LIVRO	CORREIA, Walter. O “novo” ensino médio: há lugar para a educação física? In: Diego Moura, Sérgio Silveira e Walter Correia (Org.). Educação física no ensino médio: questões e reflexões. Curitiba: CRV, 2019. p.59-74. MOURA, Diego. A BNCC: ensino fundamental e ensino médio. In: Diego Moura, Sérgio Silveira e Walter Correia (Org.). Educação física no ensino médio: questões e reflexões. Curitiba: CRV, 2019. p. 47-58. NEIRA, Marcos. A educação física nos documentos curriculares nacionais do ensino médio. In: Daniel Maldonado, Valdilene Nogueira e Uirá Farias (Orgs.). A educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-32. OLIVEIRA, Cláudio; ALMEIDA JÚNIOR, Admir; GARIGLIO, José. Educação física escolar, juventudes e processos de escolarização no contexto das “novas” políticas educacionais: perguntas para e com os sujeitos do ensino médio. In: Valdilene Nogueira, Daniel Maldonado e Uirá Farias (Org.). Educação física

			escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2. Curitiba: CRV, 2018. p. 17-38.
			SILVEIRA, Sérgio. Educação Física no ensino médio: subsídios para uma política pública. In: Diego Moura, Sérgio Silveira e Walter Correia (Org.). Educação física no ensino médio: questões e reflexões. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-46.

* **Observação:** fonte de livros físicos.

Fonte: elaborada pelo autor.

APÊNDICE M

LISTA DOS DOCUMENTOS FEDERAIS E ESTADUAIS

ABRANGÊNCIA	DOCUMENTOS
FEDERAL	BRASIL. Medida Provisória n. 746 , de 22 de setembro de 2016. 2016.
	BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 . Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017, pp. 1-3.
	BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 3 , de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, s.n., 2018a.
	BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018 . Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2018a, seção 1, pp. 120-122.
	BRASIL. PORTARIA Nº 649, DE 10 DE JULHO DE 2018 . Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação
	BRASIL. PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021 . Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
	BRASIL. PORTARIA Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023 . Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.
	BRASIL. PORTARIA Nº 627, DE 4 DE ABRIL DE 2023 . Suspende os prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio.
RIO GRANDE DO SUL (Sul)	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Itinerários formativos – Trilhas de Aprofundamento – Área Focal: Linguagens e suas Tecnologias . Porto Alegre, SEDUC- RS, 2018.
	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio . Porto Alegre, SEDUC-RS, 2021.
	RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Portaria EM/CPEB/SEDUC 02/2022 Parecer Componente de Educação Física na nova proposta curricular do Ensino Médio . Porto Alegre: SEDUC/RS. 2022.
	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Matrizes de Referência para o ano letivo de 2024. Porto Alegre: SEDUC/RS. 2024a.
	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Caderno de Apoio Matriz de Referência Priorizada Linguagens . Porto Alegre, SEDUC- RS, 2024b.
	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Guia de Matrizes Curriculares 2024 . Anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC nº 37/2024. Porto Alegre, SEDUC- RS, 2024c.
	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Orientações ano letivo 2024 . Porto Alegre, SEDUC- RS, 2024d.
	ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Portaria 03/2024 . Aviso de consulta pública. Porto Alegre, SEDUC- RS, 2024e.
PARANÁ (Sul)	ESTADO DO PARANÁ. Formação Geral Básica – Currículo para o Ensino Médio do Paraná . DEDUC/SEED/PR, 2022.
	ESTADO DO PARANÁ. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná /Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Vol. II – Curitiba: SEED/PR., 2021a.
	ESTADO DO PARANÁ. Referencial curricular para o ensino médio do Paraná /Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Vol. III – Curitiba: SEED/PR., 2021b.
	ESTADO DO PARANÁ. Instrução normativa conjunta nº 015/2023 - DEDUC/DPGESEED – Retificada . PR, 2023.
	ESTADO DO PARANÁ. Lei nº 22.006, de 4 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola, 2024.

MINAS GERAIS (Sudeste)	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Currículo referência de Minas Gerais . Governo de Minas Gerais, 2021.
	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Resolução SEE nº 4.908/2023 . Governo de Minas Gerais, 2023.
	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Catálogo de Eletivas 2024 . Governo de Minas Gerais, 2024a.
	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Plano de curso 1º Ano – Ensino Médio 2024 . Governo de Minas Gerais, 2024b.
	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Plano de curso 2º Ano – Ensino Médio 2024 . Governo de Minas Gerais, 2024c.
	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Plano de curso 3º Ano – Ensino Médio 2024 . Governo de Minas Gerais, 2024d.
MATO GROSSO (Centro-Oeste)	MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Plano de implementação do novo Ensino Médio. Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2019.
	MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Documento de referência curricular para Mato Grosso Ensino Médio . Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2021.
	MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Matriz curricular Ensino Médio Linguagens e suas tecnologias . Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, s.d.
	MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 11.700/2022 – Garante duas aulas semanais de Educação Física nas escolas da rede pública e privada, e dá outras providências . Governo de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2022.
AMAZONAS (Norte)	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Lei nº 4.817/2019 – Assegura a Educação Física como componente curricular obrigatório em todas as etapas e modalidades da educação básica, em escolas públicas e particulares, no âmbito do Estado do Amazonas . Governo do Estado de Amazonas, 2019.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio . Governo do Estado de Amazonas, 2021.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Implementação da reforma do currículo e do Ensino Médio no Amazonas . Governo do Estado de Amazonas, 2022.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio . Governo do Estado de Amazonas, 2021.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Documento orientador implementação novo Ensino Médio. Manaus, Amazonas, 2023a.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Projeto de lei nº 1039/2023 . Dispõe sobre a carga horária mínima de 3 (três) horas-aula semanais de educação física nas escolas públicas. 2023b.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Caderno Educação Física 1ª série Ensino Médio – 1º Bimestre . Governo do Estado de Amazonas, 2023c.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Manual da Educação Física Escolar – Volume 1 . Governo do Estado de Amazonas, 2023d.
	AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto de Amazonas. Caderno de Orientações – Jornada Pedagógica, 2024 . Governo do Estado de Amazonas, 2024.
MARANHÃO (Nordeste)	MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio: caderno de Educação Física . Governo do Estado do Maranhão, 2018.
	MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações pedagógicas . Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2022a.
	MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientações curriculares para o ensino médio da rede estadual do Maranhão . Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2022b.
	MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Documento curricular do território maranhense: ensino médio (Volume II) . Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2022c.
	MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de Gestão Pedagógica 2023 . Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2023a.

	MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Aprofundamentos de Itinerários Formativos Integrados . Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2023b.
	MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Estruturas Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão . Secretaria de Estado da Educação. – São Luís, 2024.

Fonte: elaborado pelo autor.

APÊNDICE N

**CONTEÚDOS DE CADA PERCURSO FORMATIVO DO ESTADO DO
MARANHÃO:**

Organização curricular para os itinerários formativos integrados – 2º anos			
Ciências exatas, tecnológicas e da terra	Ciências da saúde	Ciências humanas e linguagens	Ciências sociais, econômicas e administrativas
- Investigar se na sua localidade tem áreas que favoreçam a realização de Práticas Corporais de Aventura (Rapel; Escalada); - Criação/organização de espaços para realização de Jogos de Salão; - Aprender a calcular o IMC e sua importância na Composição corporal; - A contribuição da Tecnologia no Esporte Moderno.	- Saber a diferença entre Atividade Física x Exercício Físico; - Compreender a importância dos benefícios do exercício físico para Promoção e manutenção da saúde/Qualidade de Vida; - Conhecer as doenças provocadas pelo sedentarismo e como o exercício físico ajuda na prevenção; - Entender como Dança contribui na saúde, e bem-estar físico/mental de seus praticantes; - Conhecer os Benefícios do Exercício Físico para grupos especiais.	- Entender Jogos esportivizados como um instrumento lúdico, estratégico, cooperativos, em uma competição sadia; - Criação de uma Oficina, e coleta de materiais recicláveis para confecções de brinquedos e jogos populares; - Relacionar que tipos de Preconceitos ocorrem no Esporte; - Práticas Corporais: Gênero e Diversidade. - Esportes de Combate - Regras x violência, e sua realidade.	- Organizar Escolinhas esportivas; - Criação de Projetos Sociais de esporte/Lazer, em sua comunidade; - Utilizar/revitalizar Espaços Públicos para realização de práticas corporais; - Saber a diferença entre Festivais, Copas e Torneios, e como organizar esses eventos - Danças: Identidade/valores/grupos Culturais; - O Legado dos Mega Eventos Esportivos.
Organização curricular para os itinerários formativos integrados – 3º anos			
- Biomecânica: aprender os conceitos cinemáticos e cinéticos do Movimento; - Práticas Corporais Urbanas e Esportes de Aventura; - Jogos Eletrônicos, um novo fenômeno social (Diversão x competição); - Esporte nas comunidades indígenas e quilombolas.	- Entender sobre os riscos do Doping no Esporte, para saúde; - Aptidão Física, quando treinar para Saúde e Rendimento Esportivo; - A Ginástica como meio de solucionar problemas físicos e posturais; - Saúde na Escola – Conscientização e prática Corporal;	- Debater sobre o preconceito nas Modalidades de Dança e sobre o gênero masculino - Aceitação/Preconceito Social; - Capoeira e Identidade Cultural; - Esporte/Lazer e cultura Corporal do Movimento; - Políticas Públicas no Esporte: a importância do Estado em fomentar essa prática.	- Jogos Cooperativos; - Jogar com o outro x jogar contra o outro; - Conhecer e identificar Transtornos Alimentares e Dismorfismo Corporal; - Esporte/Lazer, e inclusão da pessoa com deficiência; - A importância do Esporte na Escola, para Inclusão Social.

Fonte: adaptado do *Documento curricular do território maranhense* (2022).