



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO



**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
implicações, desafios e resistências nos Itinerários Formativos na
rede estadual de Pernambuco.**

BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA

RECIFE

2025

BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
implicações, desafios e resistências nos Itinerários Formativos na
rede estadual de Pernambuco.**

Tese apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - PAPGEF UPE/UFPB, sob a orientação da Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior - Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em Educação Física, como requisito para obtenção do título de doutor.

RECIFE

2025

RESUMO

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como problemática qual é o lugar da Educação Física (EF) nos Itinerários formativos (IF) do Novo Ensino Médio (NEM) em Pernambuco? O objetivo geral foi identificar os desafios enfrentados e as possibilidades de resistência e reinvenção da EF nos IF diante das reformas do Novo Ensino Médio. A tese que defendemos é a de que o lugar da EF nos IF do NEM tem sido marginalizado no currículo e esvaziado de conhecimentos significativos para a formação crítica dos estudantes, reduzindo-se, muitas vezes, a uma mera complementação de carga horária para os(as) professores(as). Metodologicamente, a pesquisa foi desenvolvida em quatro fases: revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, pesquisa mista (documental e campo) e, ao final, uma outra pesquisa com dados relativos apenas ao campo investigado. No primeiro momento, realizamos uma revisão de literatura para elaboração do marco teórico a partir da leitura de produções acadêmicas que versassem sobre os temas relacionados aos eixos norteadores do estudo; no segundo momento fizemos uma pesquisa bibliográfica (artigo 1) para analisar a produção acadêmica sobre as reformas do NEM e as implicações para a EF e recorremos a teses e dissertações; dossiês temáticos e artigos científicos. A análise, feita por meio da técnica de análise de conteúdo categorial temática revelou que as reformas tiveram profundas implicações na educação e na EF, com destaque para a precarização do ensino e a desvalorização dos conhecimentos científicos; no terceiro momento, fruto de uma pesquisa mista, analisamos a interação dos(as) professores(as) com os documentos curriculares de Pernambuco (artigo 2), através da análise descritivo-exploratória dos documentos curriculares da rede estadual de Pernambuco e de entrevistas semiestruturadas com os(as) docentes, constatamos que os(as) professores(as) têm demonstrado resistência, ainda que subordinada ao NEM e capacidade de reinvenção, buscando manter vínculos com a cultura corporal e os saberes da EF; no quarto momento, reconhecemos com os professores(as) os desafios e as resistências na prática pedagógica nos IF em Pernambuco (artigo 3). A partir de outros dados relevantes construídos nas entrevistas, fizemos uma outra análise de conteúdo categorial por temática das falas dos(as) professores(as) sobre os desafios e as resistências para o ensino de IF nas escolas de referência da rede pública de ensino de Pernambuco que nos mostrou, embora, existam iniciativas individuais de resistência, elas não são suficientes frente à precarização estrutural do ensino, demandando por mobilizações coletivas, institucionais e científicas para acompanhamento da implementação da nova reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Reformas do Ensino Médio, Educação Física, Itinerários Formativos.

ABSTRACT

We conducted qualitative research addressing the central question: what is the place of Physical Education (PE) within the Formative Itineraries (FI) of the New High School (NHS - NEM) in Pernambuco? The main objective was to identify the challenges faced and the possibilities for resistance and reinvention of PE within the FIs in the context of the New High School reforms. The thesis we defend is that the place of PE in the NHS's FIs has been marginalized in the curriculum and emptied of meaningful knowledge crucial for the critical education of students, often being reduced to a mere supplement for fulfilling teachers' workload hours. Methodologically, the research was developed in four phases: a literature review, a bibliographic research, mixed-methods research (documentary and field research), and finally, research based solely on field data. In the first stage, we conducted a literature review to develop the theoretical framework by reading academic works related to the study's guiding themes. In the second stage, we carried out a bibliographic research (Article 1) to analyze academic production on the NHS reforms and their implications for PE, drawing on theses, dissertations, thematic dossiers, and scientific articles. The analysis, performed using categorical thematic content analysis technique, revealed that the reforms had profound implications for education and PE, particularly regarding the precariousness of teaching and the devaluation of scientific knowledge. In the third stage, resulting from mixed-methods research, we analyzed the interaction of teachers with the curricular documents from Pernambuco (Article 2). Through a descriptive-exploratory analysis of the state of Pernambuco's curricular documents and semi-structured interviews with teachers, we found that teachers have demonstrated resistance—albeit subordinate to the NHS structure—and a capacity for reinvention, seeking to maintain connections with body culture and the knowledge base of PE. In the fourth stage, we identified, together with the teachers, the challenges and resistance in pedagogical practice within the FIs in Pernambuco (Article 3). Based on other relevant data gathered from the interviews, we conducted another categorical thematic content analysis of the teachers' statements regarding the challenges and resistance in teaching FI in the reference public schools of Pernambuco. This analysis showed that, although individual resistance initiatives exist, they are insufficient in the face of the structural precariousness of education, demanding collective, institutional, and scientific mobilization to monitor the implementation of the new High School reform.

Keywords: High School Reforms, Physical Education, Educational Pathways.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Universidade de Pernambuco – UPE

Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação – NBID

Ficha Catalográfica

S586l	<p>Silva, Bruno César Rodrigues da. O lugar da Educação Física no novo ensino médio: implicações, desafios e resistências nos itinerários formativos na rede estadual de Pernambuco. /Bruno César Rodrigues da Silva. – Recife: do autor, 2025. 163f.: il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior. Tese (Doutorado) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - PAPGEF (UPE/UFPB). Escola Superior de Educação Física (ESEF/UPE). Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, Recife-PE, 2025.</p> <p>1. Reformas do Ensino Médio. 2. Educação Física. 3. Itinerários Formativos. I. Souza Júnior, Marcílio. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - PAPGEF. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 796.072</p>
-------	---

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Kleiton Predo, CRB 4/2177, Universidade de Pernambuco – Campus Recife.

BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO:
implicações, desafios e resistências nos Itinerários Formativos na rede estadual de Pernambuco.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: implicações,
desafios e resistências nos Itinerários Formativos na rede estadual de Pernambuco.

Elaborada por: BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA
Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do
título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: CULTURA,
EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO.

Data: 2 de outubro de 2025.

Dr. ^a Aline de Freitas Brito

Coordenadora

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcílio de Souza Júnior

(UPE)

Prof.^a Dr.^a Livia Tenorio Brasileiro

(UPE)

Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado

(IFSP)

Prof. Dr. Fernando José de Paula Cunha

(UFPB)

Prof. ^a Dr. ^a Ana Lúcia Félix dos Santos

(UFPE)



PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UPE/UFPB

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DO EXAME DE DEFESA DE TESE DE DOUTORADO

Às 09:00, do dia 2 de outubro de 2025, no(a) Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco - UPE, foi realizada a Sessão Pública de Defesa da Tese de Doutorado de BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA. A Banca foi composta pelos seguintes Professores Doutores: MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (UPE), DANIEL TEIXEIRA MALDONADO (IFSP), FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA (UFPB), ANA LÚCIA FÉLIX (UFPE) e LÍVIA TENORIO BRASILEIRO (UPE) sob a presidência da Prof.(a) Dr.(a) MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR (orientador). A tese tem como título: "O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES, DESAFIOS E RESISTÊNCIAS NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO.". A abertura dos trabalhos foi efetuada pelo Coordenador (a) Local do Programa Prof.(a) Dr.(a) ALINE DE FREITAS BRITO. Procedeu-se então a apresentação dos membros da Comissão Examinadora, seguida da apresentação da tese e, por fim, da arguição pelos membros da Comissão Examinadora. Ao final, a Comissão Examinadora reuniu-se para deliberar sobre o resultado da sessão e decidiu pela **APROVAÇÃO** do candidato. BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA faz jus então ao título de **Doutor em Educação Física** desde que cumpra todas as exigências indicadas pelos membros da Comissão Examinadora, estabelecendo-se um prazo de 30 dias para a entrega da versão final da tese. Cumpridas as disposições regimentais e normas internas do PAGED UPE/UFPB, às 12:00 foi lavrada e assinada, pela Coordenação Local do Programa e pelos membros da Comissão Examinadora, a presente Ata e a sessão foi encerrada

Recife, 2 de outubro de 2025

Documento assinado digitalmente

gov.br
ALINE DE FREITAS BRITO
Data: 02/10/2025 17:19:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ALINE DE FREITAS BRITO
Coordenador(a) Local

Documento assinado digitalmente

gov.br
MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE SOUZA JÚNIOR
Data: 02/10/2025 15:12:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

MARCÍLIO BARBOSA MENDONÇA DE
SOUZA JÚNIOR
(UPE)

Documento assinado digitalmente

gov.br
DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
Data: 04/10/2025 07:31:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
(IFSP)

Documento assinado digitalmente

gov.br
FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA
Data: 03/10/2025 10:46:08-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

FERNANDO JOSÉ DE PAULA CUNHA
(UFPB)

Documento assinado digitalmente

gov.br
ANA LUCIA FELIX DOS SANTOS
Data: 03/10/2025 11:21:29-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANA LÚCIA FÉLIX
(UFPE)

Documento assinado digitalmente

gov.br
LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
Data: 03/10/2025 10:28:30-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

LÍVIA TENORIO BRASILEIRO
(UPE)

Documento assinado digitalmente

gov.br
BRUNO CESAR RODRIGUES DA SILVA
Data: 03/10/2025 09:40:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA
SILVA

Universidade de Pernambuco
Rua Arnóbio Marques, 310, Recife – PE - Brasil
CEP: 5010030
Fone: +55 (81) 3183-3373

Universidade Federal da Paraíba
Cidade Universitária - João Pessoa - PB - Brasil
CEP: 58051-900
Fone: +55 (83) 3216-7200

*Dedico esta tese **in memoriam** à minha saudosa avó Anésia Rodrigues, que há mais de quarenta anos, quando eu nasci, olhou para mim na maternidade e disse: “Mãos de doutor e pernas de jogador!” Obrigado, minha vizinha, por profetizar os meus caminhos.*

AGRADECIMENTOS

Encerro mais um ciclo acadêmico muito feliz por ter conseguido entregar a área da Educação Física mais um estudo que pode auxiliar na compreensão do Novo Ensino Médio em Pernambuco, contribuir para a formação de novos(as) professores(as) e inquietar novos(as) pesquisadores(as) para ampliar o debate sobre a temática.

Este ciclo me permitiu, do ponto de vista acadêmico e profissional, uma série de aprendizagens que levarei para o resto da minha vida. Me permitiu conviver com pessoas que contribuíram muito para a minha formação humana, também as levarei por toda a minha vida, acreditando que a formação humana e profissional (acadêmica) são indissociáveis.

Finalizo esta etapa com a sensação de que minha formação geral está mais qualificada.

Agradeço a Deus primeiramente por estar sempre direcionando meus passos e minhas escolhas para ser um humano melhor.

Aos dois amores da minha vida, minha esposa Mônica e filha Pietra, pela compreensão das minhas ausências, pelo carinho comigo e pela oportunidade de participar de suas vidas, nesta encarnação. E por estarem sempre ao meu lado me dando apoio e amor, sendo os pilares de sustentação da minha vida.

Agradeço ao meu orientador e amigo Marcílio Souza Júnior pela oportunidade de trocar conhecimentos acadêmicos-científicos e outros momentos informais tão representativos para nossa comunhão como seres humanos, como parceiros de escrita, orientador, orientando, como amigos.

Agradeço à Professora Lívia Brasileiro que, neste meu percurso até o doutorado, tem lugar cativo e na janela pela sua desenvolvida humanidade, tornando-se um ente da minha família. Como diz minha filha Pietra: “Cadê tia Lívia?”. Obrigado pela generosidade e paciência, com minhas limitações acadêmicas que procurei, atentamente, melhorar com seus ensinamentos.

Ao grupo ETHNÓS que me acolheu de maneira muito fraternal, proporcionando grandes experiências acadêmicas para mim: reuniões, SEFEs, congressos e

encontros com outros professores. Além de encontros informais para estreitar os laços de amizade entre as pessoas do grupo.

Aos professores Daniel Maldonado, Fernando Cunha e Ana Félix por aceitarem avaliar nossa pesquisa e pelas contribuições significativas para a qualificação da versão final do texto. Guardarei os momentos de aprendizagem com todos vocês com muito carinho e espero poder encontrá-los, em breve, nas mesas de defesa de uma Educação pública, democrática e de qualidade e uma Educação Física legítima que contribua para uma formação humana crítica e científica.

Por fim, agradeço à Universidade de Pernambuco e à Universidade Federal da Paraíba por serem um espaço democrático de fomento do ensino, da pesquisa e da extensão.

Assim, me torno DOUTOR em Educação Física, porém o título maior que obtive foi a experiência da trajetória ao lado de todos(as) que contribuíram de forma ímpar na minha vida e formação.

Muito Obrigado!

Bruno César Rodrigues da Silva

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal do Nível Superior

CBCE- Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CP – Currículo de Pernambuco

CONSED- Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EF – Educação Física

EM – Ensino Médio

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

GRE – Gerência Regional de Educação

IF- Itinerários Formativos

IFAs - Itinerários Formativos de aprofundamentos

IDEB – Índice Brasileiro de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE- Plano Nacional de Educação

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UPE – Universidade de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas para realização da Análise de conteúdo.	35
Figura 2 - Nuvem de Palavras-Chave das produções acadêmicas	70
Figura 3 - Organograma da estrutura curricular do NEM da rede estadual de Pernambuco.....	100
Figura 4 - Mapa esquemático do Currículo de Pernambuco do NEM	102
Figura 5 - Ementa da unidade curricular Semioses do Olhar da trilha de matematização, linguagens e culturas	104
Figura 6 - Intencionalidade da unidade curricular Projeto de vida	105
Figura 7 - Intencionalidade da unidade curricular de Educação Socioemocional.....	105
Figura 8 - Ementa da unidade curricular Produção cultural.	108
Figura 9 - Ementa da unidade curricular Saúde coletiva	108
Figura 10 - Ementa da unidade curricular Corpo e diversidade	109
Figura 11 - Ementa da unidade curricular Artes de rua	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de produções mapeadas para a pesquisa bibliográfica.	25
Quadro 2 - Documentos analisados no artigo 2.	26
Quadro 3 - Trilhas Pedagógicas da rede estadual de PE e os lugares previstos para disciplinas de linguagens ou EF	27
Quadro 4 - Aplicação do questionário exploratório	32
Quadro 5 - Aplicação das entrevistas com os professores(as) selecionados(as).....	32
Quadro 6 - Pontos relevantes das DCNEM de 2024	48
Quadro 7 - Mapeamento de Tese e Dissertações sobre o NEM e EF (2017-2024)	64
Quadro 8 - Dossiês temáticos sobre a reforma do ensino médio (2017-2024).	67
Quadro 9 - Artigos selecionados sobre o NEM e a EF	68
Quadro 10 - Análise de conteúdo das produções acadêmicas	71
Quadro 11 - Diferenças entre a Lei 13.415/2017 e a Lei 14.945/2024	78
Quadro 12 - Perguntas norteadoras das para discussão com objeto de estudo... ..	95
Quadro 13 - Estrutura do organizador curricular do CP para o Ensino Médio em PE	98
Quadro 14 - Objetivos dos Itinerários Formativos do NEM na rede estadual de PE.	100
Quadro 15 - Perguntas do roteiro semiestruturado.	124
Quadro 16 - Análise de conteúdo das entrevistas com os professores de EF	125

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	21
2.1 Etapas da pesquisa	21
2.1.1 Revisão de Literatura	23
2.1.2 Artigo 1 - Pesquisa Bibliográfica	24
2.1.3 Artigo 2 - Pesquisa Documental e campo	25
2.1.4 Artigo 3 – Pesquisa de Campo	30
2.2 Considerações Éticas	33
2.3 Análise dos dados	34
3. REVISÃO DE LITERATURA	36
3.1 Os Interesses empresariais no Ensino Médio	36
3.2 As sucessivas reformas do Ensino Médio	43
3.3 Itinerários Formativos: que lugar é esse?	50
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	59
4.1 Artigo 1 - Reformas do Novo Ensino Médio e Educação Física: implicações e desafios para a prática pedagógica a partir de produções acadêmicas	60
4.2 Artigo 2 - Entre o prescrito e realizado nos Itinerários Formativos do Ensino Médio: interações docentes na Educação Física	91
4.3 Artigo 3 – Desafios e resistências na prática pedagógica nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em Pernambuco	119
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	149
ANEXOS	156

1. INTRODUÇÃO

As recentes reformas tensionadas pelas forças neoliberais tais como: teto de gastos por 20 anos (emenda constitucional nº 95/2016), a reforma trabalhista (Lei nº 13.465/2017), reforma da previdência (emenda constitucional nº 103/2019) e as reformas do ensino médio (Lei nº 13.415/2017 e Lei nº 14.945/2024) são a consolidação de um fenômeno que vem sendo construído desde a década de 1990, a partir de pressão por modificações nas políticas públicas para atendimento de seus interesses em acumular mais capital.

Segundo Pereira, Ciavatta e Gawryszewski (2022), este modelo neoliberal de capitalismo se caracteriza pela glorificação do consumo, pela obsessão com a rentabilidade, pela promoção da competição como modo de vida e pela desvalorização de projetos de cunho coletivo.

Foi sob essa influência ideológica que há quase uma década o Novo Ensino Médio (NEM) está sendo implementado no Brasil. Recomendamos não estranhar a utilização do verbo no gerúndio, pois é exatamente o que esta etapa da educação básica vem passando durante este período.

Para compreendermos tal questão, é pertinente contextualizarmos este processo, pois o Ensino Médio (EM) brasileiro vem passando por sucessivas reformas nesta década mencionada (2016-2026), influenciadas por políticas educacionais alinhadas aos interesses do capitalismo neoliberal.

A primeira reforma do NEM de 2017 (Brasil, 2017), com primeiros passos de implementação por meio de uma Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016a), foi marcada por críticas advindas da produção científica com diversos dossiês temáticos para tratar do tema, além de teses, dissertações e artigos científicos. Esse conhecimento produzido em sua maioria criticou o NEM em relação à sua forma antidemocrática e aos conteúdos que privilegiavam uma formação voltada para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação humana integral e crítica.

A Educação Física (EF), componente curricular historicamente importante para o desenvolvimento integral dos estudantes, foi uma das áreas mais afetadas, com mudanças em sua estrutura de ensino e carga horária. E a parte do novo currículo que mais representa esse tipo de formação humana almejada pelo NEM são os Itinerários Formativos (IF) que constituem a parte flexível para que os(as) estudantes possam escolher percursos de aprofundamento em uma ou mais áreas do conhecimento — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas

— ou na Formação Técnica e Profissional. Estruturados a partir da BNCC, os IF visam promover o protagonismo juvenil e a personalização da aprendizagem, por meio de unidades curriculares como disciplinas eletivas, projetos e trilhas pedagógicas (Brasil, 2018).

Os itinerários formativos são conjuntos de unidades curriculares que os estudantes poderão escolher, conforme seus interesses, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e na formação técnica e profissional (Brasil, 2018, p. 473).

Os itinerários formativos devem possibilitar ao estudante aprofundar seus conhecimentos e desenvolver competências em áreas de seu interesse, conectando-se com seu projeto de vida e com o mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 474).

Porém, a retórica da escolha individual presente nos IF, mascara o fato de que nem todos os(as) estudantes têm as mesmas condições de optar livremente, dada a desigualdade das ofertas e dos contextos escolares (Ferreti; Silva, 2017).

Apesar das críticas da comunidade científica e da mobilização de estudantes e da sociedade civil, a primeira reforma deu sequência à implementação, gerando contestação e insatisfação entre estes atores da educação. Em 2024, uma nova reforma foi sancionada pela Lei nº 14.945 (Brasil, 2024a) com o objetivo de corrigir alguns dos problemas da primeira versão, como a carga horária da Formação Geral Básica (FGB) e o excesso de Itinerários Formativos (IF). No entanto, entidades científicas, estudantes, comunidade escolar e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) defendiam uma revogação total do NEM.

O Novo Ensino Médio tem sérios problemas, desde sua formulação até sua implementação - no aspecto curricular relativo à formação geral básica, na oferta de itinerários formativos pelas escolas das respectivas redes de ensino, na redução da jornada escolar, na precarização dos profissionais da educação, entre outros problemas que precisam ser corrigidos para que se possa garantir uma política nacional de ensino médio pautada pelo direito à educação (Brasil, p.65, 2024c).

A CONAE consolidou a construção de um documento estabelecendo as propostas para o novo Plano Nacional de Educação (PNE) (2024-2034); a defesa da revogação da reforma do Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da BNC-Formação de professores. Além de rechaçar pautas que tratem de educação domiciliar e militarização das escolas. Porém, as forças do capital financeiro, que há muito tempo tensionam as políticas educacionais, se opuseram à

revogação do NEM e defenderam, apenas, uma reformulação do currículo e conseguiram, novamente, através dos parlamentares liberais e conservadores na comissão de educação do Congresso Nacional.

A nova reforma foi, portanto, resultado das disputas e correlações de força diante dos tantos interesses neoliberais que permeiam as políticas educacionais brasileiras.

Este cenário de disputas políticas, educacionais e ideológicas em torno do EM me preocupa e me inquieta desde do mestrado (2017-2019)¹, onde estudei o processo de implementação do NEM nas escolas públicas da rede estadual de Pernambuco e constatamos que os(as) professores(as) da referida rede não tinham conhecimentos aprofundados sobre o novo currículo, sobre a BNCC e tão pouco sobre IF, devido à falta de formações continuadas para tratar do assunto, visto que a primeira reforma seria implementada a partir de 2022, como determinava a primeira lei. Aquela pesquisa, portanto, já revelava e anunciava os futuros problemas que enfrentaríamos para consolidar este currículo nas escolas.

Além disso, a partir dos estudos de Silva, Krawczyk e Calçada (2023) analisando os IF das redes estaduais brasileiras; Cássio e Goulart (2022) analisando os IF, especificamente, da rede de ensino de São Paulo, uma lacuna de conhecimento se apresentou para mim, primeiro o que são esses IF enquanto a parte flexível do currículo do NEM e como estava acontecendo a prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF diante nos IF que eles(as) ensinavam nas escolas.

Já o estudo de Lima e Gomes (2022), ao investigar a construção dos currículos de Pernambuco a partir dos IF, contribuiu para a especificação do meu objeto de pesquisa, que era encontrar o lugar para os conhecimentos da EF nesta parte flexível da formação dos estudantes do EM.

Outro ponto que me motivou a investigar esse objeto foi minha trajetória como professor da rede estadual de Pernambuco com aproximadamente duas décadas na prática pedagógica da EF, majoritariamente no EM. Durante esse período, vivenciei a desvalorização da EF no contraturno da grade de horário, onde éramos forçados a juntar turmas para ministrar aulas, pois os estudantes não podiam ser deslocar

¹ SILVA, Bruno C. R. **A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco**. 2019. 234f. Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife-PE, 2019.

novamente para a escola; reivindiquei por mudança desta prática. Já ensinando na grade de horários, sempre lutei para legitimar o ensino da EF no EM, além de participar da construção dos documentos curriculares e Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas que trabalhei.

Por fim, com acúmulo de conhecimentos advindo da formação continuada, procurei ensinar a EF no EM, a partir da perspectiva crítica para que os(as) estudantes pudessem, através das práticas corporais, compreender as desigualdades sociais e intervir na sua transformação. Além disso, sempre estive atento às repercussões das políticas educacionais para nossa prática pedagógica e ao desafio diário de sistematizar os conhecimentos da EF para os estudantes dentro de um contexto com tantas vulnerabilidades curriculares e intencionalidades questionáveis para a formação humana.

Portanto, a possibilidade de também contribuir como pesquisador que investiga seu próprio campo de trabalho me instigou a ampliar e aprofundar as discussões do NEM, mais especificamente nos IF, que iniciaram com as minhas contribuições científicas anteriores (Silva, 2019; Silva; Brasileiro, 2023).

Assim, este estudo se justifica pela necessidade de compreendermos as implicações das reformas do EM na prática pedagógica dos professores(as) de EF, especialmente no contexto de Pernambuco, onde este componente curricular tem uma tradição curricular crítica e participativa.

Por vários anos, a rede estadual de Pernambuco desenvolveu documentos curriculares de Educação Física inspirados na abordagem Crítico-Superadora², conforme apontam Tenório *et al.* (2015).

Ainda em Tenório *et al.* (2015), estes documentos foram construídos de forma participativa com os(as) professores(as) que integravam a rede estadual à época em que cada documento vigorou.

Diante disso, esta pesquisa buscou aprofundar o estudo já iniciado no mestrado, desta vez com a seguinte problemática: Qual o lugar da Educação Física nos itinerários formativos do NEM em Pernambuco? Assim, tivemos como objetivo

² A perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física entende este componente curricular como prática social que deve trabalhar a cultura corporal — jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas — de forma crítica e contextualizada, superando tanto a visão tecnicista quanto a esportivista. Seu objetivo é possibilitar que os estudantes compreendam os significados históricos e sociais dessas práticas, relacionando-as às contradições da sociedade e ao cotidiano, de modo a formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir conscientemente na realidade em que estão inseridos Coletivo de Autores (2012).

geral identificar as implicações, os desafios enfrentados e as possibilidades de resistência e reinvenção da EF nos IF diante das reformas do Novo Ensino Médio.

Para alcançarmos este eixo central, tivemos como objetivos específicos analisar como a produção acadêmica vem se posicionando acerca das reformas do ensino médio, suas implicações para educação e os desafios já enfrentados pela EF e aqueles que estão por vir; analisar a interação docente com os documentos curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em Pernambuco; e reconhecer, com os(as) professores(as), o lugar da EF na prática pedagógica diante dos itinerários formativos do NEM.

Neste contexto, defendemos a tese de que o lugar da EF nos IF do NEM tem sido marginalizado no currículo e esvaziado de conhecimentos significativos para formação crítica dos estudantes, sendo uma mera complementação de carga horária dos professores(as) de EF.

Esta pesquisa foi elaborada por meio de artigos científicos, em conformidade com as resoluções e normas (nº 002/2015), em vigor no programa associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB (PAPGEF).

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa, apresentamos as delimitações metodológicas que tomamos neste estudo, a partir do entendimento de Lakatos e Marconi (2007) sobre a utilização de métodos científicos, compreendendo que estas não são exclusivas da ciência, sendo possível usá-las para a resolução de problemas do cotidiano. Porém, coadunamos por outro lado, que não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

Prodanov e Freitas (2013) mencionam que este tipo de conhecimento científico difere dos outros por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão.

Em Ludke e André (1986), reconhecemos que um dos grandes desafios da pesquisa educacional é compreender a realidade em sua complexidade e constante transformação ao longo da história. Dessa forma, entendemos que toda produção científica carrega consigo determinadas influências e perspectivas, razão pela qual explicamos o caminho metodológico adotado neste estudo.

2.1 Tipo de estudo, abordagem e etapas da pesquisa

Realizamos um estudo de abordagem qualitativa, concordando com o entendimento de Ludke e André (1986) quando mencionam que este paradigma de pesquisa enfatiza a realidade como fonte direta dos dados e o(a) pesquisador(a) os apresenta predominantemente de forma descritiva.

Minayo (2009) vai nos dizer que a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não pode ser quantificada, ou seja, ela incorpora o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo estes elementos compreendidos como construções humanas significativas que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Assim, possui importância singular nas pesquisas na área da Educação, especificamente para a, área pedagógica da EF.

De acordo com Minayo (2009) o campo de pesquisa, numa abordagem qualitativa, corresponde a um recorte de tempo e espaço que o(a) pesquisador(a) realiza e representa apenas uma pequena realidade, sendo investigada através de concepções teóricas politicamente situadas e utilizadas para fundamentar o objeto de estudo proposto.

[...] a pesquisa qualitativa, ao buscar a compreensão detalhada dos significados e características situacionais do problema ou objeto investigado, permite o aprofundamento e complexificação do fenômeno investigado (Lima; Moreira, 2015, p.31).

Diante do objeto, objetivos e problema de pesquisa, optamos por analisar a realidade de forma a descrever um sistema de significados culturais em um determinado grupo (Ludke; André, 1986). Essa escolha metodológica possibilitou o contato direto com a realidade, trazendo assim os valores e significados que as produções acadêmicas, documentos curriculares e participantes da pesquisa deram ao objeto de estudo no que se refere à relação do componente curricular EF no NEM, especificamente, nos IF.

Vemos que as pesquisas de abordagem qualitativa se configuram como um processo, como um ciclo composto por diferentes fases. E apesar de cada fase apresentar características próprias, elas não se estruturam de forma isolada ou rígida. Pelo contrário, interligam-se em um movimento dinâmico de progressos e recuos entre si (Minayo, 2009).

Desta forma, organizamos a pesquisa em quatro etapas. A primeira, numa *revisão da literatura*, objetivamos estabelecer o marco teórico mais amplo sobre nosso objeto de estudo, caracterizado pelos interesses empresariais no EM, especialmente a partir da década de 1990. Apresentamos como a perspectiva neoliberal vem tensionando as políticas educacionais independentemente da ideologia política vigente em cada época. Importando, apenas, a manutenção dos seus interesses financeiros na educação. Em seguida, apresentamos o contexto das reformas do NEM e suas implicações para a formação dos(as) estudantes e, ao final, situamos que lugar é esse que os IF têm no currículo do EM diante dessas sucessivas reformas.

Depois de situarmos e contextualizarmos nosso objeto de estudo com este arcabouço teórico, optamos por dividir cada etapa seguinte por meio de artigos científicos, em conformidade com as resoluções e normas (nº 002/2015), em vigor no programa associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB (PAPGEF).

Deste modo, na segunda etapa do estudo, realizamos a *pesquisa bibliográfica*, que resultou no primeiro artigo, em que investigamos, nas produções acadêmicas, quais as implicações e desafios de sucessivas reformas do NEM para a prática pedagógica da EF nas escolas do Ensino Médio, através de um mapeamento em diversas fontes e bases de dados: teses e dissertações, dossiês temáticos e artigos de revistas científicas.

Na terceira etapa, realizamos para um artigo misto inferências e elaborações com dados da *pesquisa documental e de campo*, através de discussões sobre currículo formal e real, fizemos análises em alguns documentos curriculares (BNCC, Currículo de Pernambuco e cadernos dos portfólios das trilhas pedagógicas da rede estadual de Pernambuco) utilizados como referência para a prática pedagógica dos professores(as) de EF e mencionados por eles(as) durante a pesquisa de campo.

Na quarta e última etapa, elaboramos um artigo com outros dados relevantes da *pesquisa de campo*, concentrando nossas análises nos desafios para o ensino de IF relatados pelos professores(as) de EF e os focos de resistência encontrados diante do currículo do NEM em Pernambuco.

2.1.1 Revisão de Literatura

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura, etapa que, de acordo com Lakatos e Marconi (2007), representa o primeiro passo de qualquer pesquisa científica. Esse processo tem como objetivo compreender o delineamento do objeto de estudo por meio da análise da produção acadêmica existente.

Neste início da escrita, optamos pela elaboração da revisão de literatura a partir das produções científicas que versassem sobre os temas relacionados aos eixos norteadores do estudo: Ensino Médio, Novo Ensino Médio e Itinerários Formativos.

Começamos o arcabouço teórico tomando como referência alguns autores: Ciavatta (2021), Kuenzer (1999), Krawzyck (2009) entre outros, que nos apresentaram o que são as políticas educacionais e as tensões que o capital neoliberal vem promovendo em torno delas e seus interesses que vêm modificando o EM nos últimos anos.

Em seguida, tratamos das principais causas que motivaram as mudanças do currículo do EM no cenário político de golpe e ruptura política que contribuíram para a forma como NEM foi imposto, através de MP e lei subsequente. Autores como Alencar e Mendes (2018), Costin (2018), Soares (2018), Neira (2018), Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) e Silva (2019) teceram diversas críticas e anunciaram que teríamos problemas quando fosse implementado nas escolas. Vimos os argumentos de como o NEM foi contestado e rejeitado, sendo modificado novamente pela lei 14.945 (Brasil, 2024a) e, em seguida, lançadas novas diretrizes sobre suas principais mudanças previstas para o ano letivo de 2026.

Finalizamos esta revisão de literatura, trazendo o debate sobre o lugar nos IF na formação dos estudantes do EM, de acordo com as suas intencionalidades previstas nas duas reformas do NEM. Dayrell (2007), Martins e Duarte (2010), Krawczyk (2017), Silva (2019), Silva e Danza (2022), entre outros autores, nos mostraram que este modelo proposto de flexibilização curricular, além de não atender às necessidades dos jovens e responsabilizá-los por sua trajetória estudantil, provoca um rebaixamento dos conhecimentos científicos, repercutindo diretamente na formação dos estudantes do EM.

2.1.2 Artigo 1 – Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica, segunda etapa de nosso estudo, distingue-se da revisão de literatura inicial, conforme destacado por Gil (2010), ao apresentar características específicas que a tornam única. Um aspecto fundamental dessa distinção é a natureza das fontes utilizadas. A pesquisa bibliográfica tem como base principal a bibliografia, com demarcação e delimitação de base(s) de dados e procedimentos de busca e análise que fornecem as informações e dados essenciais para o desenvolvimento do estudo. Já a revisão de literatura utiliza a bibliografia como um recurso complementar para esclarecer o objeto de estudo e fortalecer o embasamento teórico-metodológico da pesquisa, realizando um diálogo reflexivo de conceitos básicos.

Subsidiado desta distinção metodológica, realizamos, na pesquisa bibliográfica, um levantamento das produções acadêmicas para dialogar com o nosso objeto de estudo, a partir do entendimento de Ferreira (2002) ao nos dizer que levantamentos científicos que buscam aproximação com estado da arte necessitam de planejamento e elaboração do protocolo de estudo, com a delimitação do tema e das fontes de buscas, execução do protocolo e organização dos resultados e, finalmente, a apresentação dos principais resultados.

Desta forma, realizamos um mapeamento e catalogação de produções científicas que versassem sobre as reformas do NEM e como estas discussões estavam acontecendo no meio acadêmico no recorte temporal (2017-2024). Como nossa intencionalidade foi a investigação em bases de dados diferentes e produções acadêmicas diversas, conseqüentemente, as formas de acesso e busca a estas também foram.

As fontes de produção investigadas foram: teses e dissertações recorrendo ao catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), outra fonte de produção acadêmica foram os dossiês temáticos sobre o NEM mapeados nas bases de dados: Google acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Por fim, também, realizamos um levantamento de artigos científicos nas mesmas bases de dados citadas anteriormente, com o objetivo de mapear e verificar como as produções científicas vêm tratando a temática relacionada ao NEM e suas implicações para a prática pedagógica da EF, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1. Quantitativo de produções mapeadas para a pesquisa bibliográfica

Tipo de Produção	Quantidade
Teses/Dissertações	2/16
Dossiês Temáticos	13
Artigos Científicos	18

Fonte: o autor

Assim, no artigo 1 - **Reformas do Novo Ensino Médio e Educação Física: implicações e desafios para a prática pedagógica a partir de produções acadêmicas**, apresentamos o detalhamento metodológico do levantamento bibliográfico que nos deu suporte teórico para a discussão neste artigo e nos outros dois que fazem parte dos resultados desta tese.

2.1.3 Artigo 2 - Pesquisa Documental e de Campo

Nesta terceira etapa, optamos por realizar um diálogo com a investigação de documentos curriculares do NEM que subsidiam a prática pedagógica no NEM na rede estadual de Pernambuco e a interação dos professores(as) com essas referências, a partir de suas falas construídas no campo de pesquisa, resultando no 2º artigo.

Com relação à pesquisa documental, tomamos como referência Ludke e André (1986) e Severino (2007), ao nos dizer que esse tipo de investigação consiste em uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações alcançadas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema, a partir de registros e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador.

Neste sentido, destacamos no quadro 2 os documentos curriculares que foram analisados neste artigo.

Quadro 2 – Documentos analisados no artigo 2.

Documento legal e link	Escopo e data
Lei nº 13.415/2017 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm	Reforma do Novo Ensino Médio 16 de fevereiro de 2017. Altera a LDB e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Resolução CNE/CEB nº 3/2018 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192	Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
BNCC http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf	Base Nacional Comum Curricular – Ensino médio 14 de dezembro de 2018. Apresenta normativamente competências e objetos de aprendizagens para todas as etapas da educação básica em todas as áreas de conhecimento
Lei n. 14.495/2024 https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm	Novíssima Reforma do Ensino Médio 31 de julho de 2024. Altera a LDB e define diretrizes para o ensino médio
Resolução CNE/CEB n. 02/2024 http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265041-rceb002-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192	Novíssimas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) 13 de novembro de 2024 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Currículo de Pernambuco Ensino Médio – SEE	Pernambuco (2021) Apresenta as competências e habilidades dos componentes curriculares na FGB e sugere o trabalho pedagógico nos IF.
Portfólio das trilhas Pedagógicas dos Itinerários Formativos da rede estadual de Pernambuco Ensino Médio – SEE	Cadernos de apoio à ação docente para unidades curriculares obrigatórias e optativas nos IF em Pernambuco.

Fonte: O autor.

As legislações e diretrizes orientaram como se dá o percurso formativo do NEM, tanto na primeira reforma quanto na segunda. Já os documentos curriculares orientam a sistematização da prática pedagógica na FGB e nos IF.

Como nosso objeto de estudo foi a prática pedagógica nos IF, dedicamos análises mais aprofundadas ao Currículo de Pernambuco (CP) e ao portfólio das trilhas pedagógicas dos IF. Dessa maneira, vimos que a rede estadual de Pernambuco

tem 14 trilhas pedagógicas com 224 documentos de unidades curriculares que servem de apoio para os(as) professores(as) da rede ministrarem aulas nestas disciplinas.

Selecionamos aquelas que são espaços destinados a EF ou a qualquer disciplina da área de linguagens, códigos e suas tecnologias de acordo com seus portfólios pedagógicos (Quadro 3). Vale ressaltar, que cada escola da rede pode escolher duas trilhas para trabalhar ao longo do EM.

Quadro 3. Trilhas Pedagógicas da rede estadual de PE e os lugares previstos para disciplinas de linguagens ou EF.

COMUNICAÇÃO	
Linguagens	Educação Física
Investigação Científica	Arte de Rua
Tecnologia e Inovação	Comunicação e expressão corporal
Ateliê de Pesquisa	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas às Práticas Corporais
Incubadora de Projetos Sociais	Produção Cultural
	Interações e Cuidados
DESENVOLVIMENTO SOCIAL E SUSTENTABILIDADE	
Linguagens	Educação Física
Investigação Científica	
Tecnologia e Inovação	
DIREITOS HUMANOS E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Diversidade e comunidade
Tecnologia e inovação	Direitos humanos, acessibilidade e inclusão
Estudo dirigido de campo	
Ateliê de pesquisa	
Incubadora de projetos sociais	
DIVERSIDADE CULTURAL E TERRITÓRIOS	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Cultura, democracia e esporte
Tecnologia e inovação	Artes de Rua
Ateliê de pesquisa	Práticas corporais e identidade
Incubadora de projetos Sociais	Produção cultural

(continua)

(Continuação)

	Diversidade e comunidade
	Cultura Africana e dos Povos Indígenas
	Corpo e diversidade
IDENTIDADES E EXPRESSIVIDADES	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Artes de rua
Tecnologia e inovação	Esporte e inclusão Social
	Práticas corporais e identidades
	Jogos e etnomatemática
	Cultura Africana e dos Povos Indígenas
	Corpo e diversidade
	Cultura, democracia e esporte
	Produção cultural
	Diversidade e comunidade
JUVENTUDE, LIBERDADE E PROTAGONISMO	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Artes de rua
Tecnologia e inovação	Diversidade e comunidade
Ateliê de pesquisa	Cultura, democracia e esporte
Estudo dirigido de campo	Práticas corporais e identidades
Incubadoras de projetos sociais	Corpo e diversidade
	Cultura Africana e dos Povos Indígenas
LÍNGUAS E CULTURAS DE MUNDO	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Artes de rua
Tecnologia e inovação	Produção cultural
Ateliê de pesquisa	Práticas corporais e identidades
MATEMATIZAÇÃO, DESIGN E CRIATIVIDADE	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Diversidade e comunidade
Tecnologia e inovação	Jogos e etnomatemática
Incubadora de projeto sociais	Práticas corporais, análise e medidas
	Produção cultural
	Corpo e diversidade

(Continua)

(Conclusão)

MEIO AMBIENTE E SOCIEDADE	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Práticas corporais de aventura
Tecnologia e inovação	
Incubadora de projeto sociais	
MODOS DE VIDA, CUIDADO E INVENTIVIDADE	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Práticas integrativas
Tecnologia e inovação	Práticas corporais e saúde coletiva
Incubadora de projeto sociais	Interações e cuidados
POSSIBILIDADE EM REDE E HUMANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	
Tecnologia e inovação	
Incubadora de projeto sociais	
SAÚDE COLETIVA E QUALIDADE DE VIDA	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	Práticas corporais e saúde coletiva
Tecnologia e inovação	Interações e cuidados
SOLUÇÕES ÓTIMAS	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	
Tecnologia e inovação	
Incubadoras de projetos sociais	
TECNOLOGIA DIGITAIS	
Linguagens	Educação Física
Investigação científica	TDIC aplicadas às práticas corporais
Tecnologia e inovação	

Fonte: Portfólios das trilhas - Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco - Ensino Médio – SEE.

Esses documentos curriculares, de cada unidade curricular mencionada acima, sinalizam, em suas ementas, que área ou disciplinas devem assumir as aulas das unidades curriculares dos IF. Com este cenário desafiador para a sistematização da

prática pedagógica, devido à diversidade e amplitude prevista para a formação dos estudantes no NEM, realizamos uma investigação, através da interação dos professores(as) EF com esta dinâmica curricular.

Optamos por triangular a pesquisa documental com levantamentos colhidos no campo de pesquisa com os(as) professores(as) da rede estadual de Pernambuco, acerca da interação com esses documentos curriculares, a partir da perspectiva de currículo prescrito e currículo realizado. Além de dialogar com a produção de conhecimento sobre as reformas do NEM apresentadas no artigo 1.

Assim, no artigo 2 - **Entre o prescrito e realizado nos itinerários formativos do ensino médio: interações docentes na Educação Física**, apresentamos o aprofundamento deste percurso metodológico.

2.1.4 Artigo 3 - Pesquisa de Campo

Para a etapa da pesquisa utilizamos outros dados construídos no campo e elaboramos o artigo 3 com informações relevantes identificadas durante as análises. Estas aprofundam as discussões sobre os desafios para ensinar os IF e as resistências encontradas na prática pedagógica dos professores(as) de EF, durante o ensino de diversas unidades curriculares dos IF nas escolas de Pernambuco.

Tal movimento investigativo encontra suporte em Minayo (2009, p. 26) para a qual o trabalho de campo “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”, constituindo-se a partir do uso dos procedimentos de construção de informações que combinam instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação/interlocução entre os sujeitos da pesquisa.

Assim, delimitamos o *locus* de investigação nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Rede Pública Estadual de Pernambuco que estão localizadas geograficamente na Gerência Regional - GRE - Recife Sul. Tal delimitação se deu porque o pesquisador atuava como professor de EF nesta GRE, desde 2008, estando em licença para estudo de pós-graduação durante a pesquisa, mesmo assim, possuindo acesso às técnicas de EF responsáveis pela formação continuada mensal dos professores(as), o que permitiu um acesso qualificado aos participantes da pesquisa.

Mapeamos que na GRE Recife Sul tem 43 EREM³, e que 27 delas são de tempo integral, sendo este nosso primeiro critério para inclusão, pois estas escolas possuem a maior carga horária da rede e como nosso objeto de pesquisa foi analisar a prática pedagógica dos professores(as) de EF nos IF do NEM, esse tipo de escola demanda mais aulas nesta parte flexível do currículo.

Estabelecemos, também, outros critérios de inclusão para os sujeitos: ser professor em exercício em sala de aula, ensinar no Ensino Médio, ser efetivo na rede estadual e assinar termo de livre esclarecimento – TCLE (Apêndice A). Como critérios de exclusão: estar gozando alguma licença prevista em lei e ocupar cargo administrativo na escola.

Levantamos, ainda, que 40 era o total de professores(as) de EF que ministravam aulas nestas escolas. Tal número se deu porque algumas escolas possuem mais de um professor(a) de EF ministrando as aulas tanto da FGB quanto nos IF.

A construção das informações teve início durante a reunião mensal de formação continuada para o Ensino Fundamental e Ensino Médio na GRE Recife Sul, realizada em 25/05/2024 nos turnos da manhã e da tarde. O encontro foi previamente agendado e autorizado pelas técnicas pedagógicas de Educação Física da regional, após a análise da carta de anuência (Anexo 1) e do parecer consubstanciado do comitê de ética (Anexo 2), enviados pelo pesquisador.

O primeiro instrumento de construção de dados utilizado foi um questionário exploratório (Apêndice B) disponibilizado via *Google Forms*, acessível por meio de um *QR code*. Esse questionário continha uma sequência estruturada de perguntas, incluindo questões abertas e fechadas, com o objetivo de investigar a atuação dos professores no NEM, as aulas ministradas nos IF e suas percepções sobre esse processo. Além disso, abordava sobre os documentos curriculares e a perspectiva de formação humana proposta por esse novo currículo.

Recebemos 25 respostas aos questionários, de um total de 40 professores(as) elegíveis para participação, embora nem todos tenham respondido, ou por não estarem presentes na reunião, ou não quererem participar da pesquisa.

³ Modalidade de escolas do estado de Pernambuco com carga horária ampliada que se dividem em: integrais (45hs/semanais) e semi-integrais (35hs/semanais). Disponível em: [GREs e Escolas – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](https://educacao.pe.gov.br). Acesso em 07 de julho de 2024.

Quadro 4. Aplicação do questionário exploratório

Total de Escolas (EREM)	Questionários respondidos Professores de EF	Número de Professores Efetivos	Número de professores contratados
27	25	18	7

Fonte: o autor

As respostas construídas foram analisadas com base em critérios de inclusão, resultando na seleção de 9 professores(as) para a etapa de entrevistas. No entanto, houve uma perda devido à impossibilidade de contato para agendamento com um(a) dos(as) selecionados(as). Assim, realizamos 08 entrevistas presenciais, utilizando um roteiro com perguntas semiestruturadas (Apêndice C).

Quadro 5. Aplicação das entrevistas e perfil dos professores(as) selecionados(as).

Professor(a)	Idade	Tempo de rede estadual	Formação	Entrevista
P1	45	Entre 1 e 5 anos	Especialização	Duração: 12' e 40". Data: 19 de junho de 2024. Concedida: Na escola do(a) entrevistado(a).
P2	38	Entre 1 e 5 anos	Mestrado	Duração: 29' e 25". Data: 20 de junho de 2024. Concedida: No local de trabalho do entrevistador.
P3	36	Entre 1 e 5 anos	Mestrado	Duração: 64' e 04". Data: 21 de junho de 2024. Concedida: No local de trabalho do entrevistador.
P4	52	Entre 11 e 20 anos	Mestrado	Duração: 30' e 15". Data: 26 de junho de 2024. Concedida: Fora do ambiente escolar, a pedido do(a) entrevistado(a).
P5	49	Entre 11 e 20 anos	Especialização	Duração: 16' e 26". Data: 27 de junho de 2024. Concedida: Na escola do(a) entrevistado(a).

(Continua)

(Conclusão)

P6	45	Entre 1 e 5 anos	Especialização	Duração: 41' e 06" Data: 28 de junho de 2024. Concedida: Na escola do(a) entrevistado(a).
P7	51	Entre 21 e 30 anos	Especialização	Duração: 19' e 59". Data: 2 de julho de 2024. Concedida: Na escola do(a) entrevistado(a).
P8	44	Entre 11 e 20 anos	Especialização	Duração: 31' e 16". Data: 3 de julho de 2024. Concedida: Na escola do(a) entrevistado(a).

Fonte: o autor.

As entrevistas foram gravadas com dois dispositivos – um celular e um tablet com sistema operacional *Android* – por meio de um aplicativo gratuito de gravação de áudio, garantindo o armazenamento seguro das informações construídas.

Para a transcrição dos áudios das entrevistas, utilizamos o aplicativo *Transkriptor* na versão *premium*. Após a construção dos dados, foram enviadas cópias das transcrições por e-mail aos professores(as) participantes para que revisassem o material e sugerissem ajustes, visando aprimorar as análises. No entanto, apenas três docentes devolveram o material dentro do primeiro prazo estabelecido. Foi enviado um segundo e-mail para o restante permitindo um novo prazo para a devolução das transcrições, porém, apenas mais dois professores(as) enviaram.

Juntamos todas as transcrições checadas devolvidas e as não checadas pelos professores(as), mas previamente autorizadas pelo TCLE (Apêndice A) e realizamos as análises das informações construídas que nos permitiram utilizar os dados obtidos tanto no artigo 2 quanto no artigo 3 desta tese.

Portanto, no artigo 3 - **Desafios e resistências na prática pedagógica nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em Pernambuco**, apresentamos o detalhamento metodológico que norteou a pesquisa de campo e como esta dialogou com os outros dois artigos desta tese.

A opção por uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, análise documental e de campo, permitiu capturar as nuances e contradições presentes na implementação do NEM. Essas diferentes formas de investigação foram essenciais para evidenciar como a EF vem sendo relegada a um

lugar secundário e precarizado nos IF, confirmando a tese de que sua presença curricular tem sido mais formal do que substantiva.

2.2 Considerações de Éticas

Este estudo seguiu as diretrizes éticas estabelecidas na Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016b) que regulamenta a condução de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Essa norma se aplica a estudos que envolvem a construção de dados diretamente dos participantes ou o uso de informações identificáveis, especialmente quando há possibilidade de riscos superiores aos do cotidiano. A participação na pesquisa ocorreu mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), garantindo que todos os envolvidos fossem devidamente informados sobre a natureza e os objetivos do projeto. Além disso, assegurou-se a preservação da identidade dos participantes, a confidencialidade das informações construídas e a inexistência de riscos físicos, morais ou psicológicos.

O estudo foi submetido à avaliação da Plataforma Brasil e recebeu aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, sob CAEE n. 79295024.1.0000.5192. Número do Parecer: 6.828.419 de 16 de maio de 2024 (Anexo 2).

2.3 Análise dos Dados

Para os dados construídos na pesquisa bibliográfica (artigo 1) e na pesquisa de campo (artigo 3), optamos pela análise de conteúdo tipo categorial por temática, “pois consiste em descobrir os núcleos do sentido que compõem a comunicação cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico” (Bardin, 2011, p. 104).

Souza Junior *et al.* (2010) destacam que, na área da EF, especialmente em pesquisas sobre a prática pedagógica, esse tipo de análise se sobressai devido ao seu rigor metodológico e à sua estrutura científica. Seu objetivo é compreender os significados presentes em cada temática abordada. No contexto deste estudo, esses significados foram extraídos das produções acadêmicas analisadas e das informações obtidas junto aos participantes entrevistados.

Nos dois artigos mencionados acima, esse processo ocorreu em três etapas: (1) pré-análise, (2) exploração do material e (3) tratamento dos dados e interpretação, conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 1. Etapas para realização da Análise de conteúdo.

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: Souza Júnior *et al.* (2010)

A partir dessas etapas, extraímos as categorias analíticas das produções científicas (artigo 1) e as categorias empíricas que emergiram com as entrevistas com os(as) professores(as) de EF da rede estadual de Pernambuco (artigo 3).

As categorias analíticas e empíricas, e suas respectivas unidades de contexto e de registro estão descritas e aprofundadas nos respectivos artigos que foram mencionados e estão mais à frente no texto.

Também foi utilizada a técnica de análise descritiva-exploratória (artigo 2) que consiste em um processo investigativo que busca compreender os fenômenos estudados por meio da descrição detalhada dos dados construídos, sem interferências ou interpretações precipitadas. Esse método permite uma primeira aproximação com as informações obtidas, organizando-as de maneira sistemática para identificar padrões, tendências e categorias relevantes. Dessa forma, a análise descritiva-exploratória serve como uma etapa inicial fundamental na pesquisa qualitativa, possibilitando uma visão ampla e aprofundada do objeto de estudo antes da aplicação de análises mais complexas (Triviños, 1987).

3. REVISÃO DE LITERATURA

Este capítulo tem por intencionalidade apresentar de maneira mais ampla: os conceitos, percursos, conflitos e possíveis retrocessos ou avanços apresentados pela literatura sobre o objeto de estudo aqui proposto, que é o lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio, especificamente nos IF.

Desta forma, apresentamos os interesses empresariais no EM que vêm tensionando as políticas educacionais para atender às demandas neoliberais; em seguida, contextualizamos o processo de implementação do NEM nas escolas, através de duas reformas curriculares que vêm se arrastando há quase dez anos. Por fim, debatemos com a literatura e com documentos curriculares sobre que lugar é esse chamado de Itinerários Formativos.

Todo esse movimento de arcabouço teórico buscou contribuir com discussões aprofundadas e relacionadas com as implicações, desafios e resistências dos professores(as) de EF na prática pedagógica nos IF em Pernambuco, através dos resultados construídos em pesquisas de diferentes naturezas que compõem este estudo. Ao final, estabelecendo um construto sobre a temática que possibilitará reafirmar ou refutar a tese anunciada.

3.1 Os interesses empresariais no Ensino Médio

Para iniciarmos o debate sobre os tensionamentos que o capital privado tem provocado no EM, faz-se necessário compreendermos que um dos instrumentos utilizados pelo empresariado são políticas educacionais. Ciavatta (2021) define políticas educacionais como um conjunto de diretrizes e ações planejadas que visam orientar e regular os sistemas de ensino, garantindo a qualidade e a equidade na formação dos cidadãos. Essas políticas são elaboradas com base em análises contextuais e buscam atender às demandas sociais, culturais e econômicas da sociedade.

Coaduna e complementa Kuenzer (1999) ao dizer que as políticas educacionais são estratégias e ações governamentais que buscam organizar e direcionar o sistema educacional, assegurando acesso e qualidade na formação dos indivíduos. Elas são formuladas a partir de análises das demandas sociais e econômicas, visando promover a inclusão e o desenvolvimento humano por meio da educação.

Já Saviani (2018) argumenta as diferenças entre a educação que visa transmitir saberes e valores, influencia a formação da consciência política dos indivíduos, enquanto as políticas educacionais moldam os rumos e a qualidade da educação oferecida.

Com esse entendimento de que políticas educacionais são as ações que serão implementadas para a melhoria da qualidade da educação e sua formulação para a etapa da educação básica. O EM, no Brasil, foi influenciado por disputas históricas entre diferentes grupos sociais. Os debates sobre a melhor estrutura para essa etapa refletem uma crise de identidade, resultado das múltiplas funções que lhe foram atribuídas, seja na formação cidadã, na qualificação para o mercado de trabalho ou na preparação para progressão dos estudos (Krawczyk, 2009).

A partir da década de 1990, ascendeu uma nova orientação política e social no Brasil, fundamentada em perspectivas neoliberais. Ernest Mandel (1973) também chamava de neocapitalismo que nada mais é que a recorrência aos princípios liberais, com a apologia à liberdade de mercado.

Esta configuração neoliberal do capitalismo se evidencia por meio de sua atração pelo consumo, pela busca incessante do lucro, pela valorização da competitividade como estilo de vida, pelo enfraquecimento dos valores coletivos e pela oposição a qualquer iniciativa política voltada para a igualdade ou a justiça na distribuição da riqueza (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022).

O ideário de formação humana centrada nestes princípios supracitados é chamado de educação financeira pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Sendo entendido como.

o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem-informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro (OCDE, 2005, p. 2).

Essa lógica de formação para o mercado começou discretamente sua inserção na educação brasileira, segundo Moraes, Santos e Paiva (2021), no governo de Itamar

Franco, mas foi apenas durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) que as políticas educacionais começaram a se alinhar com as perspectivas neoliberais.

Nesse período, a educação passou por várias mudanças, impulsionadas principalmente por organismos multilaterais, empresários e intelectuais que se posicionaram como defensores de reformas, promovendo a criação e disseminação de um imaginário no qual todos estavam comprometidos com a educação (Morais; Santos; Paiva, 2021).

Segundo Quadros e Krawczyk (2019), as transformações em curso ao longo da gestão FHC alteraram as fronteiras entre o setor público e o privado, reconfigurando o papel do Estado na gestão das políticas educacionais e sociais. Essas mudanças trouxeram repercussões significativas para o processo de democratização da educação, refletindo novas dinâmicas e desafios na garantia do acesso e da qualidade do ensino⁴.

Porém, durante o governo FHC, as políticas educacionais revelaram um caráter profundamente contraditório: embora avanços notáveis tenham sido implementados — como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) por meio da Emenda Constitucional nº 14/1996 e a formulação do primeiro (PNE) (2001–2010) —, esses instrumentos foram criticados por incorporar uma abordagem neoliberal que fragilizou o papel estatal e reduziram a democratização efetiva da educação (Libâneo, 2002).

Após dois mandatos de FHC caracterizados pela manutenção dos ideais hegemônicos da direita, alinhados às condicionalidades do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e às diretrizes neoliberais, observou-se a implementação de políticas como a redução dos gastos públicos, a abertura comercial e as privatizações. Essas medidas geraram significativos tensionamentos sociais, impactando de maneira mais intensa as classes populares e trabalhadoras, que foram as mais afetadas por tais mudanças (Morais; Santos; Paiva, 2021).

⁴ As principais políticas educacionais implementadas no governo FHC foram: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996, FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Avaliação Nacional da Educação Básica (SAEB), Privatização e expansão do Ensino Superior (Souza, 2000; Saviani, 2008).

Com a eleição de Lula (2003-2010), uma agenda progressista de políticas educacionais⁵ se estabeleceu, o que nos parece num primeiro momento que as forças neoliberais não tensionariam mais a educação brasileira.

Ao fazermos uma análise das políticas educacionais brasileiras deste período, tomando como referência Oliveira (2009), evidencia-se que durante a gestão de FHC, prevaleceu uma lógica de reformas orientadas por princípios neoliberais, marcada pela descentralização, pela criação de mecanismos de avaliação em larga escala e por ações focalizadas, como o FUNDEF, que reforçaram a prioridade no ensino fundamental.

Ainda em Oliveira (2009), nos governos de Lula, embora houvesse o discurso da ruptura com a agenda anterior, mostrou que muitas dessas diretrizes foram mantidas, sobretudo na ênfase em políticas de responsabilização e avaliação. Ao mesmo tempo, houve inovações importantes, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a ampliação de programas de acesso ao ensino superior, revelando um movimento de permanências e mudanças que expressa tanto os limites quanto as potencialidades da política educacional no país.

Porém, neste mesmo período, as grandes instituições privadas do país traçavam suas estratégias para “contribuir” com os avanços promovidos com as políticas educacionais progressistas.

Nesse sentido, avaliou como assertiva a decisão do MEC de reunir a aceitação da opinião pública a respeito da qualidade do ensino, manifestada pelas mídias e por setores privatistas, citando o “Compromisso Todos pela Educação”, como sendo um momento profícuo em que se buscava ampliar a importância da educação, entretanto, chama a atenção para a ponderação de credulidades nos bons propósitos das elites econômicas e políticas, destacando que na ocasião no ano de 2006 a então presidente deste movimento era a maior acionista individual do Banco Itaú, campeã no voluntariado e que afirmava a união de todos os brasileiros, da cooperação, do

⁵ As principais políticas educacionais na gestão de Lula (2003-2010): Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Expansão do Ensino Superior, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Inclusão Digital e Educação a Distância, Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), Programas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ações Afirmativas e Inclusão Social através da política de cotas (Saviani, 2013).

esforço entre empresas e governos para a construção de escolas boas e de oportunidades iguais para todos (Morais; Santos; Paiva, 2021, p 10).

Percebemos que os interesses neoliberais não se prendem a ideologias políticas de direita, de esquerda ou de centro, e sim à ideologia da oportunidade de ganho de capital. Saviani (2008) revela que a aproximação dessas instituições de capital privado com as políticas educacionais foi para disseminar seu ideário contraditório neoliberal, por um lado mostra preocupação com o combate das desigualdades educacionais e por outro tensiona pela implementação de políticas educacionais “seguindo lógicas de mercado com as pedagogias dos resultados, pelos mecanismos das chamadas pedagogia das competências e da qualidade total” (Saviani, 2008, p. 1243).

Duarte (2016) menciona que a pedagogia das competências reduz o processo educativo a uma lógica instrumental, subordinando a escola ao capital e esvaziando seu papel humanizador. Defende, ainda que a escola deve ser espaço de mediação entre o saber científico, filosófico e artístico e os sujeitos em formação, possibilitando-lhes compreender criticamente a realidade e intervir nela de forma consciente.

No governo Dilma Rousseff (2011-2016), esses tensionamentos empresariais nas políticas educacionais se intensificaram, especialmente na etapa do EM. As preocupações em articular políticas de formação às condições de profissionalização foram sendo incorporadas na agenda global e regional, por força e influência de agências e organismos internacionais. Destes, há especial destaque para o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) (Ximenes; Melo, 2022).

Ainda em Ximenes e Melo (2022), sob a influência de avaliações em larga escala enviesadas e contraditórias, estes atores internacionais, mais os nacionais como: Todos Pela Educação, Instituto Ayrton, Fundação Lemann Senna, foram dilapidando a imagem das escolas e de professores pelos insucessos dos(as) estudantes nos índices perversos de avaliação generalizada. Este movimento intencional é um dos *modus operandi* do ideário neoliberal.

Cabe destacar que o sistema de avaliação em larga escala adotado no Brasil reforça as desigualdades educacionais históricas. Tais instrumentos não

correspondem aos princípios preconizados para uma educação de qualidade social nem asseguram a gestão democrática do ensino público. Ao estabelecer metas a serem cumpridas pelas escolas e criar um espírito de competitividade entre elas para obter o maior IDEB, o Estado revela seu caráter regulatório (Mendes; Ribeiro; Capela, 2024).

Portanto, o discurso que se propagava era que o EM precisava mudar. Corti (2019); Quadros e Krawczyk (2019) mencionaram o Projeto de lei (PL) nº 6840 (Brasil, 2013) como o pontapé inicial para uma reforma do EM.

O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que ampliar as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2013, p. 7-8).

Este PL sugeriu mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) com o objetivo de implementar a jornada escolar em tempo integral no ensino médio, reorganizar o currículo dessa etapa por áreas de conhecimento, além de outras medidas relacionadas.

O texto foi analisado pela comissão de educação do Congresso Nacional por aproximadamente dezessete meses. Após esse período, foi elaborado um substitutivo que deveria ser encaminhado ao plenário. No entanto, o substitutivo apresentou alterações mínimas em relação ao texto original do projeto. Em várias ocasiões, como será destacado adiante, o PL 6.840 foi mencionado como essencialmente equivalente à Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016a), o que serviria de justificativa para reformar o ensino médio por meio desse instrumento. Embora, existam pontos em comum entre as duas propostas, as diferenças são notáveis e, em muitos aspectos, o projeto se assemelha mais às ideias defendidas pelo setor empresarial (Quadros; Krawczyk, 2019).

Esse pensamento foi propagado e tensionado pelos reformadores empresariais, termo utilizado por Freitas (2018). Eles afirmavam que o EM não atendia mais àquilo que se propunha, estava desconectado dos jovens e das relações produtivas, provocando notas baixas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e desinteresse dos(as) estudantes pela escola.

Com o golpe jurídico, parlamentar e midiático, como fala Beltrão, Teixeira, Taffarel (2020), que afastou da presidência a Dilma Rousseff, veio uma agenda reformista para atender os anseios dos detentores dos meios de produção que reivindicavam políticas e reformas estruturantes que favorecessem mais acúmulo de capital por eles, restringissem os direitos sociais e formassem cidadãos aptos para os subempregos.

Neste novo contexto político, em setembro de 2016, pouco depois do golpe, a MP nº 746 (Brasil, 2016) estabelece uma reforma total no EM, fazendo rupturas com as discussões sérias, organizadas e equilibradas que vinham construindo uma ideia de mudança. De uma forma abrupta, modificou-se toda uma etapa da educação básica, através de um instrumento provisório advindo diretamente do poder executivo (Silva, 2019).

Mesmo com uma grande repercussão negativa entre educadores, estudantes, entidades de classe e sociedade civil, diante da MP n.º 746, a Lei n.º 13.415 foi sancionada (Brasil, 2017).

Com diversas mudanças estruturantes, vários elementos perpassavam a lei do NEM: ampliação da carga horária, uma base comum curricular, flexibilização da formação, currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades atrelado a projeto de vida e protagonismo juvenil.

Além desses, também houve modificações de ordem do financiamento educacional, da contratação de professores, dos componentes curriculares e seus respectivos IF, os quais nos aprofundamos mais adiante.

Sabemos que o currículo é um campo marcado por disputas e controvérsias, tanto no que diz respeito à sua concepção, quanto às orientações que são implementadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas políticas curriculares. Quando visto de forma restrita, reduzindo-se à dimensão de um texto escrito, técnico e prescritivo, o currículo pode parecer um documento neutro.

No entanto, é fundamental ir além dessa visão limitada, inclusive neste NEM, reconhecendo que o currículo também envolve relações de poder e disputas por hegemonia. Ele reflete e reproduz interesses, valores e visões de mundo, sendo, portanto, um espaço de conflito e negociação entre diferentes grupos sociais (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

O currículo reflete relações de poder e interesses dominantes, funcionando como mecanismos de reprodução das desigualdades sociais. Essa perspectiva

permite compreender o currículo como construção histórica e cultural, vinculada às necessidades de manutenção da hegemonia de determinados grupos, e não como um simples conjunto de conhecimentos técnicos ou objetivos (Apple, 2006).

Ainda em Apple (2006), ao chamar a atenção para a necessidade de uma prática pedagógica crítica, que questione os processos de seleção, organização e legitimação do conhecimento escolar.

Como consequência desses tensionamentos, disputas e interesses pela formação humana dos jovens, em quase uma década, vivenciamos duas reformas do EM. A primeira implementada e muito contestada nas escolas, o que ocasionou a elaboração de uma segunda reforma com previsão de implementação nas unidades de ensino em 2026.

3.2 As sucessivas reformas do Novo Ensino Médio

Diversas reformas aconteceram ao longo da trajetória do EM no Brasil, todas elas com intencionalidades e interesses que buscavam implementar, nesta etapa da educação básica, as formas de ensino que atendessem às demandas vigentes em cada época pela política, pela sociedade e pelas necessidades do mundo do trabalho (Kuenzer, 2005).

Com o NEM não foi diferente, o golpe, ocorrido em 2016, que afastou a presidenta eleita, trouxe consigo esta mesma lógica que culminou em sucessivas reformas do EM no espaço de tempo tão curto.

A primeira reforma começou a ser tensionada pelas forças neoliberais antes do golpe. Os reformadores empresariais apoiados por uma base parlamentar no Congresso Nacional e com ajuda da mídia, através de reportagens que mostravam os baixos rendimentos dos(as) estudantes nas avaliações de larga escala, produziram uma ideia de fracasso desta etapa da educação básica (Alencar; Mendes, 2018; Costin, 2018; Soares, 2018).

Com isso, foi provocado um consenso entre educadores, entidades e sociedade civil que o “velho” EM com a carga horária reduzida, o excesso de componentes curriculares e falta de sintonia desta etapa com a juventude não correspondiam às expectativas de aprendizagens voltadas para o século XXI.

Essa narrativa buscou deslegitimar esta etapa da educação básica para justificar mudanças que privilegiavam a formação flexível, fragmentada e voltada à empregabilidade, em detrimento de uma formação integral e crítica. Assim, não se

trata de um consenso real, mas de um discurso estrategicamente construído para orientar as reformas segundo interesses externos ao campo educacional, sobretudo empresariais (Silva, 2023). Mesmo assim, segundo Costin (2018), ao longo de uma década, em reuniões entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e ministros da educação, construiu-se o PL nº 6840 (Brasil, 2013) que estabeleceria uma redução no número de matérias obrigatórias, criaria trajetórias de formação alternativas e ampliaria a carga horária de ensino. Este projeto embrionário da reforma, ainda se apoiava na decisão do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) em que todas as etapas da educação básica se apoiassem em uma base nacional curricular comum.

Portanto, uma reforma do EM reunia para essa construção professores, políticos, entidades científicas, sociedade e a representação estudantil. Porém, segundo Costin (2018), depois de um doloroso processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff, houve uma ruptura pelo novo governo golpista com as políticas públicas já consolidadas e com as que estavam em construção, e através da MP nº 746 (Brasil, 2016) se modificava todo o EM.

Toda esta falta de diálogo na implementação gerou uma série de insatisfações entre os atores que participavam do processo de construção deste NEM. Houve invasões e ocupações de escolas pelos estudantes e professores. Entidades como Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) manifestaram notas de repúdio sobre o rebaixamento intelectual que o NEM provocaria nos estudantes ao priorizar Matemática e Língua Portuguesa com disciplinas obrigatórias. Além disso, instâncias da sociedade civil se manifestaram contrárias ao NEM e à forma antidemocrática como foi apresentada (Silva, 2019).

Mesmo assim, com toda esta repercussão, a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) foi sancionada pelo presidente Michel Temer, estabelecendo um prazo de cinco anos para as redes públicas e privadas se adaptarem ao novo formato de EM e começarem sua implementação nas escolas a partir do ano de 2022 em todo o território nacional.

Todo este atropelo do executivo e legislativo em modificar o EM após o golpe fez com que a BNCC (Brasil, 2018) só ficasse pronta no ano seguinte, após a promulgação da Lei. Os professores que tinham contribuído com a primeira e a segunda versão romperam com o governo federal por não concordarem com as intencionalidades postas para o novo currículo (Silva, 2019).

Assim, outros colaboradores foram contratados e entregaram, segundo Neira (2018), Beltrão; Teixeira; Taffarel (2020), Silva (2019), um documento muito abaixo das versões anteriores que fragilizava e rebaixava os conhecimentos historicamente construídos pelos componentes curriculares.

O documento aprovado sofreu duras críticas e oposição dos educadores e das associações do setor educacional que historicamente lutam em defesa da educação pública e democrática, uma vez que não representa a concepção de Base Comum Nacional construída coletivamente pelo diálogo entre as entidades acadêmicas, científicas e sindicais da área educacional (Ximenes; Melo, 2022, p. 747).

A imposição desse currículo minimalista, como chamam Pina e Gama (2020), que provoca um rebaixamento da formação básica da população mais pobre, é intencionalmente proposta pelo empresariado para promover na escola pública a integração, convivência, apaziguamento, adaptação e empregabilidade precária para os trabalhadores, bem como avanço no mercado de materiais didáticos e exploração de um mercado inteiramente novo de formação docente; consultoria; sistemas informatizados com formas de controle do trabalho educativo.

Devemos compreender que o NEM foi meticulosamente pensado pelos reformadores empresariais da educação para disponibilizar diferentes arranjos curriculares para o conjunto das/os estudantes do EM. A “variedade” da oferta, seu espalhamento por todos os estados do Brasil e sua ampliação exigem recursos materiais, profissionais e infraestruturais que não foram contemplados pela lei da reforma (Adrião; Domiciano, 2023).

Neste vácuo, entre o que se espera e o que tem disponível, essas instituições privadas apresentam seus recursos didáticos com a finalidade de “ajudar” os governos a diminuir as desigualdades promovidas pelo currículo que elas mesmas demandaram. Nestas contradições, discutimos as repercussões que os jovens brasileiros estão passando diante de sucessivas reformas nesta etapa da educação básica.

Assim, depois de anos de obscurantismo e desmonte na educação promovido pelos seus antecessores: teto de gastos por 20 anos (emenda constitucional nº 95/2016), a reforma trabalhista (Lei nº 13.465/2017), reforma da previdência (emenda constitucional nº 103/2019) e a primeira reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017), o presidente Lula retorna à presidência, sendo demandado pelos estudantes,

educadores, universidades, políticos e sociedade civil pela revogação do NEM, mesmo com pouco tempo depois do início de sua implementação nas escolas.

Logicamente, as instituições financeiras e quem as apoia se manifestaram contrárias a uma revogação por completo como o CONSED em sua nota pública nº 01/2023.

Para o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), aprimoramentos e ajustes, próprios de qualquer processo, podem e devem ser discutidos. No entanto, a revogação do Novo Ensino Médio não é o caminho para tornar essa etapa mais atrativa ao estudante. Não é sensato pensar em descartar todo esse esforço técnico e financeiro despendido pelas redes estaduais ao longo dos últimos anos (Consed, 2023).

O Movimento Todos pela Educação, em sua nota técnica publicada em 17 de maio de 2023, defende que não haja uma revogação por completo e sim uma reorganização do currículo.

O Todos Pela Educação é contrário à ideia de revogação completa das normativas em vigor, posição esta que permeia parte do debate público atual. Dito isso, a nota propõe um conjunto de mudanças substantivas, visando corrigir os atuais problemas sem perder a essência do que o chamado Novo Ensino Médio busca avançar. Entendemos que tal movimento é não só desejável como, também, possível de ser realizado (Movimento Todos Pela Educação, 2023).

Neste cenário de falta de consenso sobre o NEM, o governo federal, através do MEC, determinou que houvesse uma consulta pública, a partir da portaria nº 399 de 08 de março de 2023 (Brasil, 2023a), para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.

Durante quatro meses, o site disponibilizado recebeu contribuições de toda a sociedade civil. O material colhido permitiu consolidar um panorama diversificado e crítico da realidade do Ensino Médio no país, expressando demandas por equidade, qualidade, infraestrutura, valorização docente, e reafirmação do papel normativo do MEC, sendo divulgados e anunciados estes resultados em 08 de agosto de 2023.

O governo anunciou que não revogaria o NEM, apenas faria correções, especialmente, na FGB, com o aumento da carga horária da formação básica de 1,8 mil horas para 2,4 mil horas.

Com isso, o Ministério da Educação (MEC) propôs que as disciplinas comuns a todos os estudantes componham 80% da carga horária. Atualmente, esse número é de 60%. Isso significa que a carga destinada aos IF seria diminuída.

Desta forma, a proposta do governo advinda das contribuições da consulta pública se transformou em PL nº 5230/2023 (Brasil, 2023b) e seguiu em regime de urgência para o Congresso Nacional na tentativa de ser votada e aprovada, ainda, em 2023.

Porém, a base de parlamentares liberais e conservadores, liderada pelo deputado Mendonça Filho (União Brasil-PE), que foi o ministro da educação e que propôs o NEM por medida provisória em 2017, fez ao todo 79 emendas⁶ de modificações no PL, causando um descontentamento novamente da sociedade civil que pressionou o governo.

Assim, foi retirada a urgência de aprovação do PL, encerrando o ano legislativo em 2023 sem aprovação da nova lei. Em 2024, a promessa do governo foi aprimorar, discutir e garantir um cenário político favorável para a aprovação da reorganização do NEM.

Após diversas sessões na comissão de educação do Congresso Nacional para discutir e aprimorar o PL, em 31 de julho de 2024, a lei nº 14.945 (Brasil, 2024a) foi sancionada e estabeleceu um “Novo” NEM, alterando e revogando a lei anterior.

Com esta nova reforma do NEM, foram criadas, também, novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCENEM) via Resolução CNE/CEB Nº 2, de 13 de novembro de 2024 (Brasil, 2024b) da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC.

Estas, definiram que em 2025 seria um currículo de transição nas escolas brasileiras para implementação definitiva do novo NEM a partir de 2026. O quadro 6 mostra os pontos relevantes das DCNEM que modificaram o currículo anterior.

⁶ Parecer de plenário pelas comissões de educação, de finanças e tributação e de constituição e justiça e de cidadania ao PL nº 5.230, de 2023. Disponível em: [COMISSÃO \(camara.leg.br\)](https://camara.leg.br/comissao). Acesso em 02 de jan 2024.

Quadro 6. Pontos relevantes das DCNEM de 2024

Destaques	Resolução
Formação Geral Básica (FGB)	Carga horária mínima (2.400hs) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, expressos na BNCC do Ensino Médio na forma de competências e habilidades, são assegurados a todos os estudantes mediante oferta dos componentes curriculares obrigatórios e das áreas do conhecimento que compõem o Ensino Médio;
Itinerários Formativos de Aprofundamento	Carga horária mínima (600hs), percursos educacionais estruturados, de livre escolha dos estudantes, que permitem aos educandos o aprofundamento de suas aprendizagens e de seu desenvolvimento em uma ou em mais áreas do conhecimento. O CNE editará Parâmetros Nacionais para a Oferta dos Itinerários Formativos de Aprofundamento até o dia 31 de março de 2025.
FGB + Itinerários de Aprofundamento	A Formação Integral e Integrada dos estudantes, assegurando a articulação e a integração entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos, a interdisciplinaridade e a contextualização;
Perspectiva de Formação Humana	O reconhecimento, a valorização e a mobilização permanente e integrada das dimensões formativas próprias do mundo do trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura.
Projeto de Vida	A oferta do Projeto de Vida é estratégia curricular e poderá obedecer a uma lógica transversal às áreas do conhecimento e deverá estar presente ao longo de todo o Ensino Médio.
Disciplinas Eletivas	Na oferta do Ensino Médio com carga horária superior a 3.000 (três mil) horas, respeitadas as cargas horárias definidas em lei para a Formação Geral Básica e para os Itinerários Formativos, os sistemas de ensino poderão ofertar componentes curriculares eletivos para a escolha dos estudantes.
Definição das cargas-horárias pelos sistemas de ensino	Os sistemas de ensino deverão estabelecer, em suas propostas curriculares, a composição entre a carga horária destinada à Formação Geral Básica e a carga horária destinada aos Itinerários Formativos em cada série, ano ou segmento do Ensino Médio
Atualização dos Currículos Estaduais	Os sistemas de ensino deverão elaborar planos de ação com a finalidade de atualizar seu currículo e as demais normas que orientam a oferta de Ensino Médio de sua rede.
Áreas de conhecimento	I - Linguagens e suas tecnologias, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; II - Matemática e suas tecnologias, com o componente curricular obrigatório de matemática; III - ciências da natureza e suas tecnologias, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de biologia, física e química; IV - Ciências humanas e sociais aplicadas, integrada pelos componentes curriculares obrigatórios de filosofia, geografia, história e sociologia

Fonte: Resolução CNE/CEB Nº 2, DCNEM de 2024

Estas foram as principais mudanças que interpretamos, sabendo que é preciso, ainda, interpretarmos os Novos Parâmetros Curriculares dos Itinerários Formativos e aprofundamentos (IFAs) que foram publicados, através da Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025 (Brasil, 2025).

Estas resoluções serão fundamentais para o direcionamento e organização dessas disciplinas eletivas que estarão nas novas versões dos currículos estaduais. Cabe ressaltar que currículos são territórios de disputas, onde não há vencedores e perdedores e sim consensos que foram, desta vez, possíveis diante de diversos interesses e interessados.

Não sabemos se este “Novo” Novo Ensino Médio vai contemplar uma formação humana crítica, científica, justa, democrática e alinhada com o mundo do trabalho. Acreditamos que ele pode representar um começo para se reconstruir uma etapa da educação básica que foi tão arruinada nos últimos anos e prejudicou toda uma geração de estudantes que vivenciou este processo advindos da ascensão da direita golpista e extrema direita negacionista e obscurantista.

Este tem sido nosso desafio durante estes anos, investigar um currículo tão questionável, precário, esvaziado e empobrecido que há quase uma década encontra-se em processo de implementação.

3.3 Itinerários Formativos: que lugar é esse?

Apresentamos aqui, de forma mais ampla, o que são e os lugares destinados aos IF no NEM, de acordo com a primeira reforma (Brasil, 2017) e o que a segunda reforma (Brasil, 2024b) anuncia para esta parte flexível do currículo do EM.

Quando foi sancionada a primeira reforma do NEM, através da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), trouxe consigo um modelo de complementação da formação geral básica do EM, chamado itinerários formativos que compreenderiam cinco áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza, ciências humanas, matemática e formação técnica.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

A ideia, na teoria, era permitir a flexibilização da escolha do percurso de formação para os(as) estudantes, levando em consideração os contextos locais, as demandas regionais e a capacidade de cada rede de ensino de ofertar possibilidades de itinerários formativos para uma carga horária que aumentaria progressivamente ao longo do EM. Para garantir isso, a lei colocou em dois artigos duas políticas de fomento para que a implementação dos IF fosse bem-sucedida.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta corrente específica (Brasil, 2017).

Portanto, a nova formação dos(as) estudantes proposta pelo NEM teria amparo legal, bem como apoio financeiro para sua implementação nas escolas. Com essa garantia, voltaram-se as atenções para as questões técnico-pedagógicas em relação aos percursos possíveis dentro dos IF.

Neste momento, com a BNCC (Brasil, 2018) já homologada, as redes de ensino se concentraram em buscar entender a proposta de flexibilidade da formação, através dos IF, a partir deste documento curricular normatizador e orientador para a prática

pedagógica dos professores. Já em seu texto inicial, a BNCC busca justificar esse caminho de uma formação ampliada.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (Brasil, 2018, p. 463).

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (Brasil, 2018, p. 465).

Krawczyk (2017) diz que essa flexibilização proposta pelo NEM é perversa, porque trabalha com a fantasia de escolha, autonomia, criatividade, inovação e não revela a precarização, a desregulamentação, a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social que acontecem nas escolas brasileiras.

Silva (2019) corrobora ao dizer que o direcionamento dado pelas escolas na escolha dos jovens pelo seu projeto de vida vai ser baseado na sua classe social, nas condições das escolas e na disponibilidade ofertada, e estes terão a ilusória impressão de que escolherão a sua formação no Ensino Médio.

A política de flexibilização curricular é perversa, falaciosa e promove as desigualdades existentes entre as escolas pelas regiões do país. Fávero, Centenaro e Santos (2022) mencionaram que alguns professores se mostraram otimistas com o NEM, porém eles ratificaram para que funcione precisa de investimento nas condições de trabalho, aqueles que se manifestaram de forma crítica disseram estar preocupados com a redução da carga horária da FGB e a fragilidade como os itinerários formativos são ensinados de forma improvisada pelos professores, que recebem pouca ou nenhuma formação para trabalhar a parte optativa.

Esta realidade foi constatada e anunciada, também, na pesquisa de Silva e Brasileiro (2023), reconhecendo que os professores da rede estadual de Pernambuco teriam muitas dificuldades de abordar os conhecimentos nos IF, devido à falta de formação continuada para se apropriarem do NEM.

Canuto e Oliveira (2023) vão além, ao afirmarem que os recursos disponíveis por cada instituição também farão diferença, já que pensar em diferentes itinerários

exige diferentes possibilidades metodológicas de trabalho, como laboratórios, computadores, acesso à *internet*, material de expediente etc. Outro ponto levantado pelas autoras é que os IF ofertados pelos(as) professores(as) serão de acordo com suas formações e aptidões pessoais, dificilmente vão dar conta das demandas dos jovens daquele contexto.

Portanto, o discurso que a flexibilização da formação permitirá aos estudantes uma liberdade na escolha da sua trajetória (projeto de vida) e esta autonomia fará com que eles exerçam sua plena cidadania, através do protagonismo juvenil, nos parece um tanto exagerada, para não dizermos equivocada, devido ao distanciamento entre o que está posto e o que é possível de ser realizado nas escolas, de acordo com histórico de desigualdades que sempre permeou EM no Brasil.

Porém, é importante entendermos que esse estímulo ao projeto de vida e protagonismo estudantil é enfatizado pelo NEM, especialmente nos IF. Tanto na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) quanto na BNCC (Brasil, 2018) e inclusive nas recentes DCNEM (Brasil, 2024b).

Art. 33. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:
II - promover, mediante a institucionalização de mecanismos de participação da comunidade, alternativas de organização institucional que possibilitem:

b) várias alternativas pedagógicas, incluindo ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços - intraescolares ou de outras unidades escolares e da comunidade - para atividades educacionais e socioculturais favorecedoras de iniciativa, autonomia e protagonismo social dos estudantes (Brasil, 2024b).

Art. 37. A proposta pedagógica das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio deve considerar:

XXII - o Projeto de Vida como estratégia curricular voltado para a reflexão entre o universal e o particular que considere que todo projeto individual somente se realiza em dimensão coletiva com o objetivo de construir uma escola mais justa que contemple a aprendizagem e o desenvolvimento humano de adolescentes e jovens na escola e que possibilite o diálogo sobre as incertezas ligadas ao futuro, em especial aquelas concernentes ao mundo do trabalho (Brasil, 2024b).

Mesmo com uma novíssima reforma, esses pressupostos de formação permanecem e deverão ser organizados com os parâmetros curriculares que estão em elaboração. É pertinente estabelecermos algumas hipóteses na literatura que

justifiquem a adoção deste tipo de formação proposta para os estudantes desta etapa da educação básica.

Recorremos na Filosofia em Deleuze (1992) para entendermos a gênese das ideias em torno do projeto de vida, quando ele menciona que a tarefa humana mais importante deste início de século converteu-se em melhorar a sua própria psique, construindo ou reinventando versões melhores de si mesmo: seja no corpo e na estética, seja nas atitudes e habilidades a serem adquiridas (Deleuze, 1992).

Já para a psicologia, William Damon conceitua o projeto de vida como metas gerais que mobilizam as pessoas ao longo de sua trajetória de vida. “[...] uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu” (Damon, 2009, p. 10).

Erickson (1976) menciona que crises na identidade dos adolescentes servem de base para o estabelecimento dos seus projetos de vida. Piaget (2007) menciona da importância do programa da vida para a constituição da personalidade e sua interação com o mundo social.

Porém, La Taille (2009) chama a atenção ao dizer que construir projetos de vida na atualidade é uma tarefa difícil, devido à multiplicidade de possibilidades e à necessidade de fazer escolhas. “Ter um projeto implica ter uma intenção, uma finalidade, um objetivo de realizar alguma coisa: “algo deverá ser feito, ser conquistado, ser adquirido, algo deverá se tornar realidade” (La Taille, 2009, p. 43).

Alguns autores brasileiros (Danza; 2014, 2019; Klein, 2011; Gonçalves, 2016) tentaram traduzir este construto que permeia a filosofia e a psicologia para a construção desse entendimento do que seria o projeto de vida. Para eles, seria o planejamento de uma vida que acomoda questões relativas ao futuro (pessoal/profissional), identidade, valores e condutas sociais.

Contudo, os reformadores empresariais se apropriam, segundo Canuto e Oliveira (2023), desses termos apresentando-os como algo inovador que vai resolver todos os problemas do NEM, mas o que observamos é um equívoco teórico de interpretação trazido por esta reforma.

Jakimiu (2022) menciona isso como um tipo de “pedagogia do mercado”, onde os preceitos neoliberais determinam a responsabilização dos jovens pelo seu sucesso ou fracasso, evidenciando questões de individualização, mérito e competitividade.

Neste sentido, as instituições privadas de educação como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Odebrecht e Movimento Todos pela Educação trouxeram os

discursos de projeto de vida e protagonismo juvenil, em defesa da construção de políticas educacionais que padronizassem o ensino em nível nacional e atendessem aos interesses do mercado empregador (Canuto; Oliveira, 2023).

Como resultado do desenvolvimento do protagonismo juvenil, temos a competência dos(as) estudantes de administrar o seu projeto de vida como vemos neste trecho da BNCC.

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (Brasil, 2018, p. 468).

Para a BNCC (Brasil, 2018), a escola acolhedora é aquela que vai mediar a trajetória pessoal e profissional dos estudantes, através da oferta de IF que atendam aos anseios da juventude, a partir dessas vivências optativas, cada jovem vai construir o seu caminho ao longo do EM, permitindo-lhes fazerem escolhas mais assertivas no percurso fora da escola.

Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam (Brasil, 2018, p. 472).

Silva e Danza (2022) criticam essa visão simplista sobre as identidades. Segundo as autoras, para se alcançar um projeto de vida em sua plenitude, requer um entendimento mais aprofundado das questões referentes às diferentes identidades⁷, e estas devem se relacionar com as perspectivas de futuro, fruto de valores aprendidos até então como moralidade, justiça, honestidade e solidariedade.

Dayrell (2007) corrobora ao dizer que a construção da identidade dos jovens perpassa questões extremamente complexas, que sofrem influência, tanto de fatores

⁷ As identidades advêm do estabelecimento de compromissos com determinados domínios de conteúdos (carreira, religião, sexualidade, ideologia, política e relacionamentos) que constituirão a representação de si, e a exploração ativa de alternativas a tais domínios (Marcia, 1966 *apud* Silva e Danza, 2022).

externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.), quanto internos à escola (a infraestrutura, o projeto político-pedagógico etc.).

Diante deste contexto, da maneira que estão postos na BNCC e este documento curricular continua sendo a referência para o NEM, mesmo depois de uma segunda reforma. É possível que os IF tenham dificuldades de prosperarem em relação ao protagonismo juvenil⁸ e ao projeto de vida, devido ao vazio epistemológico, teórico-metodológico e utilitarista que se encontra, ao promover um individualismo com viés de eficiência, relegando a segundo plano as subjetividades identitárias desses jovens.

Outro ponto que permeia todo o NEM, especialmente, nos IF é o estímulo ao desenvolvimento de competências e habilidades, o que, segundo Martins e Duarte (2010), reforça um esvaziamento dos conhecimentos científicos e historicamente construído pela humanidade e valoriza o conhecimento tácito, aquele atrelado ao saber fazer, ou seja, os conhecimentos têm que dialogar com as resoluções do cotidiano dos estudantes. Isto termina por promover o utilitarismo do conhecimento, desprestigiando os saberes científicos e culturais acumulados ao longo da história, como podemos observar neste trecho da BNCC.

Assim, a oferta de diferentes itinerários formativos pelas escolas deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (Brasil, 2018., p. 478)

Observamos que nesta fala em nenhum momento a BNCC menciona a relação dos IF com os conhecimentos científicos indispensáveis para a formação humana.

Já nas DCNEM (Brasil, 2024b) tenta-se corrigir isso, atrelando o ensino dos IF aos componentes curriculares obrigatórios da FGB.

Os Itinerários Formativos de aprofundamento devem aprofundar, ampliar e integrar aprendizagens da Formação Geral Básica e proporcionar a construção e apropriação de conhecimentos científicos, a articulação entre teoria e prática e ampliação de experiências

⁸ O conceito de protagonismo juvenil tem sido bastante utilizado nas políticas educacionais recentes, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio. De modo geral, ele é definido como a participação ativa dos jovens nos processos de aprendizagem e nas decisões que dizem respeito à sua formação, assumindo papel de sujeitos principais na construção de seus projetos de vida (Costa, 2000).

conectadas aos interesses dos estudantes nas áreas do conhecimento eleitas (Brasil, 2024b)

Portanto, encontramos uma contradição entre essas orientações curriculares. Por um lado, a BNCC estimula um ensino de IF esvaziado de conhecimentos científicos e, por outro lado, as DCNEM amarram os IF ao aprofundamento dos conhecimentos científicos trabalhados pelos componentes curriculares na FGB.

Teremos que aguardar os Parâmetros Curriculares para sabermos quais caminhos serão postos neste documento para o ensino dos IF nas escolas brasileiras.

Alguns estudos já mostraram as fragilidades dos IF nas escolas. Na pesquisa documental realizada por Silva, Krawczyk e Calçada (2023), analisando 16 currículos estaduais, as autoras constataram que os IF, tanto na formação técnica como na formação propedêutica, não conseguem preparar os estudantes para prosseguirem nos estudos, devido à secundarização da formação geral básica.

Em outro estudo analisando os documentos curriculares do NEM em Pernambuco, Lima e Gomes (2022) observaram indícios de um movimento verticalizado no que se refere à oferta dos Itinerários Formativos, tornando a 'escolha' por parte da escola, uma mera formalidade e a 'escolha' por parte dos/as estudantes uma utopia, pondo em questão o discurso da participação democrática na construção do currículo.

O uso da "liberdade de escolha" como estratégia de propaganda não só oculta as limitações materiais que impedem uma escolha realmente equitativa, mas também reforça desigualdades ligadas à classe social, à raça, ao gênero e à localização geográfica no sistema educacional. Os dados desta pesquisa mostram que a implementação do NEM em São Paulo não apenas não cumpre a promessa de ampliar a liberdade de escolha, mas também impõe aos estudantes de baixa renda condições de ensino desiguais e precárias (Cássio; Goulart, 2022).

Outra questão levantada por Bando e Ferstenseifer (2023) é um tipo de "Bricolagem"⁹ que os IF fazem, pois utilizam palavras ou termos que causam impacto na leitura com o objetivo de despertar no leitor uma sensação de pertencimento. Muitas vezes, isso cria a ilusão de que a mensagem é voltada para o coletivo, quando,

⁹ "Bricolagem" é um termo de origem francesa (*bricolage*) que significa a construção ou montagem de algo a partir de elementos diversos, geralmente reutilizados ou combinados de maneira improvisada ou pode se referir, também, à junção de ideias, conceitos ou discursos sem uma estrutura sólida ou original, frequentemente sem uma conexão coerente entre si (Levi-Strauss, 2008).

na realidade, está alinhada aos interesses de grupos de pressão que influenciam a política nacional.

Por fim, a literatura crítica que nos debruçamos sobre a reforma do Ensino Médio tem mostrado que a flexibilização curricular não se limita à reorganização de tempos e conteúdos, mas está intrinsecamente articulada à introdução das competências socioemocionais¹⁰ como eixo central.

Este eixo promove a ênfase na gestão das emoções, na autorregulação e no protagonismo individual, funciona como um dispositivo de customização curricular que desloca para os estudantes a responsabilidade por seus percursos formativos e por seu sucesso ou fracasso escolar. Tal perspectiva, além de reforçar uma lógica meritocrática e individualizante, alinha-se aos interesses do mercado e das plataformas digitais que alimentam esse processo de personalização, esvaziando o potencial da escola como espaço coletivo de formação crítica e socialmente referenciada (Evangelista; Barbosa, 2021).

Portanto, os IF de acordo com os documentos curriculares, sugerem metodologias diferenciadas, buscam aproximação com perspectivas de educação interdisciplinares, contudo, enquanto política nacional de educação para o EM, percebemos que se relegam ao segundo e terceiros planos as questões referentes a formação de professores nas licenciaturas, que ainda hoje, formam docentes para ministrarem aulas a partir de saberes científicos específicos. Já a formação continuada dos que já atuam nas redes de ensino não consegue reunir professores de disciplinas diferentes, devido aos horários escolares e às condições de trabalho que permanecem precárias em muitas escolas públicas e privadas no Brasil.

Diante destas contradições, percebemos que o NEM é uma reforma bastante questionável, para não dizermos perversa, pois anuncia uma série de modificações na estrutura curricular do EM, especialmente nos itinerários formativos, rebaixando o conhecimento científico em detrimento do tácito. Entrega na mão do estudante a responsabilidade pelo seu projeto de vida, através do protagonismo juvenil. Promove o ensino a partir de áreas de conhecimento que devem dialogar entre si, resgatando

¹⁰ As competências socioemocionais são entendidas como um conjunto integrado e complexo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que um indivíduo mobiliza para responder de forma adequada e ética às demandas de situações interpessoais e intrapessoais específicas (Coll; Falcão, 2020).

a pedagogia das competências e estimulando o desenvolvimento de habilidades que favoreçam os interesses empresariais que tensionam as políticas educacionais.

A primeira reforma foi contestada pela comunidade escolar durante sua implementação nas escolas e uma nova foi sancionada com previsão de implementação a partir de 2026. Devemos, portanto, acompanhar com atenção os desdobramentos que vêm com este novo currículo, especialmente nos IF de aprofundamentos, etapa da formação dos estudantes do EM que foi tão criticada na primeira reforma pela ciência, estudantes, professores e sociedade civil.

Esta revisão de literatura evidencia que o esvaziamento e a marginalização da EF nos IF não são acidentais, mas resultado de um projeto de sociedade e educação que fragiliza componentes curriculares não alinhados à imediata produtividade, corroborando, assim, a afirmação de que a EF tem sido reduzida a uma mera complementação de carga horária docente.

Nos artigos que seguem, analisamos as implicações do NEM e dos IF para a prática pedagógica da Educação Física, direcionando nosso foco para as produções acadêmicas, os documentos curriculares e o nosso campo de pesquisa, que são os(as) professores(as) de EF que ministram aulas nos IF das EREM da Rede Estadual de Pernambuco.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a apresentação dos resultados desta tese de doutorado do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPB, optamos pelo formato de artigos, em conformidade com as resoluções e normas (nº 002/2015) em vigor do referido programa. Desta forma, este estudo foi estruturado em três artigos originais para apresentação dos resultados.

O artigo 1 referente a pesquisa bibliográfica, intitulado **“Reformas do Novo Ensino Médio e Educação Física: Implicações e desafios para a prática pedagógica a partir de produções acadêmicas”**, teve como objetivo analisar como a produção acadêmica vem se posicionando acerca das reformas do ensino médio, suas implicações para educação e os desafios já enfrentados pela EF e aqueles que estão por vir. Este artigo foi submetido à revista e-Curriculum (PUC-SP) e foi aceito para publicação. Já o artigo 2, com o título **“Entre o prescrito e realizado nos Itinerários Formativos do Ensino Médio: interações docentes na Educação Física”**, objetivou analisar a interação docente com os documentos curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em Pernambuco. Este artigo foi submetido à Revista Brasileira de Educação (ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), encontrando-se em avaliação até a versão final desta tese.

Por fim, no artigo 3 com o título **“Desafios e resistências na prática pedagógica nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em Pernambuco”** apresentamos como objetivo reconhecer com os professores(as) de EF da rede estadual de Pernambuco os desafios encontrados para o ensino dos IF e as possibilidades de resistências diante de um currículo tão controverso e precarizado. Este artigo, ainda, não foi submetido a nenhuma revista científica.

3.1 ARTIGO 1

Reformas do Novo Ensino Médio e Educação Física: Implicações e desafios para a prática pedagógica a partir de produções acadêmicas

Resumo

A pesquisa investigou como trabalhos acadêmicos abordaram as implicações e os desafios enfrentados pela Educação Física com a implementação de duas reformas do Novo Ensino Médio (2017-2024). Para isso, utilizamos uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo categorial por temática para a organização e interpretação dos dados. Lidamos com as categorias analíticas: política educacional, reforma do ensino médio, currículo e Educação Física escolar. Foi constatado pelas produções que a primeira reforma provoca um rebaixamento e esvaziamento educacional intencionalmente para atendimento dos interesses do capital financeiro. Neste cenário entre reformas, foram apresentados os desafios para Educação Física entre estudos e práticas ao componente curricular.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Educação Física; Prática pedagógica.

*Reforms of the New High School and Physical Education:
Implications and challenges for pedagogical practice based on academic productions*

Abstract

The research investigated how academic works addressed the implications and challenges faced by Physical Education with the implementation of two reforms of the New High School (2017-2024). For this, a qualitative approach were used, through a bibliographic research and categorical content analysis by theme for the organization and interpretation of the data. We deal with the analytical categories: educational policy, high school reform, curriculum, and school Physical Education. It was found by the productions that the first reform causes a downgrading and emptying of education intentionally to meet the interests of financial capital. . In this scenario, between reforms, the challenges for Physical Education were presented, between studies and practices, to the curricular component.

Keywords: *New High School; Physical Education; pedagogical practice*

*Reformas de la Nueva Escuela Secundaria y Educación Física:
Implicaciones y desafíos para la práctica pedagógica a partir de las producciones
académicas*

Resumen

La investigación indagó cómo los trabajos académicos abordaron las implicaciones y desafíos que enfrenta la Educación Física con la implementación de las reformas del Nuevo Liceo (2017-2024). Para ello, utilizamos un enfoque cualitativo, a través de una investigación bibliográfica y análisis de contenido categórico por tema para la organización e interpretación de los datos. Nos ocupamos de las categorías analíticas: política educativa, reforma de la enseñanza media, currículo y educación física escolar. Las producciones han comprobado que la primera reforma provoca una degradación y un vaciamiento de la educación intencionadamente para satisfacer los intereses del capital financiero. En este escenario, entre reformas, se presentaron los desafíos para la Educación Física, entre estudios y prácticas al componente curricular.

Palabras clave: Nueva Escuela Secundaria; Educación física; Práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1970, ascendeu nos países ocidentais a perspectiva neoliberal advinda da economia, que consiste em acordo com (Pereira; Ciavatta; Gawryszewski, 2022), um projeto econômico, político e social que tem como marcas centrais a defesa da redução do papel do Estado, a ênfase na livre concorrência e a lógica de mercado como referência para as demais esferas da vida social.

No campo das políticas públicas educacionais no Brasil, sua influência intensificou-se a partir da década de 1990, com a adoção de reformas orientadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), que preconizavam eficiência, produtividade, descentralização e avaliação em larga escala.

Nesse contexto, a educação passou a ser vista como investimento em capital humano, vinculado diretamente às demandas do mercado de trabalho e ao aumento da competitividade global do país.

Dentro desta lógica, a partir de 2022, o Novo Ensino Médio (NEM) começou a ser implementado nas escolas brasileiras através da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017). Com esta reforma veio um discurso de uma era de efetivas mudanças para os estudantes desta etapa da educação básica, por exemplo, a ampliação da carga horária, flexibilização curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a escolha de itinerários formativos a partir das áreas de conhecimento e uma formação voltada para atender às necessidades do mundo do trabalho.

Este “novo projeto de educação” foi demandado e tensionado pelos reformadores empresariais, como diz Freitas (2018), querendo alimentar seus

interesses privados e econômicos, através de uma agenda reformista educacional, que atendesse às suas aspirações na formação de jovens, para assumirem postos de trabalho em empregos precarizados (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020).

Desde então, uma vasta produção acadêmica de diversas naturezas: teses e dissertações, dossiês temáticos e artigos científicos, vem buscando entender, explicar e anunciar os problemas que esta primeira reforma vem provocando na educação de uma forma geral e no componente curricular de Educação Física (EF), especificamente.

Mesmo com posicionamentos críticos das universidades e entidades da sociedade civil contrárias à implementação deste currículo, o NEM seguiu o que estava previsto na lei e foi implementado nas escolas em todo o Brasil, sendo bastante contestado desde então¹¹.

Com a eleição de um novo governo progressista (2023-2026), após seis anos de sucateamento e esvaziamento das políticas educacionais com governos liberais e conservadores, esse movimento por revogação do NEM aumentou por parte dos estudantes, educadores e da sociedade. Assim que assumiu a presidência, Lula foi demandado sobre esta pauta e a colocou em consulta pública, através da portaria nº 399 (Brasil, 2023a) e, após seis meses de contribuições dos atores da educação, o Ministério da Educação (MEC) decidiu não revogar o NEM e sim modificá-lo, apresentando o projeto de lei nº 5230 (Brasil, 2023b).

Apenas em 2024 houve um consenso e a nova lei nº 14.945 (Brasil, 2024a) foi sancionada com implementação prevista nas escolas a partir de 2026 segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2024b).

Porém, esse movimento que houve em torno da segunda reforma do NEM, de acordo com Souza (2025), é mais um dos tensionamentos neoliberais importados da cultura estadunidense que é a “fabricação de consensos”, um eufemismo consciente de manipulação das massas contra seus melhores interesses. Essa segunda reforma provocou uma derrota para a comunidade escolar, comunidade científica, entidades de classe e sociedade civil que defendiam a revogação total do NEM das escolas.

¹¹ A confederação dos trabalhadores em Educação (CNTE), o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) se manifestaram publicamente através de notas de repúdio em 2016 e posteriormente em 2023. A união Brasileira de Estudantes Secundaristas, emitiu carta de repúdio contra o NEM e mais recentemente a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2024) elaborou um documento final defendendo a revogação do NEM.

Este cenário de sucessivas mudanças curriculares no EM nos instigou a investigar a produção de conhecimento neste período. Isto posto, nosso objetivo foi analisar como a produção acadêmica vem se posicionando acerca das reformas do ensino médio, suas implicações para a educação e os desafios já enfrentados pela EF e aqueles que estão por vir.

METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, a partir do entendimento de Ferreira (2002) de que estudos científicos que buscam alinhar-se ao estado da arte requerem um planejamento estruturado, incluindo a elaboração de um protocolo de pesquisa. Esse processo envolve a delimitação do tema, a definição das fontes de busca, a execução cuidadosa do protocolo, a organização dos dados construídos e, por fim, a apresentação dos principais achados.

Realizamos um levantamento de produções científicas que versassem sobre as reformas do NEM e procuramos compreender como essas discussões estavam sendo desenvolvidas no meio acadêmico. Como nossa intencionalidade foi a investigação em bases de dados diferentes e produções acadêmicas diversas, conseqüentemente, as formas de acesso e busca a estas também foram distintas. Diante disso, optamos por descrever separadamente os passos metodológicos para o levantamento de cada tipo de publicação analisada.

Teses e Dissertações

Escolhemos mapear este tipo de produção por compreendermos a sua importância acadêmica e científica, pois estas têm por objetivo apresentar, de maneira mais aprofundada, as discussões em torno do NEM e da EF. Através de pesquisas de diversas naturezas dentro do mesmo trabalho científico.

Assim, recorreremos ao catálogo de Teses e Dissertações do Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como base de dados para selecionarmos os estudos. Estabelecemos alguns critérios para inclusão destas produções. Iniciamos operando com o cruzamento dos descritores Novo Ensino Médio e Educação Física. Em seguida, com a Reforma do Ensino Médio e da Educação

Física, todos eles com recorte temporal (2017-2024) e pesquisas com acesso aberto na plataforma. Encontramos no total de 25 trabalhos. Como critérios de exclusão retiramos aqueles que se repetiam a partir da leitura dos títulos e os que não dialogavam com o nosso objeto de estudo com a leitura de seus resumos. Ao final selecionamos 2 Teses de Doutorado e 16 Dissertações de Mestrado, totalizando 18 pesquisas¹² como observamos no quadro 7.

Quadro 7. Mapeamento de Tese e Dissertações sobre o NEM e EF (2017-2024).

Autor/Ano	Título	Tipo	Universidade/ Link de acesso
COSTA, Fabiano (2018)	A Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio: Uma análise da contribuição nas escolas públicas de Recife diante o Novo Ensino Médio	Dissertação	Centro Universitário dos Guararapes Plataforma Sucupira
LESSA, Angélica. (2018)	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	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) Plataforma Sucupira
SILVA, Bruno (2019)	A Educação Física no novo Ensino Médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco	Dissertação	Universidade de Pernambuco (UPE)/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Plataforma Sucupira
BELTRÃO, José Arlem (2019)	Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Plataforma Sucupira
KUHN, Simone (2021)	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	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS) Plataforma Sucupira

(Continua)

¹² Neste levantamento, não entraram as pesquisas que foram defendidas após dia 05 de dezembro de 2024 que ainda não estavam disponibilizadas no catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.

SOUZA, Weder (2021)	O Novo Ensino Médio e a Educação Física nas escolas públicas do Mato Grosso: itinerários formativos e o protagonismo juvenil	Dissertação	Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões (URI) Plataforma Sucupira
LOPES, Adriana (2021)	A reestruturação curricular da Educação Física escolar na educação profissional no estado da Bahia diante da Reforma do Ensino Médio	Dissertação	Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) Plataforma Sucupira
OLIVEIRA, Nathália (2022)	Reforma curricular do Ensino Médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Plataforma Sucupira
LIMA, Rhimaykon (2023)	O lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio da rede estadual do Ceará a partir de suas diretrizes curriculares referenciais: tendências promovidas pela reforma do ensino médio e pela BNCC	Dissertação	Universidade Regional do Cariri (UFCA) Plataforma Sucupira
MACHADO, Perla (2023)	Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar: desafios e perspectivas no novo ensino médio	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) Plataforma Sucupira
PEREIRA, João Marcos (2023)	O novo Ensino Médio e a área de Educação Física escolar: implicações na (de) formação da classe trabalhadora.	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará (UECE) Plataforma Sucupira
PAZ, Wesley (2023)	A dinâmica curricular da Educação Física no Novo Ensino Médio: o contexto de uma escola de referência de Pernambuco	Dissertação	Universidade de Pernambuco (UPE) Plataforma Sucupira
MOTTA, Alex (2023)	Novo Ensino Médio e Educação Física: um estudo sobre a lei 13.415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso.	Dissertação	Universidade Regional Integrada do alto Uruguai e das Missões (URI) Plataforma Sucupira
CASTRO NETA, Abília (2023)	A tríade conteúdo-forma-destinatário como possibilidade de formulação e crítica ao ensino proposto no Novo	Tese	Universidade Federal da Bahia (UFBA) Plataforma Sucupira https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39215

	Ensino Médio (NEM): Contribuições da Abordagem crítico-superadora para o trato com o conhecimento da Educação Física.		
LOPES, Sabryna. (2024)	Entre os estudos e práticas da Educação Física: qual o lugar (des)ocupado no ensino médio?	Dissertação	Universidade de Pernambuco (UPE)/ Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Plataforma Sucupira
BESSA, Isabela (2024)	Educação Física no Novo Ensino Médio: articulação entre os conteúdos da cultura corporal do movimento e os objetos de conhecimento propostos pela rede estadual de ensino do Amazonas	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas (UFAM) tede.ufam.edu.br https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/10477
LOBO FILHO, José (2024)	O Novo Ensino Médio e o currículo da Educação Física nas escolas estaduais do recôncavo baiano	Dissertação	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações CAPES

Dossiês temáticos

Segundo *Scientific Electronic Library Online* (SciELO, 2022), os dossiês temáticos são seções ou edições especiais dedicadas a um tema específico, com artigos que abordam o assunto sob diferentes perspectivas. Esses dossiês são organizados por editores convidados ou membros do comitê editorial da revista, com o objetivo de reunir contribuições que aprofundem o conhecimento sobre uma área ou questão relevante para a comunidade científica.

Utilizamos a SCIELO, o Portal de Periódicos (CAPES) e o Google Acadêmico operando com os mesmos descritores mencionados acima no levantamento de Teses e Dissertações, realizando o cruzamento com o termo booleano *and*. Obtivemos, então, 13 trabalhos em formato de dossiês temáticos sobre o NEM e a EF, tal como apresenta o quadro 8. Este levantamento foi realizado em 15 de dezembro de 2024.

Quadro 8. Dossiês temáticos sobre a reforma do ensino médio (2017-2024).

ISSN	Nome do Dossiê	Revista	Link de acesso
2238-4391	A reforma do Ensino Médio em questão	Retratos de Escola – v. 11, n. 20, 2017.	v. 11 n. 20 (2017): A reforma do Ensino Médio em Retratos da Escola (Conclusão)
1678-4626	Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”	Educação & Sociedade – v. 38, n. 139, 2017.	SciELO - Educação & Sociedade, Volume: 38, Número: 139, Publicado: 2017
2175-8042	Educação Física no Ensino Médio	Motrivivência - v. 29 n. 52 2017.	v. 29 n. 52 (2017): Educação Física no Ensino Médio Motrivivência
2316-9303	Ensino Médio: passos e impasses na atualidade	e-Mosaicos, v. 8, n. 19, 2019.	v. 8 n. 19 (2019): Ensino Médio: passos e impasses na atualidade e-Mosaicos
1808-799X	A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia	Trabalho Necessário - v. 19, n. 39, 2021.	v. 19 n. 39 (2021): A reforma do Ensino Médio na contramão da democracia. Revista Trabalho Necessário
2238-4391	O que esperar do Novo Ensino Médio?	Retratos de Escola – v. 16, n. 34, 2022.	v. 16 n. 34 (2022): O que esperar do Novo Ensino Médio? Retratos da Escola
2238-4391	A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados.	Retratos de Escola – v. 16, n. 35, 2022.	v. 16 n. 35 (2022): A implementação do Novo Ensino Médio nos estados Retratos da Escola
1517-1949	Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora	Eccos – n. 62, 2022.	n. 62: Dossiê 62 - Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora EccoS – Revista Científica
2179-1287	Reforma do Ensino Médio.	Coletiva – n. 31, 2022.	Dossiê Reforma do Ensino Médio Coletiva
2238-0302	Reforma do Ensino Médio: atores, cenários e disputas.	Espaço Pedagógico – v. 30, 2023.	v. 30 (2023): PUBLICAÇÃO CONTÍNUA Revista Espaço Pedagógico.
1981-4127	Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio	Ambiente – v. 4. n 3, 2023	2023: Dossiê: Possibilidades e Desafios da Educação Física no Ensino Médio Ambiente: Gestão e Desenvolvimento
1983-2656	Dossiê Novo Ensino Médio.	Ponto de Vista – v. 13 n. 2, 2024.	v. 13 n. 2 (2024): Dossiê novo Ensino Médio Revista Ponto de Vista
2175-3962	Cadernos de Formação RBCE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 15 – n. 1, 2024.	v. 15 n. 1 (2024): Cadernos de Formação RBCE Cadernos de Formação RBCE

Fonte: Scielo, Portal de periódicos CAPES e Google acadêmico

Artigos de revistas científicas

Para esta etapa recorreremos ao Portal de Periódicos da CAPES e a SCIELO como importantes bases de dados para disseminação de produções científicas dessa natureza. Para ambas, foi utilizado como critério de inclusão, a disponibilização de artigos científicos que tivessem indiscutível relação com o tema e disponibilidade de acesso aberto. Já como critério de exclusão, consideramos produções do tipo entrevista, relato, editorial, resenha e/ou resumo de obras publicadas.

Operamos com os mesmos descritores já mencionados acima nas outras produções científicas. Com os descritores Novo Ensino Médio *and* Educação Física e Reforma do Ensino Médio *and* Educação Física, na SCIELO encontramos 10 produções e no Portal de Periódicos da CAPES foram 141, totalizando 151 artigos.

Diante disso, optamos por analisar somente os artigos que, dentre as palavras-chave e os termos utilizados nos títulos, apresentassem relação com os descritores, ou ainda, que indicassem no resumo alguma relação com a temática. Após a análise dos títulos, resumos, palavras-chave e discussão, foram selecionados 18 artigos¹³, como podemos observar no quadro 9.

Quadro 9. Artigos selecionados sobre o NEM e a EF

Autor(es)	Títulos	Revista	Ano
Souza e Ramos	Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio	Motrivivência	2017
Bastos, Santos Júnior, Ferreira	Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro	Motrivivência	2017
Bungestab e Lazarotti Filho	A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida	Motrivivência	2017
Soares, Abreu e Teixeira	A Reforma do Ensino Médio - 2017: notas sobre a Formação de Professores, a Educação e a Educação Física	Ensino em revista	2018
Crescêncio e Benites	A reforma do ensino médio nos jornais: elementos para um diálogo sobre a Educação Física	Caderno de Educação Física e Esporte	2018
Cruz, Negrão, Abreu.	Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil	Motrivivência	2020

(Continua)

¹³ Alguns dos artigos selecionados também constam nos dossiês temáticos.

(Conclusão)

Beltrão, Teixeira, Taffarel.	A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC.	Práxis Educacional	2020
Rocha e Farias	A nova reforma do ensino médio amparada pela Lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de Educação Física	Devir Educação	2020
Souza, Eugênio, Pereira	A reforma do ensino médio no estado da Bahia e o ensino de Educação Física: o contexto da produção do texto	Educação por Escrito	2022
Scapin e Ferreira	O abandono do trabalho pedagógico na Educação física do Novo Ensino Médio	Políticas Públicas, Avaliação e Gestão	2022
Silva e Brasileiro	A Educação Física no Novo Ensino Médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco.	Teias	2023
Molina Neto	Menos educação física, menos Formação humana, menos educação Integral	Movimento	2023
Silva e Silveira	A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular	Espaço Pedagógico	2023
Jucá, Maldonado e Barreto	Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do Ensino Médio	Motrivivência	2023
Maldonado	Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências	Ambiente: Gestão e Desenvolvimento	2023
Maldonado e Jacomini	O (não) lugar da Educação Física no Ensino Médio na rede estadual Paulista: análise dos Itinerários Formativos	Cadernos de Formação RBCE	2024
Neira	A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio	Ensaio: avaliação, políticas públicas e educação	2024
Beltrão, Teixeira e Taffarel	A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio	Ponto de Vista	2024

Fonte: Scielo e Portal de Periódicos CAPES

Para analisar as informações contidas nas produções selecionadas, utilizamos a análise de conteúdo categorial temática proposta por Bardin (2011). Esta forma de análise busca identificar os núcleos de sentido da comunicação, podendo evidenciar frequência ou relevância das mensagens.

Com base em Bardin (2011) e Souza Junior, Melo e Santiago (2010), realizamos nossas análises em três etapas. Na primeira, denominada pré-análise, realizamos uma “leitura flutuante”, que tem como objetivo compreender genericamente os conteúdos e produzir as primeiras impressões dos dados. Na

segunda etapa, chamada de exploração do material coletado, distribuimos os conteúdos a partir de categorias reconhecidas nos dados e estruturadas em unidades de contexto e de registro.

As categorias funcionam como palavras-chave ou pilares que sintetizam os conteúdos. A partir de então são organizadas como uma subcategorização, em unidades de registro, que são o menor segmento de sentido e que juntas compõem uma unidade de contexto.

Esse processo de categorização, permitiu a realização da terceira etapa, reconhecida como o tratamento e interpretação dos dados e assim, nas inferências, se construíram significações analíticas (Souza Junior; Melo; Santiago, 2010).

Devido à amplitude das produções acadêmicas investigadas, resolvemos estabelecer as categorias analíticas centrais, a partir de uma nuvem de palavras geradas pelas palavras-chave contidas em cada produção. A figura 2 mostra os sentidos que tiveram a maior incidência de aparição.

Figura 2. Nuvem de Palavras-Chave das produções acadêmicas



Fonte: os autores

A partir da nuvem de palavras, sistematizamos as categorias analíticas: política educacional; reforma do ensino médio; currículo; Educação Física escolar. Assim, com base nessas, conduzimos a análise de conteúdo das produções acadêmicas, estruturando-as em unidades de contexto e de registro (Quadro 10), o que possibilitou uma organização e uma interpretação aprofundada dos dados.

Quadro 10. Análise de conteúdo das produções acadêmicas

CATEGORIAS ANALÍTICAS	
POLÍTICA EDUCACIONAL	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
FINANCEIRIZAÇÃO EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO	Capitalismo
	Neoliberalismo
	Governança estatal
	Desigualdades educacionais
	Projeto de sociedade e de educação
REFORMA DO ENSINO MÉDIO	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
O ENSINO MÉDIO ENTRE REFORMAS	Golpe
	Agenda reformista
	Lei n ^o 13.415/2017
	Implementação nas escolas
	Revogação do NEM
	Lei n ^o 14.945/2024
CURRÍCULO	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
FORMAÇÃO HUMANA	BNCC
	Currículos estaduais
	Flexibilização curricular
	Pedagogia das competências
	Rebaixamento dos conhecimentos científicos
	Valorização de saberes tácitos
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
DE ESTUDOS E PRÁTICAS À COMPONENTE CURRICULAR	Estudos e práticas na primeira reforma
	Redução da carga horária da EF
	Falta de conhecimento dos professores sobre o NEM
	Ensino nos itinerários formativos
	Precarização dos conhecimentos da EF
	Componente curricular

Fonte: os autores

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise de conteúdo das categorias analíticas destacadas acima, resolvemos dividir a discussão em duas partes: primeiro analisando o objeto investigado entre duas reformas do ensino médio, suas implicações enquanto política educacional, organização curricular e suas perspectivas de formação humana; na segunda parte nos concentramos em analisar os desafios enfrentados pela EF como estudos e práticas na primeira reforma e a retomada de componente curricular na reforma atual.

Reformas do ensino médio: política educacional, currículo e formação humana.

O Ensino Médio percorreu, ao longo da história brasileira, um caminho de disputas e tensionamentos em torno da formação geral e da formação específica. Esta difícil equação, entre preparar os estudantes para a continuação dos estudos ou para as demandas do mundo do trabalho, acabou por influenciar uma etapa da educação básica com dificuldades em relação à sua própria identidade, provocando diversas reformas do EM (Roggero *et al.*, 2022).

Essa “crise” de identidade não adveio apenas das questões pedagógicas, mas da influência da própria organização do capitalismo, mediada pelas demandas do mundo do trabalho, tensionando, ao longo do tempo, as políticas educacionais para construir currículos formativos alinhados às necessidades dos modos de produção neste sistema econômico.

Autores como Frigotto (2010) e Saviani (2013) destacam que, ao longo da história, as políticas educacionais foram tensionadas a atender prioritariamente às necessidades de reprodução do sistema econômico, modificando os currículos e as práticas escolares às exigências do mercado de trabalho.

Nesse sentido, a educação deixa de ser concebida como direito social pleno e passa a ser estimulada como meio de formação de capital humano, categoria central para sustentar a lógica produtiva e competitiva própria do capitalismo em sua fase neoliberal.

Este *modus operandi* continua vigente, repaginado e atualizado, por exemplo, nos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018) que são consultores e especialistas de organismos multilaterais, supranacionais e locais que trazem um conjunto de valores para as políticas educacionais advindas do mercado financeiro e vêm tensionando por reformas nas diversas políticas públicas (Gonçalves; Krawczyk, 2023).

Todo esse movimento se dá a partir do atendimento de uma forma de organização neoliberal capitalista, através da governança estatal¹⁴ (Dardot; Laval, 2016) com práticas governamentais alinhadas a uma globalização que, segundo Faria (2024), vem atuando no avanço de diferentes tipificações de privatização da política educacional brasileira. Entre elas se destaca a atuação direta, por meio de seus

¹⁴ A governança estatal opera a partir da coexistência dos modelos burocráticos tradicionais de governo e um modelo de gestão pública, caracterizado pela atuação de agentes e instituições que hibridizam as formas organizativas de governo-burocracias, mercados e redes (Ball, 2018).

agentes, na formulação de políticas educacionais e na realização de assistências na implementação dessas mesmas políticas.

Ainda em Faria (2024) o estado é um empreendimento para estes reformadores que viabiliza progressivamente a ampliação da privatização da política educacional brasileira e esta forma de atuação é chamada por Cassol e Moll (2024) de massacre da educação, porque investe na possibilidade de lucro fácil e ampliação da exploração humana pelo capitalismo financista neo/ultraliberal e constitui-se objeto de disputas de institutos, fundações e grupos privados pela apropriação de recursos públicos para instrumentalização de mão de obra com formação superficial, rápida e tecnicista apenas.

Neste contexto, as recentes e sucessivas reformas do EM ocorridas no Brasil, em sua estrutura, como política educacional, estimularam a desigualdade social e educacional, estabelecendo a construção de um abismo entre as oportunidades acadêmicas e profissionais oferecidas aos filhos da classe trabalhadora e aos filhos da classe média e classe média alta (Navarro; Rolkouski, 2024).

Estas desigualdades, segundo Garcia, Czernisz e Pio (2022), são promovidas de forma intencional, como parte de um projeto de educação e sociedade que visa o ajustamento às necessidades produtivas do mercado. A escola vem sendo despolitizada gradativamente, tendo suas metodologias e conteúdos alinhados ao regime empresarial, descartando as disciplinas consideradas inúteis e valorizando as “uteis” ao mundo do trabalho, além da excessiva ênfase na cultura da meritocracia e competição que invadem os espaços educativos (Larval, 2004).

Lopéz (2021, p. 198) vai além, ao nos dizer que, “a escola que antes preparava para o mundo ou para a vida, hoje assume a tarefa de preparar para o mercado, porque o mercado coincide com o mundo inteiro”. Por isso, crescem as avaliações em larga escala para atingimento de índices de proficiência, ranqueamento de escolas e premiação de professores. Uma métrica de gestão econômica aplicada ao contexto educacional que não leva em consideração as desigualdades financeiras educacionais regionais, e que provoca sucateamento estrutural das unidades escolares, baixa remuneração dos(as) professores(as), jornadas desumanas de trabalho, precariedade da formação dos estudantes advindos de etapas anteriores da educação básica.

Como consequência desta política educacional de financeirização da educação, tivemos duas reformas do EM. Uma já implementada e contestada e outra

recém-aprovada, sem implementação nas escolas ainda, mas com desafios já vislumbrados que tensionam a formação humana dos jovens.

Essa sequência de reformas surgiu a partir de debates amplamente trabalhados entre diversos atores: educadores, sociedade civil, governo e até as instituições educacionais de capital privado, sobre a necessidade de transformação do Ensino Médio, conforme afirmam Silva e Krawczyk (2016). Desde 2013, o projeto de lei nº 6.840, de autoria de Reginaldo Lopes, deputado pelo PT-MG, que trazia contribuição de agentes ligados ao setor privado, endossava a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica e uma ampliação da carga horária diária.

A articulação entre Estado, empresas, fundações privadas e movimentos internacionais de padronização da educação contribuiu para consolidar uma agenda de reformas nas políticas educacionais marcadas pela centralidade das competências, pela flexibilização curricular e pela aproximação entre escola e setor produtivo (Silva; Krawczyk, 2016).

Assim, o PL nº 6.840/2013 antecipou elementos que seriam posteriormente incorporados na Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), reforçando o papel do contexto político e econômico como determinante na definição dos rumos da educação.

Porém, nestes tensionamentos entre os interesses público e privado, houve em 2016 o que a maioria destas produções investigadas chamou de golpe jurídico-parlamentar, que afastou da presidência Dilma Rousseff e trouxe ao poder Michel Temer.

Com ele, veio uma nova agenda neoliberal que tinha a intencionalidade de favorecer os interesses do mercado financeiro, reforma do Ensino Médio não pode ser entendida isoladamente, mas como parte de uma agenda mais ampla de austeridade e de adequação da educação às demandas do mercado: o teto de gastos por 20 anos (emenda constitucional nº 95/2016), a reforma trabalhista (Lei nº 13.465/2017), já no governo Bolsonaro houve, a reforma da previdência (emenda constitucional nº 103/2019).

Desta forma, tanto o NEM quanto a BNCC foram implementados diante de muita contestação, devido à forma e ao conteúdo proposto. Entidades, educadores e sociedade civil se opuseram com bastante afinco, através de ocupação em escolas,

notas de repúdio, mobilizações e reportagens na imprensa (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020).

Somente entidades como: Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Movimento Todos pela Educação, entre outras, alinhadas com o capital financeiro que se beneficiavam com esta reforma, manifestaram apoio ao NEM (Silva; Brasileiro 2023).

Segundo Silva e Mello (2024), a Lei nº 13.415/2017, determinou que apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática deviam ser ofertadas obrigatoriamente ao longo de todos os anos do ensino médio, juntamente com uma língua estrangeira, sendo o inglês a opção obrigatória. No entanto, a legislação não especificou uma carga horária mínima para as outras disciplinas. Além disso, o NEM alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao retirar a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia, ao relegar a EF aos incompreensíveis estudos e práticas e ao permitir que a docência nos itinerários de formação técnica e profissional pudesse ser exercida por pessoas sem formação específica, utilizando o conceito de “notório saber”¹⁵.

Assim, o NEM foi desenvolvido com base na justificativa de ampliar a carga horária e flexibilizar o currículo, sendo estruturado em dois componentes principais: a formação geral básica (FGB) e os itinerários formativos (IF). Nesse modelo, os(as) alunos(as) deverão cumprir uma carga horária com disciplinas obrigatórias e outra com disciplinas eletivas. Somado a isso, a partir dos tensionamentos das instituições privadas, venceu a defesa de que conhecimento bom é aquele que é útil para a vida no mercado de trabalho. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018a) e a BNCC do EM estimularam e aprofundaram a fragmentação curricular nos currículos estaduais brasileiros.

Porém, todas as produções investigadas nesta pesquisa, de alguma maneira, alertaram que esse novo currículo estaria fadado ao fracasso, diante de sua precariedade científica e organizacional dentro das escolas e que representaria uma tragédia para a educação brasileira. Destacamos algumas delas.

O NEM acentuou a fragmentação do ensino médio, excluiu uma parte significativa da juventude da educação básica, enfraqueceu a qualidade da formação

¹⁵ Na reforma do Ensino Médio, o termo “**notório saber**” aparece vinculado à possibilidade de atuação de profissionais no magistério sem a exigência de licenciatura plena, reconhecidos por sua experiência e conhecimentos específicos em determinado campo, ainda que não possuam formação pedagógica formal (Brasil, 2017).

escolar, sobrecarregou os professores, reduziu o custo da qualificação profissional dos jovens e criou obstáculos adicionais para o acesso ao ensino superior público. Além disso, o modelo impulsionou a privatização da educação. Tratou-se de uma reforma que desfavoreceu a população mais vulnerável, oferecendo menos oportunidades educacionais justamente para quem mais necessita (Cássio; Goulart, 2022).

Estes mesmos autores vão chamar isso de “*apartheid*”¹⁶ educacional”, em que os mais pobres recebem percursos escolares mais curtos, práticos e desvalorizados, enquanto os jovens das elites continuam a ter acesso a uma formação sólida, com foco acadêmico, que lhes assegura melhores condições de ingresso no ensino superior público.

Já a ideia de que os estudantes, especialmente os das redes públicas, poderiam escolher livremente seu percurso no EM foi ilusória. As desigualdades financeiras e regionais os forçariam a optar por uma trajetória baseada no que está disponível, e não no que realmente desejariam (Silva; Brasileiro, 2023).

Um exemplo disso, ocorreu na rede estadual de São Paulo. De acordo com o estudo de Maldonado e Jacomini (2024), a Secretaria de Educação daquele estado destacou um discurso controverso sobre a “liberdade de escolha”, porém dos 11 itinerários previstos, as escolas poderiam escolher apenas 2 para ofertar aos estudantes. Portanto, não há escolha e sim direcionamento da escolha pelo que se tem.

Além disso, interpretamos também, que o empobrecimento educacional foi o epicentro do insucesso da primeira reforma, pois propôs reduzir a carga horária de disciplinas importantes na FGB e ampliar as disciplinas de itinerários formativos, sendo estas amplas, diversas e esvaziadas por promover os saberes tácitos em detrimento do conhecimento científico.

Estes IF dispersos e amplos segundo Cássio e Goulart (2022) reforçam a lógica da flexibilização neoliberal, que busca oferecer uma formação rápida, barata e instrumentalizada, ajustada às demandas do mercado de trabalho, mas insuficiente

¹⁶ “*apartheid*” refere-se a um sistema institucionalizado de segregação racial que vigorou oficialmente na África do Sul entre 1948 e 1994, no qual a população negra era sistematicamente privada de direitos políticos, sociais e econômicos, em benefício da minoria branca. A palavra, de origem africâner, significa literalmente “separação” (Lopez, 2011).

para garantir uma formação humana crítica e científica, alinhada com o mundo do trabalho.

Ainda em Cássio e Goulart (2022, p. 290), mencionaram “a reforma do ensino médio não é reformável”. Seus efeitos perversos, que já estão sendo observados nas pesquisas e nas escolas, não são tratáveis ou corrigíveis por meio de ‘revisões’ da política educacional”. Estes mesmos autores disseram que era necessária uma revogação completa para estancar uma tragédia anunciada desde a MP nº 746 (Brasil, 2016a).

Além dos pesquisadores que há muito tempo destacaram os problemas do NEM, outras formas de manifestação engrossaram o coro de pedido de revogação do NEM, como carta aberta publicada pela Revista Retratos da Escola em 2022 com mais de 282 assinaturas de associações científicas, sindicatos, entidades representativas, movimentos sociais, coletivos e grupos de pesquisa vinculados à educação e ao ensino (Retratos da Escola, 2022).

A União de estudantes secundaristas do Brasil (UBES) também se manifestou abertamente.

Nós, enquanto movimentos sociais, organizados pela sociedade civil, não podemos parar um dia sequer até que o Novo Ensino Médio seja **REVOGADO** e que a escola pública que queremos seja colocada em pauta, é hora de nos organizarmos para defender a educação pública de qualidade, com acesso, assistência e oportunidade para todos. A volta da vitória também nos trouxe o desafio de intervir a cada retrocesso colocado às escolas públicas nos últimos anos (UBES, 2023).

Lula assumiu o poder tendo como primeira demanda, já posta sobre sua mesa, o pedido massivo da sociedade civil, estudantes, pesquisadores, universidades e entidades, pela revogação do NEM.

As instituições alinhadas com a financeirização privada da educação se mostraram contrárias à revogação do NEM, como o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, entre outros. Estas, pressionaram o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) a também se posicionar contrário a revogação (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

Diante dessas disputas, o governo federal, através do MEC, determinou que houvesse uma consulta pública, a partir da portaria nº 399 de 8 de março de 2023 (Brasil, 2023a), para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Durante quatro meses, o *site* disponibilizado recebeu contribuições de toda a

sociedade civil, sendo divulgados e anunciados os resultados desta consulta em 8 de agosto de 2023. O governo anunciou que não revogaria o NEM, apenas reformaria o currículo, através de um novo Projeto de Lei (PL) n.º 5230 (Brasil, 2023b).

Durante meses houve uma série de disputas em torno do PL na comissão de educação do congresso, liderada pelo Deputado Mendonça Filho (União Brasil-PE), que foi o ministro da educação à época que promoveu a primeira reforma, e só em 31 de julho de 2024 a Lei nº 14.945 (Brasil, 2024a) foi sancionada, após o consenso dos parlamentares. Esta nova reforma só entrará em vigor em 2026, segundo as DCNEM (Brasil, 2024b), após um ano de transição em 2025.

A defesa da comunidade científica e escolar era por uma completa revogação da primeira reforma, porém, como já explicamos a partir dos estudos analisados, as forças neoliberais colocaram suas tropas em campo e estas batalharam através das instituições privadas e parlamentares para não revogação e conseguiram. Porém, podemos destacar que o maior avanço desta nova reforma foi a retomada da carga horária dos componentes curriculares na FGB e, conseqüentemente, a diminuição dos itinerários formativos.

Podemos destacar também a derrubada da possibilidade de contratação de professores por notório saber como um avanço da nova lei, já que esta pauta reforçava a precariedade que este currículo promove nas escolas de EM

O quadro 11 apresenta estas diferenças entre as leis.

Quadro 11. Diferenças entre a Lei 13.415/2017 e a Lei 14.945/2024

Lei nº 13.415/2017	Lei nº 14.945/2024
Carga horária mínima FGB (1.800hs)	Carga horária mínima FGB (2.400hs)
Possibilidade de contratação por notório saber.	Revogação de contratação de professores por notório saber.
Aprendizagens por áreas de conhecimento	Retorno das aprendizagens em 13 disciplinas obrigatórias (FGB)
Carga horária mínima Itinerários Formativos (1.200hs)	Carga horária mínima Itinerários Formativos (600hs)
Itinerários Formativos	IF de aprofundamento e integração dos estudos
Sem oferta mínima de itinerários	No mínimo 2 itinerários de áreas diferentes
IF sem orientação específica	Criação de diretrizes nacionais para os aprofundamentos
Quatro áreas de conhecimento isoladas	Quatro áreas de conhecimento conjuntas
Sem restrição da oferta IF por área de conhecimento	Obrigatoriedade de aprofundamentos em todas as áreas de conhecimento
Possibilidade de contratação de professores por notório saber	Revoga a possibilidade de contratação por notório saber

(Continua)

(Conclusão)

Possibilidade de ensino à distância (EAD)	Restringe à possibilidade de ensino (EAD)
Ensino de língua estrangeira (Inglês)	Ensino optativo de mais de uma língua estrangeira, espanhol preferencialmente
Educação Física (estudos e práticas)	Educação Física (componente curricular)

Fonte: (Brasil, 2017; Brasil, 2024a)

Essas duas reformas nos mostraram que o ponto mais importante em toda essa discussão é a perspectiva de formação humana almejada e o instrumento utilizado para isso foi o currículo.

Souza Júnior (2014) enfatiza que as intencionalidades curriculares não são neutras, pois estão imersas em contextos sociopolíticos, culturais e históricos, sendo moldadas por interesses, valores e disputas. Coaduna com este entendimento Sacristán (2013), ao nos dizer que o currículo não é neutro, pois ele reflete os interesses, as relações de poder e valores de uma sociedade.

Vimos que disputas, valores e relações de poder foram tensionados nessas reformas e apresentamos daqui por diante, à luz destas produções investigadas, como se materializaram em forma de currículo.

A BNCC foi uma dessas formas, uma ferramenta curricular que teve suas duas primeiras versões descartadas após o golpe e uma nova e definitiva versão foi elaborada alinhada com as ideias dos reformadores empresariais que almejavam uma formação estudantil esvaziada de conhecimentos historicamente acumulados e socialmente difundidos.

Lima (2023) afirma que a troca da equipe responsável pela elaboração da BNCC resultou no afastamento das propostas progressistas (primeira versão de 2015) de formação humana integral e a articulação entre conhecimentos científicos, culturais e sociais (primeira versão de 2015), a segunda versão (2016) já num contexto de instabilidade política manteve boa parte dos princípios progressistas, defendendo a educação como direito social e a construção de um currículo articulado à cidadania crítica.

A terceira versão (2017), após o *impeachment* e durante o governo Michel Temer, apresentou um texto com características mais simplistas, restritas e desalinhadas em relação às ideias previamente desenvolvidas, afastando-se da ênfase na formação integral e crítica.

Dessa forma, segundo Neira (2024), o ponto central a ser analisado é o papel que a BNCC busca desempenhar no campo educacional, especialmente quando, em

seu texto introdutório, define as habilidades a serem desenvolvidas como aprendizagens essenciais. Surge, então, o questionamento: quem detém a autoridade para determinar o que todos devem aprender? Além disso, a exclusão de conhecimentos relacionados à Educação Física (e de outros componentes curriculares), combinada com a ênfase em saberes instrumentais promovida pela reforma do Ensino Médio, sugere a implementação de um modelo educacional voltado prioritariamente para a formação de mão de obra, ajustada às exigências de funções que demandem competências simplificadas.

Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) mencionaram que a orientação da BNCC enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades esperadas e o currículo do EM se concentrou nesta ênfase e não apresentou os objetos de conhecimento dos componentes curriculares como fez no ensino fundamental. Deixando a cargo das redes públicas e privadas que adotaram formas diferentes de implementação, suprimindo ou ampliando disciplinas ao longo da formação dos estudantes.

Alguns dos estudos analisados se propuseram a investigar os desafios de implementação do NEM nos currículos estaduais. Maldonado e Jacomini (2024); Lobo Filho (2024) constataram que, além da diminuição da EF na FGB, esta, ainda ocupa um lugar marginalizado nos itinerários formativos da rede estadual paulista e baiana. Silva e Brasileiro (2023) mencionaram que este processo se deu na rede estadual Pernambucana, devido ao não entendimento dos professores sobre as mudanças curriculares e falta de formações continuadas para tratar do assunto.

Já Cássio e Goulart (2022) disseram que o NEM era uma tragédia nos currículos estaduais, por causa de sua formação precária, desigual, acrítica e aligeirada, que a flexibilidade curricular proposta era uma das causas que provocavam um currículo empobrecido para a formação humana dos(as) estudantes.

Esta flexibilidade curricular veio amparada neste paradigma de educação neoliberal do século XXI, a partir de uma pedagogia utilitarista, baseada em saberes tácitos para resolução de problemas do cotidiano, estimulando o desenvolvimento de competências (Martins; Duarte, 2010).

Apoia-se também nas ideias de Delors (1998)¹⁷ e nas pedagogias das competências de Perrenoud (1999)¹⁸, estimulando o aprender a aprender e aprender a fazer, em detrimento do patrimônio acumulado de saberes científicos já disponibilizados para elevação do conhecimento humano.

A necessidade do NEM, para atender às demandas mercadológicas, reflete uma governança estatal que se alinha aos interesses do capital privado. Essa orientação tem resultado em um rebaixamento da qualidade formativa dos estudantes, conforme observado pelos diversos autores investigados nesta pesquisa.

Este currículo trouxe à tona, novamente, a dicotomia histórica entre a formação para continuação dos estudos e a formação profissional, desvalorizou o trabalho docente. E com a possibilidade do notório saber, a formação de professores e os cursos de licenciatura sofreram para atrair os jovens, além disso, copiou modelos educacionais estrangeiros sem considerar as desigualdades sociais dos alunos e as disparidades regionais no financiamento público para a educação. Ademais, o NEM se afastou de uma formação humana a partir das dimensões culturais, científicas e tecnológicas defendidas por diretrizes anteriores.

Por todo esse conjunto da obra afirmamos que a primeira reforma foi contestada nas escolas, entretanto, por forças ainda vigentes na educação, não foi revogada por completo, e sim reformada. Sabemos que precisamos de estudos que investiguem a implementação do novo currículo, mas temporariamente nos parece como o trecho da música de Cazuza: “eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades”.

A BNCC, que é elemento central nas duas reformas, sequer foi mencionada a sua reformulação; os itinerários formativos ainda permanecem, com menos carga horária de fato, mas com novas roupagens a serem construídas pelos currículos estaduais, seguindo as orientações das DCNEM (2024b), lacuna, esta, desejada pelo capital privado na educação. Por fim, a retomada da carga horária das disciplinas

¹⁷ Jacques Delors (1998) menciona que o conhecimento necessário para uma sociedade, advém de quatro pilares: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender conviver e que ao longo da vida essas aprendizagens serão as fundamentais para elevação de conhecimentos sobre o mundo.

¹⁸ As competências não são um caminho, mas como um efeito adaptativo do homem às suas condições de existência. Desse modo, cada pessoa, de maneira diferente, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma situação, como, por exemplo, saber guiar-se no caminho de volta para casa a partir de um ponto de referência, o que mobiliza competências de reconhecimento ou mapeamento espacial; saber lidar com as dificuldades infantis, o que aciona competências pedagógicas; saber construir ferramentas, o que estimula competências matemáticas e lógicas, entre outras (Perrenoud, 1999).

devolvendo, aparentemente, o *status* de componente curricular, nesta nova reforma, nos parece ser o principal avanço positivo. Porém, devemos nos manter atentos e vigilantes dos desdobramentos futuros para educação e EF.

A EF no NEM: de estudos e práticas à componente curricular

A primeira reforma do EM promoveu mudanças introduzidas pelos dispositivos normativos nacionais, como a resolução nº 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE)¹⁹, que é uma orientação desse novo *status* da EF, removendo seu caráter de disciplina obrigatória e componente curricular essencial, reclassificando-a como "estudos e práticas" integrados à BNCC.

Essa situação resultou na falta de garantia, em âmbito nacional, de tempos e espaços específicos para que todos(as) tivessem acesso aos conhecimentos e vivências proporcionados pela EF escolar, limitando, assim, as oportunidades de participação nessa área (Silva; Silveira, 2023).

Scapin e Ferreira (2022) criticaram esta resolução porque não deixava clara a carga horária mínima nem em que séries do EM a EF seriam obrigatórias no currículo. Silva e Silveira (2023) vão além ao dizer que neste novo *status* não fica claro se os estudos e práticas são de exclusividade de professores de EF. Desse modo, fere-se o reconhecimento do professor e da própria EF, precarizando o trabalho docente e fragilizando o cuidado com a formação humana.

Coaduna com esse entendimento Lopes (2024) ao nos dizer que deixar os conhecimentos da EF à mercê dos sistemas de ensino, redes e até professores de outras áreas seria fragilizar e empobrecer o ensino dos saberes historicamente acumulados por essa disciplina ao longo da sua trajetória dentro desta etapa da educação básica.

Maldonado (2023) diz que toda essa situação envolvendo as normatizações do NEM reflete o (não) lugar para EF no currículo, seja como estudos e práticas, na FGB e nos itinerários formativos. Os conhecimentos da EF foram secundarizados, impedindo que a juventude acesse e analise esses saberes produzidos pela

¹⁹ Sobre o caráter de estudos e práticas, a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que dispõe sobre a reformulação curricular do ensino médio, esclarece que: "§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas" (Brasil, 2018b).

humanidade e, por consequência, empobrecendo o que já foi um componente curricular obrigatório em toda a etapa Ensino Médio.

Sousa *et al.* (2024) relacionaram este *status* dado à EF na primeira reforma como um incentivo à desprofissionalização docente com a valorização do notório saber, flexibilização curricular no trabalho docente, entre outras questões que estão imbricadas na rotina escolar que são vinculadas à menos-valia do componente curricular.

Para Maldonado e Jacomini (2024), isso foi intencional para formar juventudes despolitizadas e tornar os saberes historicamente acumulados pela EF optativos e sem compromisso com a transformação social.

Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024) realizaram um levantamento sobre a carga horária da EF nos 27 estados brasileiros e identificaram que a EF permanece presente como parte das matrizes curriculares das redes estaduais e distrital de ensino. No entanto, apenas 14 redes (AC, AM, CE, DF, MA, MS, PA, PB, RN, RS, RO, SC, SE e TO) mantiveram a EF em todos os anos do ensino médio. Em 8 estados (AP, BA, PR, PE, PI, RJ, RR e SP), a EF é oferecida em apenas dois anos, enquanto Espírito Santo e Goiás restringiram sua inclusão a um único ano no EM.

A diminuição da carga horária destinada à EF prejudica a formação dos jovens, uma vez que limita a possibilidade de explorar e aprofundar as diversas temáticas relacionadas à cultura corporal de movimento. Esses conteúdos são essenciais nos currículos da educação básica, pois oferecem oportunidades para ampliar o acesso aos bens culturais criados pela humanidade e estimular uma reflexão crítica sobre eles (Rocha; Martins, 2024).

Além disso, o remanejamento de parte da carga horária obrigatória da Educação Física para os itinerários formativos gera outros desafios. Silva (2024) define essa situação como uma "injustiça curricular", destacando que, no Rio Grande do Sul, nem todas as escolas disponibilizam itinerários formativos na área de Linguagens. Isso resulta na ausência de um espaço garantido para a atuação dos professores de Educação Física, já que a oferta dessa disciplina depende das escolhas feitas por cada escola em relação aos itinerários propostos.

Maldonado e Jacomini (2024) em São Paulo; Braga e Silva (2024) no Espírito Santo e Lourenço *et al.* (2024) no Mato Grosso do Sul utilizaram o termo (não) lugar da EF nos itinerários formativos nestas redes. Estes estudos apresentaram que os itinerários marginalizaram a EF dentro do currículo, ao trazerem temáticas amplas,

diversificadas e esvaziadas de conhecimento científico, predefinidas que limitam o trabalho docente.

Além disso, Braga e Silva (2024) apontam que há uma pressão para que as eletivas sejam atrativas aos estudantes, muitas vezes por meio de "feirões das eletivas", sem uma reflexão crítica sobre os conhecimentos ofertados. Esse modelo reflete a ideologia neoliberal, que valoriza conceitos como individualidade, liberdade de escolha, meritocracia e competição. Nesse contexto, situações de sucesso ou fracasso são frequentemente atribuídas à responsabilidade individual, desconsiderando fatores estruturais e coletivos que influenciam essas dinâmicas.

Isso acaba criando um ambiente de desconforto e competição entre os docentes e estudantes, já que alguns conseguem atrair muitos alunos, enquanto outros não. Surgem situações de insatisfação entre os estudantes que não conseguem se inscrever na eletiva desejada, o que também compromete a garantia de uma formação igualitária para todos.

Estas reflexões presentes na literatura, sob a perspectiva da justiça curricular, revelam que a primeira reforma do EM gerou desigualdades curriculares, as quais podem ser interpretadas como um problema de justiça social. Tais desigualdades afetam o reconhecimento dos sujeitos, a redistribuição do conhecimento e a garantia do cuidado e da participação. Essas barreiras à emancipação tornam-se evidentes em questões relacionadas à flexibilização do currículo e aos desafios impostos à formação integral e humanizadora das juventudes (Silva; Silvera, 2023).

Beltrão, Teixeira e Taffarel (2024) indicaram que a primeira reforma foi um retrocesso para educação e para EF, e em função disso, cresceu a mobilização pela revogação do NEM, o que fez o governo encaminhar um PL modificando-o. Apesar de não revogar o NEM, o governo propôs avanços importantes com a segunda reforma do EM, como o restabelecimento da formação básica comum em 2.400 horas e a obrigatoriedade dos componentes curriculares Educação Física, Arte, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia.

Aparentemente nesta segunda reforma, a EF retomará seu *status* de componente curricular obrigatório no EM com sua carga horária reestabelecida, porém não está claro, ainda, como este componente vai se localizar nos novos itinerários formativos de aprofundamento e integração dos estudos, pois as DCNEM (Brasil, 2024b) deixaram esta tarefa para os estados de acordo com a orientação federal dos

Parâmetros Curriculares Nacionais para Itinerários Formativos de Aprofundamentos (IFA) (Brasil, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise de diferentes tipos de produções científicas, diante das sucessivas reformas do EM e suas implicações como política pública educacional, percebemos a forte presença de elementos orientados pelos interesses do capitalismo financeiro que vem tensionando agendas reformistas para atender a projetos de formação humana esvaziada aos jovens, podendo levá-los a ocupar apenas postos de trabalho precarizados, através de novos modelos advindo da gestão empresarial alinhados com a governança estatal.

Tivemos um primeiro currículo do NEM que, de acordo com os estudos investigados, rebaixou os conhecimentos científicos, precarizou o trabalho docente, marginalizou os componentes curriculares ao reduzir sua carga horária para tratar os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e aumentou o ensino de saberes tácitos vinculado a temas amplos, diversos e acríticos, provocando um movimento de recusa dos estudantes e da sociedade civil por este tipo de formação humana durante sua implementação nas escolas.

Como consequência, tivemos uma segunda reforma sancionada, com implementação prevista para 2026. Esta, avançou em algumas pautas, mas continua pendente em outras como a não revogação da BNCC e a orientação da parte flexível do currículo, através dos itinerários formativos de aprofundamento e integração dos estudos.

Além disso, esperar com as mudanças de uma nova reforma, mas sem pensar na reestruturação ou revogação da BNCC, “é chover no molhado”. Esse documento sustentou as bases pedagógicas neoliberais do velho NEM e não pode permanecer neste novo currículo de acordo com os estudos investigados nesta pesquisa, pois se articula com os instrumentos e as intencionalidades que consolidam um modelo de educação meritocrático, competitivo e desigual, em última análise, prejudicando as camadas mais vulneráveis da população.

Este acúmulo de produções sobre o NEM, também, nos mostrou os desafios enfrentados pela EF diante de duas reformas, entre o *status* de estudos e práticas e o retorno como componente curricular obrigatório. Esta trajetória curta, mantém o

debate, com bastante controvérsias e repercussões para a prática pedagógica, especialmente nos itinerários formativos.

Os estudos constataram que o NEM foi um retrocesso para EF, pois promovia uma injustiça curricular e, através disso, o lugar destinado a EF era marginalizado no currículo.

Nesse cenário, a EF busca se sustentar dentro do NEM que a relega ao segundo plano, resistindo, persistindo e de alguma forma transgredindo em um currículo com perspectiva de formação humana tão precária.

Reconhecemos os limites desta pesquisa ao não investigarmos livros já publicados, nos critérios de seleção termos excluído, talvez, alguma produção relevante e aos riscos de vieses, porém este estudo não se esgota aqui, é uma contribuição para que investiguemos as repercussões da nova reforma para a educação e para EF e que o conhecimento tratado aqui possa nos mobilizar para fazer da EF componente curricular legítimo para formação estudantil no NEM e possa subsidiar na construção os novos currículos estaduais para EF.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BASTOS, Robson S.; SANTOS JÚNIOR, Osvaldo G.; FERREIRA, Marcelo P.A. **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.

BELTRÃO, José A.; TEIXEIRA, David R.; TAFFAREL, Celi N.Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela bncc. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

_____. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17037>. Acesso em: 28 de janeiro de 2025.

BRAGA, Gabriela B.; SILVA, Erineusa M. O (não) lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio, a precarização do trabalho decente e a construção de possíveis resistências em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. **Cadernos de Formação da RBCE**. p. 64-75, mar. 2024.

_____. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, v. 13–n. 2, p. 1-19, 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** para os Itinerários Formativos de aprofundamento do Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-4-de-12-de-maio-de-2025-628899363>. Acesso em 27 de maio de 2025.

CÁSSIO, Fernando.; GOULART, Débora. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 8 de janeiro. 2025.

CASSOL, Claudionei. V.; MOLL, Jaqueline. Educação e projeto de sociedade: disputas em torno do Ensino Médio no atual contexto brasileiro. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16876>. Acesso em: 6 de janeiro. 2025.

DARDOT, Pierre.; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo. Ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. Boitempo, São Paulo, 2016.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

FARIA, Camila. G. M. A política educacional como produto e como produtora de novos mercados: a reforma do Ensino Médio enquanto um modelo exemplar de uma política produzida sob a lógica da governança estatal. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16900>. Acesso em: 6 jan. 2025.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ªed. Expressão Popular. São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, Josilaine; KRAWCZYK, Nora. Novo Plano de Carreira docente. Precarização da Reforma do EM. O caso de São Paulo. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, e14463, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14463>. Acesso em: 24 de janeiro de 2025.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo como ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. LOPÉZ, Maximiliano. Gratuidade e promoção. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christiane; CUBAS, Caroline Jaques (orgs). *Elogio do professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 189-200.

LIMA, Rhimaycon T.S. **O lugar da Educação Física no novo ensino médio da rede estadual do Ceará a partir de suas diretrizes curriculares referenciais: tendências promovidas pela reforma do ensino médio e pela BNCC**. 2023 60f. Dissertação (Mestrado) –Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (UFCA). Crato-Ceará, 2023.

LOBO FILHO, José R. **O novo ensino médio e o currículo da Educação Física nas escolas estaduais do recôncavo baiano**. 2024. 136f. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2024.

LOPES, Sabryna Santana. **Entre os estudos e práticas da educação física**: qual o lugar (des)ocupado no ensino médio? 2024. 125f. Dissertação (Mestrado) (Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2024.

LOPÉZ, Maximiliano. **Gratuidade e promoção**. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christiane; CUBAS, Caroline Jaques (orgs). Elogio do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 189-200.

LOURENÇO, Otávio B.; SILVESTRE, Bruno M.; DUARTE, Rodrigo G.; CAMARGO, Philipe R.; SILVA, Dirceu S. O não lugar da Educação Física no Mato Grosso do Sul. **Cadernos de formação da RBCE**, v. 15, n. 1, p. 37-50, 2024.

MALDONALDO, Daniel. Educação física no ensino médio e a base nacional comum curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 1, p. 70–84, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105>. Acesso em: 28 janeiro de 2025

_____.; JACOMINI, Márcia. O (não) lugar da educação física no ensino médio na rede estadual paulista: análise dos itinerários formativos. **Cadernos de formação da RBCE**, v. 15, n. 1, p. 52-63, 2024.

MARTINS, Lígia M.; DUARTE, Newton. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, v. 29, p. e29001, 2023.

NEIRA, Marcos G. A Educação Física nos parâmetros, orientações e na Base Nacional do Ensino Médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.32, n.124, p. 1 – 21, jul./set. 2024.

PERRENOUD, Phillippe. **Teoria das competências**, 1999. Disponível em: [Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências.pdf \(usp.br\)](#). Acesso em: 10 de abril de 2024.

RETRATOS DA ESCOLA. Carta Aberta pela revogação da reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017). **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 667–682, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1611>. Acesso em: 11 de janeiro de 2025.

ROCHA, Antônio F. R.; MARTINS, Rodrigo L. D. Novo Ensino Médio Fluminense e suas implicações para os docentes da Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 76-88, 2024.

ROGGERO, Rosemary; BAUER, Carlos; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; TAVARES, Manuel. Dossiê Políticas para o Ensino Médio em tempos de hegemonia conservadora. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-4, e23196, jul./set.

2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.23196>. Acesso em: 24 de janeiro de 2025.

NAVARRO, Eloísa.; ROLKOUSKI, Emerson. A reforma do novo Ensino Médio sob a ótica da abordagem do ciclo de políticas. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n. 2, p. 01–19, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16820>. Acesso em: 6 de janeiro de 2025.

SACRISTÁN, José. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Penso Editora, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCAPIN. Gislei J.; FERREIRA, Liliana S. O abandono do trabalho pedagógico na educação física do novo ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, v. 52, p. 1-16, 2022.

SCIELO. **Crítérios, políticas e procedimentos para a admissão e permanência de periódicos na Coleção SciELO Brasil**. São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.org>. Acesso em: 11 de dezembro. 2024.

SILVA, Bruno C. R. **A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco**. 2019. 234f. Dissertação (Mestrado) – (Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física) - Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife-PE, 2019

_____. Bruno C. R.; 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.

SILVA, João. L. C.; SILVEIRA, Éder. S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, p. e14399, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>. Acesso em: 11 jan. 2025.

_____. 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. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. (orgs). **Ensino médio: políticas e práticas**. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.p. 97-113.

SOUSA, FÁBIO C.; SILVA, Bruno C. R.; LOPES, Sabryna S.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O Novo Ensino Médio e suas repercussões para a Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 11-22, mar. 2024.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio.; MELO, Marcelo S. T; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a Educação Física como componente curricular? Isso é História! Recife: Edupe, 2014.

Souza, Jessé. **O pobre de direita**: a vingança dos bastardos. 8. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2025.

UBES (**União Brasileira dos Estudantes Secundaristas**). Artigo: Reconstruir escola pública é reconstruir o Brasil: pela revogação do Novo Ensino Médio. 23 de fevereiro de 2023. Disponível em: [ARTIGO | Reconstruir a escola pública é reconstruir o Brasil: pela revogação do Novo Ensino Médio | Ubes - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas](#). Acesso em: 17 de julho de 2023.

3.2 ARTIGO 2

Entre o prescrito e realizado nos Itinerários Formativos do Ensino Médio: interações docentes na Educação Física.

Resumo

O estudo analisou a interação docente com os documentos curriculares dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio de Educação Física da rede estadual de Pernambuco. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo documental e de campo, através de investigações em documentos curriculares que subsidiam o ensino nos Itinerários Formativos (IF), articulando-as com as entrevistas realizadas com os professores da rede pública de ensino de Pernambuco. Recorremos a análise dos dados de maneira descritiva-exploratória. Constatamos que existe uma distância entre o currículo formal e o real na prática pedagógica dos professores(as) de Educação Física (EF) e que os documentos curriculares se propõem orientadores, mas pela pouca participação docente em sua elaboração, apresentam flancos de resistência, ainda que subordinadas. O currículo realizado em Pernambuco é dinâmico e não linear, envolto em resistências pedagógicas contra a precariedade do NEM.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Itinerários Formativos, Prática pedagógica, Educação Física.

Between the prescribed and the practiced in high school educational pathways: teacher interactions in Physical Education.

Abstract

The study analyzed teacher interaction with the curriculum documents of the Educational Pathways of the New High School Physical Education program in the state public school system of Pernambuco. We conducted qualitative research of a documentary and field-based nature, This was carried out through investigations into the curriculum documents that support teaching in the Educational Pathways (EP), articulating them with interviews conducted with public school teachers in Pernambuco. We using a descriptive-exploratory approach to data analysis. We found a gap between the formal and actual curriculum in the pedagogical practice of Physical Education teachers. While the curriculum documents aim to provide guidance, the limited teacher participation in their development has resulted in areas of resistance, albeit subordinated. The curriculum implemented in Pernambuco is dynamic and non-linear, shaped by pedagogical resistance against the precariousness of the New High School Model.

Keywords: *New High School Model, Educational Pathways, Pedagogical Practice, Physical Education*

Entre lo prescrito y lo realizado en los Itinerarios Formativos de la enseñanza media: interacciones docentes en la Educación Física.

Resumen

El estudio analizó la interacción de los docentes con los documentos curriculares de los Itinerarios Formativos del Nuevo Ensino Médio (Nuevo Bachillerato) en Educación Física, en la red estatal de Pernambuco. Se realizó una investigación cualitativa de tipo documental y de campo, Esto se llevó a cabo a través de investigaciones en los documentos curriculares que sustentan la enseñanza en los Itinerarios Formativos (IF), articulándolos con las entrevistas

realizadas a los profesores de la red pública de enseñanza de Pernambuco. Con un análisis de datos de carácter descriptivo-exploratorio. Se constató que existe una brecha entre el currículo formal y el currículo real en la práctica pedagógica de los profesores de Educación Física. Aunque los documentos curriculares se proponen como orientadores, la poca participación docente en su elaboración genera resistencias, aunque estas sean subordinadas. El currículo implementado en Pernambuco es dinámico y no lineal, marcado por resistencias pedagógicas frente a las precariedades del Nuevo Ensino Médio (NEM).

Palabras Clave: Nueva Escuela Secundaria, Itinerarios Formativos, Práctica Pedagógica, Educación Física.

INTRODUÇÃO

Para iniciarmos, é importante resgatarmos algumas questões sobre currículo. Sacristán (2013) argumenta que o currículo não é isento de influências, pois está diretamente relacionado aos interesses, dinâmicas de poder e valores presentes na sociedade. Nessa mesma perspectiva, Silva (2011) afirma que o currículo é uma construção social e cultural, desempenhando um papel fundamental tanto na formação das identidades dos(as) estudantes quanto na manutenção das estruturas de poder existentes.

Isto fica nítido no Novo Ensino Médio (NEM) ao se submeter aos ditames dos reformadores empresariais (Freitas, 2018), estimulando a formação dos(as) estudantes centrada no desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado de trabalho.

Silva (2023) vai além ao dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) traz de maneira prescritiva a codificação e parametrização dos conhecimentos a serem ensinados de acordo com as avaliações de larga escala, o que sugere uma formação instrumentalizada para atingimento de metas.

Não bastasse isso, ainda promoveu que os diversos documentos curriculares estaduais ampliassem essa precarização da formação através dos Itinerários Formativos (IF) (Molina Neto, 2023).

A análise dos documentos produzidos pelas redes estaduais do ensino evidencia uma profusão de nomenclaturas, sobretudo na parte destinada aos itinerários formativos (rotas, trilhas), divididos em itinerários de aprofundamento ou itinerários de formação técnica e profissional. A diversidade de formulações está presente, também, na proposição de “disciplinas eletivas” que variam significativamente em número e temática entre as redes, muitas delas relacionadas à ideia de empreendedorismo e com conteúdo sem base científica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023, p.12).

Diante dessa nova dinâmica de formação dos estudantes e de propostas curriculares, nos perguntamos: será que na prática os professores(as) de EF estão utilizando como referência nos IF desses documentos curriculares? Entramos naquele antigo, mas cada vez mais atual, debate, sobre currículo prescrito x realizado, como diz Sacristán (2013), ou sobre currículo formal x real, como defendem Aguiar e Neira (2016).

Sacristán (2013) distingue o currículo prescrito (o que é oficialmente estabelecido e documentado) do currículo realizado (o que é efetivamente ensinado e aprendido na sala de aula). Ele enfatiza a importância de analisar a discrepância entre esses dois tipos de currículo para entender melhor a prática educacional.

Aguiar e Neira (2016) seguem a ideia e mencionam que o currículo formal é o que pretende, documenta e orienta as decisões dos professores frente à prática pedagógica. Já o currículo real expressa a ação pedagógica dos envolvidos, o resultado da interação entre as intencionalidades e a realidade.

Tenório *et al.* (2024) nos trazem a definição de currículo vivido que é a interação entre o formal e o real como algo dinâmico e multifacetado, como tudo aquilo que acontece na escola, diante da intencionalidade de socialização e produção do conhecimento.

Neste contexto, de currículo realizado, delimitamos o objetivo desta pesquisa em analisar a interação docente com os documentos curriculares dos IF do NEM em Pernambuco.

METODOLOGIA

Tomamos como direcionamento para esta pesquisa a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2009), tem por objetivo alcançar uma compreensão mais aprofundada dos fenômenos estudados, implicando ir além das aparências e mergulhando nos significados subjacentes e motivações dos indivíduos.

Minayo (2009) recomenda, ainda, para confiabilidade e validade a triangulação entre os dados coletados, métodos e teorias, significando a utilização de múltiplas fontes de dados e perspectivas teóricas para corroborar com os achados de pesquisa.

Aproximando-nos dessa abordagem e recomendação, realizamos um estudo descritivo-exploratório, tomando como referência Triviños (1987, p. 109) ao nos dizer que “o pesquisador parte de uma hipótese e aprofunda seu estudo nos limites de uma

realidade específica, buscando antecedentes, maiores conhecimentos para, em seguida, planejar uma pesquisa descritiva ou de tipo experimental.”

Neste sentido, realizamos uma investigação com amparo na pesquisa documental por entendermos que esta técnica consiste em apurar todas as formas de dados e informações, sistematizando-os em condições de análise pelo pesquisador (Severino, 2009) e na pesquisa de campo, buscando compreender a relação dos professores(as) de EF da rede estadual de Pernambuco com as orientações curriculares.

Uma pesquisa de campo é um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória. Nesta se confirmam e/ou refutam hipóteses e se constroem teorias, a partir do uso dos procedimentos de coleta de informações que combinam instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação/interlocução entre os indivíduos da pesquisa (Minayo, 2009).

Delimitamos, nosso campo de investigação nas Escolas de Referência²⁰ da Rede Pública Estadual de Pernambuco que estão localizadas geograficamente na Gerência Regional (GRE) Recife Sul²¹. Tal delimitação se deu porque um dos pesquisadores atua como professor de EF nesta GRE, desde 2008, o que possibilitou um maior o acesso aos sujeitos participantes.

Destacamos que esta pesquisa respeitou as normas e as exigências da ética em pesquisa contidas na Resolução n. 510/2016 (Brasil, 2016), que dispõe sobre recomendações aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, foi submetida à Plataforma Brasil, e aprovada na Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco. Número do Parecer: 6.828.419 de 16 de maio de 2024.

Nossa primeira ação para coleta de dados foi em reunião de formação continuada mensal para EF na GRE Recife SUL, no dia 25/05/2024, nos turnos da manhã e da tarde, e foi previamente agendada e autorizada pelas técnicas

²⁰ Modalidade de escolas do estado de Pernambuco com carga horária ampliada que se dividem em: integrais (45hs/semanais) e semi-integrais (35hs/semanais). Disponível em: [GRes e Escolas – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](http://grees.educacao.pe.gov.br). Acesso em 07 de julho de 2024.

²¹ A rede pública estadual de ensino de Pernambuco está dividida por Gerências Regionais de Educação (GRE), totalizando 16 do Litoral ao Sertão. Sendo que a GRE Recife-Sul que é nosso locus de estudo, possui 83 escolas, das quais 27 são de Referência em Ensino Médio (13 – semi-integrais de 35h/semanais) e (14 integrais de 45hs/semanais). Disponível em: [GRes e Escolas – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](http://grees.educacao.pe.gov.br). Acesso em 08 de julho de 2024.

pedagógicas de EF desta regional, depois de analisarem a carta de anuência e parecer consubstanciado do comitê de ética enviado pelos pesquisadores.

Aplicamos um primeiro instrumento de construção de dados chamado de questionário exploratório via *Google forms*, com acesso via *QR code* que direcionava os professores a uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito, com questões abertas e fechadas, que versavam sobre sua atuação no NEM, as aulas ministradas nos itinerários formativos e suas opiniões sobre esse processo, os documentos curriculares e as pretensões com este novo currículo.

Obtivemos 25 respostas dos questionários de um universo de 40 professores(as) possíveis que estavam aptos(as) a responder o questionário. Estes questionários respondidos passaram por análises das suas respostas, a partir de alguns critérios de inclusão: ser professor em exercício em sala de aula, ensinar no Ensino Médio, ser efetivo na rede estadual e assinar termo de livre esclarecimento – TCLE, com isso selecionamos 9 professores(as) para a etapa de entrevistas.

Tivemos uma perda por não conseguirmos retorno do contato com um professor(a) para agendamento da entrevista. Por fim, realizamos 8 entrevistas, presencialmente, utilizando um roteiro de perguntas semiestruturadas. As entrevistas com os(as) professores(as) foram gravadas com o recurso de dois aparelhos: celular e *tablet* com sistema operacional *Android* e baixamos o aplicativo gravador de áudio (gratuito) na loja de aplicativos que serviu para armazenamento das informações construídas.

Utilizamos o aplicativo *Transkriptor* na sua versão *premium* para transcrição do áudio das informações construídas com os entrevistados. Para tratamento dos dados, tanto dos documentos curriculares, quanto das entrevistas, optamos pela análise descritiva, tomando como referência Triviños (1987), quando diz que este tipo de técnica descreve com rigor e determinada exatidão os fenômenos e fatos de uma realidade ou contexto sócio-histórico, bem como as características de determinado objeto considerando suas múltiplas determinações e mediações.

Neste recorte da pesquisa de campo, nos orientamos pelas informações dos professores(as) das seguintes questões:

Quadro 12. Perguntas norteadoras para discussão com objeto de estudo.

O(a) senhor(a) ensinou nos Itinerários Formativos?
Quais unidades curriculares o(a) senhor(a) ensina ou ensinou nos IF?
Como foi ensinar estas unidades curriculares nos IF?
Quais bases teóricas ou curriculares o(a) senhor(a) tomou como referência para ensinar os IF?

Fonte: elaborado pelos autores

Dessa forma, apresentamos daqui por diante as discussões dos resultados construídos. Inicialmente, uma apresentação do documento curricular e, em seguida, uma triangulação sugerida por Minayo (2009) entre os documentos curriculares que norteiam a prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF nos IF do NEM, a fala dos professores que estão nos chãos das escolas EREM de Pernambuco e nossas análises diante da produção de conhecimento mais recente sobre esta temática.

O currículo prescrito orientando os itinerários formativos

A rede estadual de Pernambuco, por muito tempo, esteve na elaboração de documentos curriculares para EF, alinhada com a perspectiva crítico-superadora, como constatado no estudo de Tenório *et al.* (2015).

Desde os documentos: Contribuição ao debate do currículo em educação física: uma proposta para a escola pública (Pernambuco, 1989); Subsídios para organização da prática pedagógica na escola: educação física - Coleção Carlos Maciel (Pernambuco, 1992); Política de ensino e escolarização básica - Coleção Paulo Freire (Pernambuco, 1998); Base curricular comum (BCC) para as redes públicas de ensino de Pernambuco - Educação Física (Pernambuco, 2006); Orientações teórico-metodológicas (OTMs) - Educação física - Ensino fundamental e médio (Pernambuco, 2010); os Parâmetros Curriculares para Educação Física – PCPE (Pernambuco, 2013) e o Currículo de Pernambuco (CP), especificamente no EM (Pernambuco, 2021).

Segundo Tenório *et al.* (2015), grande parte dos documentos acima foi elaborada com a participação de professores que trabalhavam no chão das escolas da rede, sendo sustentados pela perspectiva da cultura corporal apoiada na teoria curricular de EF crítico-superadora (Coletivo de Autores, 2012).

Entretanto, houve uma ruptura desta trajetória curricular crítica com a implementação do NEM, pois vieram atreladas mudanças nas orientações curriculares, visando alinhar os currículos estaduais com a BNCC (Brasil, 2018), determinando que no NEM o ensino seja dividido em Formação Geral Básica (FGB) obrigatória e Itinerários Formativos (IF) como a parte flexível da formação dos estudantes.

É notório, e já bem sedimentado na literatura, que o NEM aponta um entendimento e dinâmica de currículo bastante questionável. Desde sua proposição, advinda de um golpe jurídico-parlamentar-midiático (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020 e

2024) que modificou o Ensino Médio (EM), através de uma medida provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016a) e posteriormente ratificada pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), até sua implementação nas escolas a partir do ano de 2022.

Nesta já eram indicados diversos problemas: redução de carga horária; flexibilidade curricular; precarização do trabalho decente; formação estudantil, visando o mercado de trabalho e o rebaixamento dos conhecimentos científicos nas escolas (Sousa *et al.*, 2024; Maldonado; Jacomini, 2024; Lopes, 2024; Silva; Brasileiro, 2023; Molina Neto, 2023; Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Silva, 2019).

Mesmo com todas estas dificuldades e limitações curriculares, as redes públicas e privadas de escolas procuraram seguir o que determinava a lei do NEM e buscaram se apropriar das mudanças. E algumas delas, como a rede estadual de Pernambuco, elaboraram seus currículos próprios a partir das recomendações, intencionalidades para a formação dos(as) estudantes, visão de sociedade e de mundo postas na BNCC.

Com isso, o CP (Pernambuco, 2021) para o EM foi construído, seguindo a tradição de participação dos professores lotados nas escolas, porém, acompanhado de pouco entendimento do NEM e da falta de formações continuadas para tratar do tema, além de uma pandemia neste processo (Silva, 2019; Silva; Brasileiro, 2023).

O CP foi homologado e publicado em 2021 com orientações teórico-metodológicas para a EF na FGB, como podemos observar abaixo.

O componente curricular Educação Física aborda conhecimentos específicos, sistematizados, contextualizados e estuda a Cultura Corporal, visando apreender a expressão corporal como linguagem (Coletivo de Autores, 1992). Tal proposta se justifica por orientar a prática pedagógica dos professores de Educação Física no Estado de Pernambuco em diferentes documentos anteriores a este (Orientações Teórico-metodológicas e Parâmetros Curriculares de Pernambuco). Assim, além de consolidar-se enquanto referência para efetivação de uma Educação Física escolar que valoriza o vasto patrimônio cultural humano, reafirma o modelo de ensino comprometido com uma formação que garanta aos estudantes a ação-reflexão nova ação sobre os temas da cultura corporal – Ginástica, Luta, Jogo, Dança e Esporte-, somado às Práticas Corporais de Aventura trazidas pela BNCC (Pernambuco, 2021, p. 90).

No texto é perceptível o esforço dos(as) professores(as) em dialogar com os preceitos defendidos pela perspectiva Crítico-Superadora, pois sempre foi a concepção de formação humana defendida e trabalhada pelos professores de EF da

rede, mesmo que a BNCC não deixe explícita uma aproximação com uma teoria curricular (Silva; Souza Júnior, 2023).

Ainda em Silva e Souza Júnior (2023), o CP se esforça para ir além da BNCC, devido à tradição curricular que estimulava o ensino voltado à formação humana crítica, mas se depara com as normatizações atuais nacionais e opta por um movimento de “encaixe” na redação, tentando alinhar o desenvolvimento de competências e habilidades a uma formação neoliberal. Sugerindo incoerências entre propostas de formação humana antagônicas.

Diante disso, as intencionalidades e expectativas de aprendizagens esperadas foram descritas para EF na FGB, através dos organizadores curriculares: um para os 1º anos e outro para 2º anos do EM²², não havendo para os 3º anos, devido à redução de carga horária do componente curricular em função dos IF. Nestes, os conhecimentos da cultura corporal: dança, luta, ginástica, esporte, jogo, além da prática corporal de aventura, foram colocados sob a seguinte estrutura orientada pela BNCC:

Quadro 13. Estrutura do organizador curricular do CP para o Ensino Médio em PE.

Habilidades de área da BNCC	Habilidades específicas dos componentes	Objetos de conhecimento	Campos de atuação social
-----------------------------	---	-------------------------	--------------------------

Fonte: Organizador curricular da EF (Pernambuco, 2021)

Para os IF, o Currículo de Pernambuco, também apresentou as intencionalidades esperadas, como parte flexível da formação dos(as) estudantes, apoiando-se na BNCC, como podemos observar abaixo.

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Pernambuco, 2021, p. 59).

Segundo o mesmo documento, são cinco os itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional.

²² Organizadores Curriculares da Educação Física para Formação Geral Básica (FGB). Disponível em: [Ensino Médio – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](http://educacao.pe.gov.br). Acesso em 07 de julho de 2024.

Os Itinerários Formativos são a parte do currículo na qual os estudantes deverão optar por uma trilha de aprofundamento, em uma das áreas de conhecimento, ou em áreas de conhecimento integradas, conforme tenham afinidade e/ou interesse, ou por uma trilha da formação técnica e profissional. Os itinerários pretendem assim promover o aprofundamento e a ampliação das aprendizagens dos estudantes em relação à FGB (Pernambuco, 2021, p. 59).

Porém, o CP não trouxe para os IF uma organização e orientação curricular para os componentes, tal como fez na FGB, apenas direcionou eixos que deveriam ser explorados nesta parte flexível do NEM.

Os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos, instituídos pela Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), apresentam a importância do trabalho com os eixos integradores na formação do sujeito do Ensino Médio, a saber: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo (Pernambuco, 2021, p. 65).

Trazendo a divisão desses conhecimentos através das unidades curriculares²³.

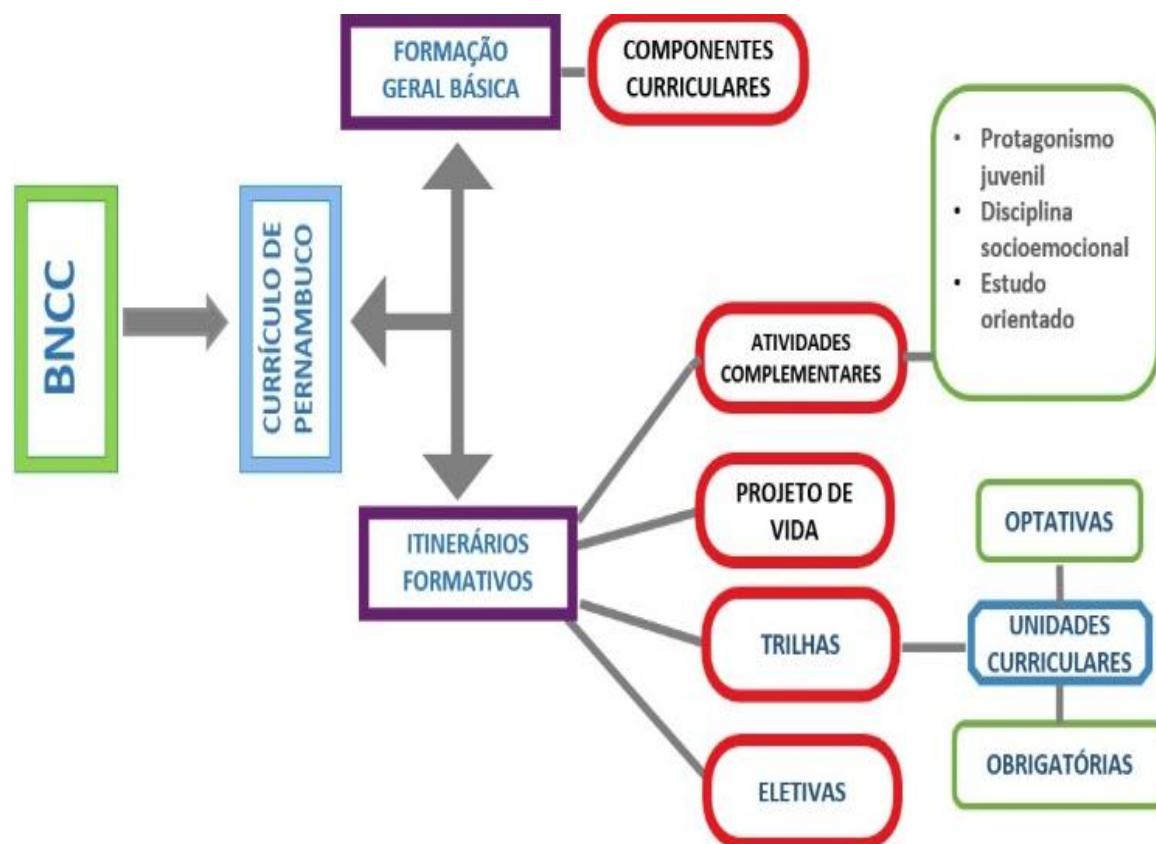
Os Itinerários Formativos das áreas do conhecimento propostos por Pernambuco se organizam em unidades curriculares de Projeto de Vida e Eletivas, além das unidades curriculares que irão compor as Trilhas de Aprofundamento; estas últimas, responsáveis por promover o conhecimento dos estudantes em determinadas temáticas (Pernambuco, 2021, p. 68).

Portanto, a rede estadual de Pernambuco optou e construiu diversos documentos curriculares orientadores para a prática pedagógica nas áreas de conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino profissionalizante, propondo diversas unidades curriculares nos Itinerários Formativos que aprofundaremos mais na frente.

Com o NEM, foi implementado um novo currículo nacional através da BNCC que subsidiou o Currículo de Pernambuco, que por sua vez, orientou a construção de diversos documentos curriculares para os IF da rede estadual de Pernambuco. O organograma abaixo mostra o percurso curricular do NEM em suas etapas obrigatórias e optativas para a formação dos(as) estudantes em Pernambuco.

²³ O Estado de Pernambuco tem introduzido na matriz do Ensino Médio as unidades curriculares, na busca de atender às competências e às habilidades propostas pela BNCC (Pernambuco, 2021, p. 51).

Figura 3. Organograma da estrutura curricular do NEM da rede estadual de Pernambuco.



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir de adaptação de uma imagem divulgada na reunião de formação continuada dos professores de EF da GRE Recife Sul no dia 25/03/2023.

Como o nosso objeto de estudo são os IF, concentramos nossas análises nesta etapa da formação, especificando seus objetivos, a partir deste quadro abaixo.

Quadro 14. Objetivos dos Itinerários Formativos do NEM na rede estadual de PE.

ITINERÁRIOS	OBJETIVOS
Atividades Complementares	Atividades educativas integradas ao Currículo Escolar, com a ampliação de tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem, que visam ampliar a formação do estudante.
Projeto de Vida	Unidade curricular que busca despertar no(a) estudante a reflexão sobre o seu futuro e as decisões que precisa tomar para a realização de seu projeto de vida em construção, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos na sociedade em que vivemos.
Trilhas pedagógicas	Unidades curriculares que estão articuladas entre si perfazendo um percurso formativo, materializado em trilhas específicas ou integradas, que promovem o aprofundamento do(a) estudante em uma área de conhecimento específica ou áreas integradas, conforme escolha do estudante.

(Continua)

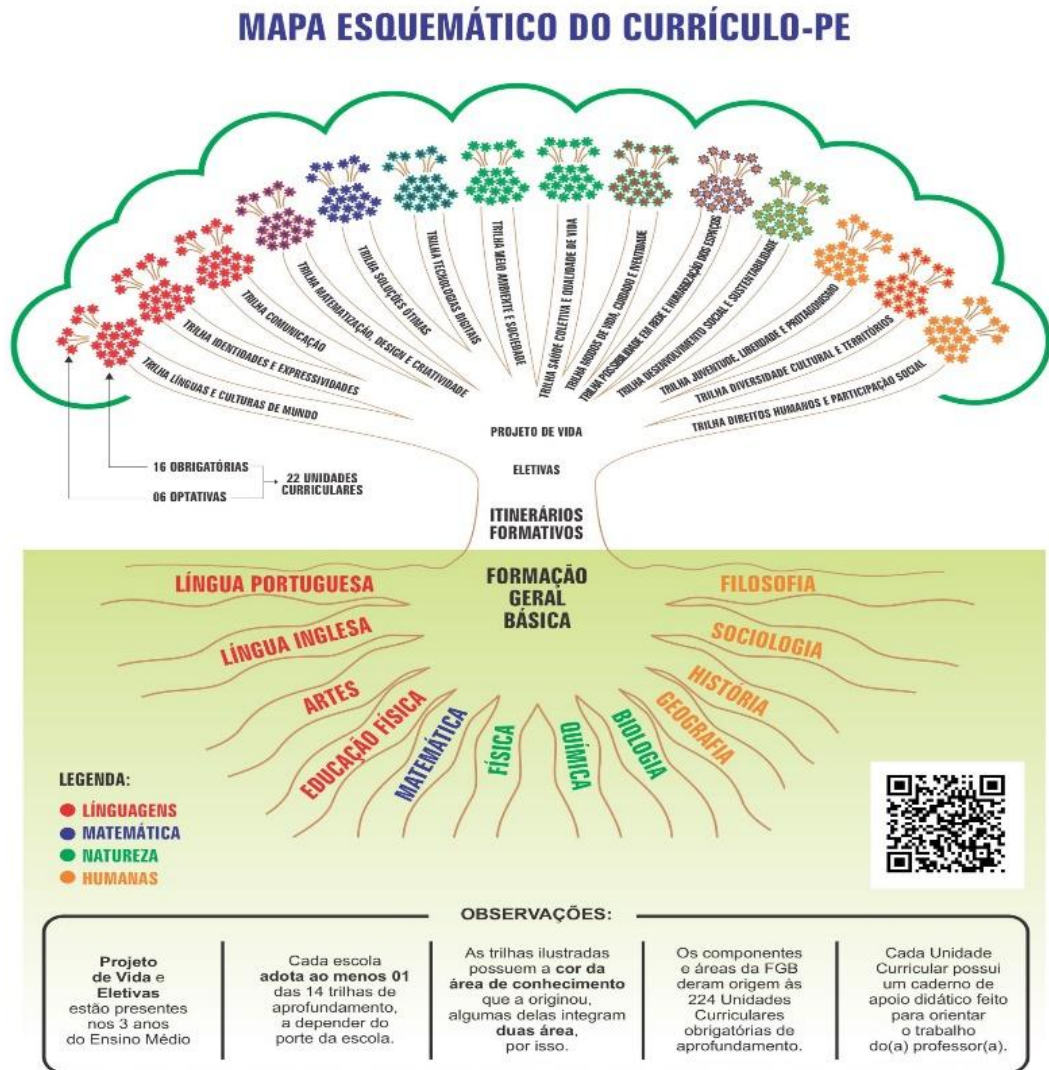
(Conclusão)

Eletivas	São unidades curriculares que visam ampliar o universo de conhecimento dos(as) estudantes articuladas ao documento curricular do Ensino Médio e ao Projeto Político-Pedagógico da Escola.
----------	---

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir do Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2021).

Buscando atingir esses objetivos, a rede estadual pernambucana elaborou diversos documentos curriculares para dar conta de possibilidades de intervenção que o NEM provocou, ao estabelecer os IF como parte da formação dos(as) estudantes. A figura 4, elaborada pela Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, mostra essa formação.

Figura 4. Mapa esquemático do Currículo de Pernambuco do NEM



Fonte: [Ensino Médio – Página Reformulada – SEE Formato-A2 Arvore Itinerarios-Formativos-scaled.jpg \(1811x2560\)](#)

Podemos observar na figura acima o quão amplo e diversificado o currículo do NEM se estabeleceu na rede estadual em Pernambuco. Com 4 áreas de conhecimento, 13 disciplinas na FGB, 14 trilhas pedagógicas que proporcionaram 224 unidades curriculares de IF. Além das disciplinas de Projeto de Vida e Eletivas de livre oferta pelas escolas.

É com este cenário curricular que os(as) professores(as) da rede estadual de Pernambuco se depararam com a implementação do NEM nas escolas. Através de

centenas de documentos curriculares produzidos para orientá-los em sua prática pedagógica.

O currículo realizado a partir dos itinerários formativos

É pertinente compreendermos que os documentos curriculares, segundo Tenório *et al.* (2015), são proposições e não imposições postas pelas redes que as elaboram. São direcionamentos, a partir de saberes escolares para serem sistematizados nas aulas que advêm das intencionalidades pedagógicas, dos projetos de formação humana e de sociedade.

Apesar de reconhecermos que professores(as) vêm sofrendo pressões em diversas redes públicas e privadas de ensino para cumprimento obrigatório de cartilhas, apostilas e documentos curriculares. Além de pressões para que sua prática pedagógica esteja vinculada à plataformização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Com essa premissa, perguntamos aos professores(as)²⁴ se eles ensinavam nos IF nas EREM que trabalhavam. Todos eles(as) disseram que sim, o que demonstrou um dos pontos que gerou mais repercussão negativa com o NEM, que foi a perda de carga horária das disciplinas na FGB, fazendo com que, inevitavelmente, os(as) professores(as) de EF migrassem suas jornadas majoritárias de ensino para ensinar nos IF.

[...] como diminuiu a carga horária da formação geral básica, eram duas aulas semanais, para primeiro, segundo e terceiro ano. Agora é uma aula para o primeiro e uma para o segundo. Então, com essa diminuição. [...] das 26 aulas que eu tenho que dar, semanais, só seis são de Educação Física, todo o resto é para os itinerários (P6).

[...] dentro dessas que eu falei, pode ser obrigatória, pode ser optativa, pode ser eletiva, porque são só seis aulas, seis aulas de Educação Física e vinte, né, de itinerários (P5).

[...] mas também tem uma problemática em relação especificamente à disciplina de Educação Física, é que a nossa carga horária tá muito pequena, né? Então a gente acaba tendo que pegar para dar aula muita trilha, muito itinerário (P2).

²⁴ Optamos em colocar letras e números para identificação das falas dos professores entrevistados, respeitando as considerações éticas da pesquisa com seres humanos.

Essa problemática causada pelo NEM não só acontece em Pernambuco, mas em todo o território nacional. Silva (2023) a partir de pesquisas mostrou uma intensificação do esforço docente que, devido à redução da carga horária das disciplinas em que atuam, um número considerável de professores teve que assumir aulas em número maior de escolas e de turmas, ou, para permanecerem na mesma escola, precisaram assumir “eletivas” para as quais sequer se sentem preparados, haja vista serem distintas de sua área de formação.

Estas constatações de Silva (2023) coadunam com as nossas, pois, ao questionarmos os(as) professores(as) sobre quais disciplinas eles estavam ministrando nos IF, eles(as) relataram.

Por exemplo, eu estou ministrando agora a semiose do olhar. que é da área de língua portuguesa (P2).

[...] agora eu peguei Projeto de Vida, a proposta era você falar sobre direitos e deveres do cidadão (P8).

[...] mas esse ano eu tenho estudo socioemocional, estudo orientado, eu tenho horta sustentável (P3).

[...] Bom, eu tenho a disciplina da educação socioemocional também, no ano passado eu peguei projeto de vida, porque projeto de vida e educação socioemocional, segundo a gestão da escola, qualquer profissional pode cultivar (P7).

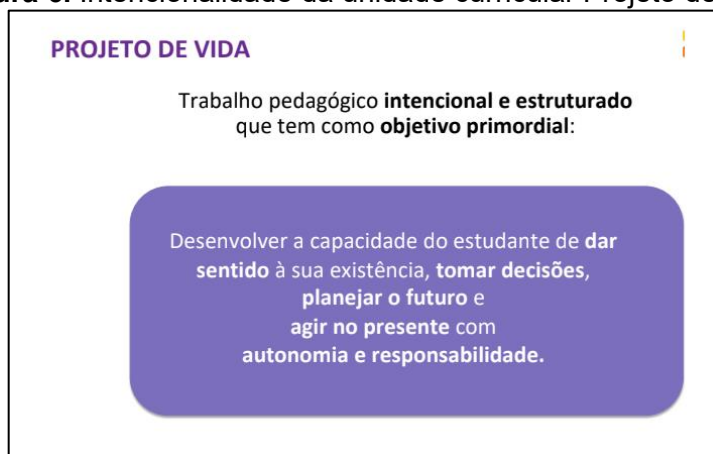
Para compreendermos estes exemplos, apresentamos abaixo as intencionalidades de algumas dessas unidades curriculares, a partir de seus documentos curriculares.

Figura 5. Ementa da unidade curricular Semioses do Olhar da trilha de matematização, linguagens e culturas

(EMIFLGG03PE) - Selecionar e sistematizar informações sobre as línguas e /ou linguagens, com base em estudos e/ou pesquisas em fontes confiáveis, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e os efeitos de sentido presentes em diversos discursos, identificando pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.

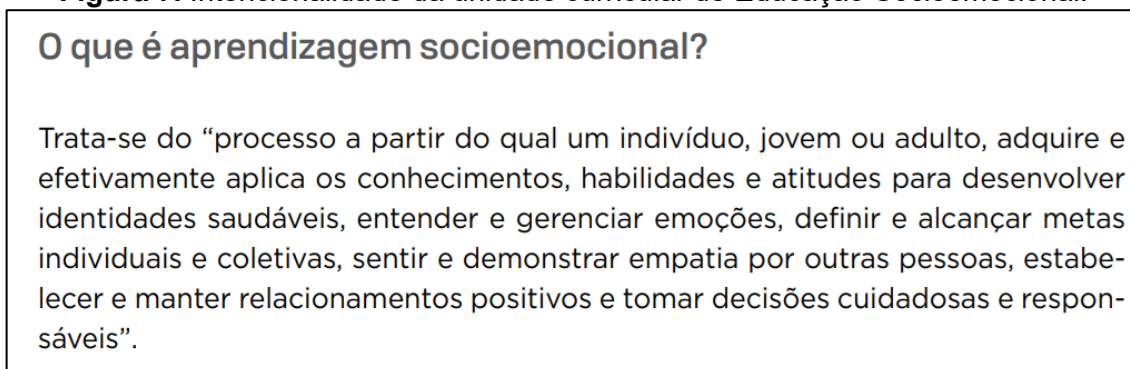
Fonte: Material de apoio ao professor – Semioses do olhar. Disponível: [Semioses do olhar.docx \(educacao.pe.gov.br\)](https://educacao.pe.gov.br)

Figura 6. Intencionalidade da unidade curricular Projeto de vida.



Fonte: Material de apoio ao professor: Projeto de Vida (Pernambuco, 2021, p 06) Disponível em: [Ensino Médio – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](http://educacao.pe.gov.br)

Figura 7. Intencionalidade da unidade curricular de Educação Socioemocional.



Fonte: Práticas pedagógicas em educação socioemocional (Pernambuco, 2021 p.8) disponível em [Ensino Médio – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](http://educacao.pe.gov.br)

Nestas unidades curriculares que os(as) professores(as) mencionaram, verificamos que os conhecimentos tratados, a partir da análise documental, não têm aproximações com a EF, mesmo assim eles(as) tiveram que assumi-las para completarem suas cargas horárias para permanecerem com suas jornadas de trabalho nas mesmas escolas.

Estes dados confirmam a pesquisa de Lopes (2024) que investigou instituições públicas e privadas de Ensino Médio em Pernambuco e constatou que nelas acontece esse mesmo movimento dos professores de EF terem suas cargas horárias preenchidas com diversos itinerários.

Molina Neto (2023) diz que essa migração dos professores de EF para ensinar conteúdos que não são da sua competência e formação específica tem gerado angústias e um sentimento de desvalorização das suas atribuições na educação

básica. Esta afirmação corrobora com os sentimentos relatados por alguns entrevistados.

[...] a gente recebe as ementas e a gente, então! Você tem dificuldade de ler ali, você consegue traçar e trazer para o chão da escola. Porque a grande dificuldade é quando a gente lê e fica tão subjetivo, às vezes, que a gente sabe que não vai ter tempo hábil. É horrível! (P8).

Então, assim, eu sinto uma certa ansiedade, porque, às vezes, eu não me sinto 100% competente para isso, sabe! (P7).

[...] e a sensação que eu tenho é que a minha prática pedagógica é um crochê de retalho, é um *Frankenstein*. Eu vou costurando coisas que no final para mim, fico tentando ver sentido naquilo dali (P3).

Fui muito pressionado, vamos dizer assim, para mudar o meu conteúdo ou trazer uma proposta, porque sou da Educação Física, trazer uma proposta que contemplasse o projeto de vida. Porque tem temáticas que realmente ficam inviáveis de você trabalhar (P5).

Essa é outra consequência nefasta que o NEM provocou, a desesperança do professorado em sua prática pedagógica, ao se deparar com unidades curriculares diversas, amplas e dispersas que não dialogam com sua formação específica e que fragilizam e precarizam a prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF da rede estadual de Pernambuco.

Por outro lado, percebemos, nos(as) entrevistados(as), muita vontade de não se entregar às mazelas do NEM, elaborando um sentimento de resistência frente aos absurdos propostos nesses IF. Quando eles(as) falaram sobre outras unidades curriculares que ministram aulas, onde conseguem se aproximar dos conhecimentos da EF, constatamos entusiasmo pela possibilidade de ensinar algo que pode contribuir para a formação dos estudantes.

Eu fiquei com a disciplina de produção cultural (P2).

[...] em relação à produção cultural também. Aí, como eu também gosto muito desse trabalho com arte, com dança, eu trouxe também a questão da produção cultural em relação à dança, né? Criar um festival de dança que tivesse as comissões. Um grupo ia ser o grupo da sonoplastia, o outro ia ser do cenário, o outro grupo ia ser o coreógrafo, e cada grupo ficou com uma equipe, digamos assim, a gente montou um tipo de festival sobre essa questão da produção cultural (P2)

Me deram Práticas corporais de saúde coletiva (P8).

E aí eu comecei a falar, peguei a nossa base, que foi dança, lutas e coloquei isso como saúde coletiva, porque a gente também já tem essa experiência, quando a gente fala de academia da saúde, quando

a gente fala de círculos, populares de cultura e lazer, a gente tá falando de saúde coletiva (P8).

Eu ministrei a disciplina de Saúde Coletiva (P1).

Por exemplo, em saúde coletiva eu trabalhei muito a questão do corpo, fazer o corpo mais ativo. Então a gente trabalhou muito caminhada, fez algumas atividades de composição corporal, alguma atividade de ginástica também a gente conseguiu colocar nelas a questão teórica de saúde, SUS, essas questões (P1).

[...] e aí eu tenho uma disciplina de itinerário que é corpo e diversidade (P3).

Porque corpo e diversidade, é uma disciplina ótima e a gente tem duas aulas semanais. Então, ajuda muito a gente a ampliar o conhecimento no sentido em que vamos trabalhar os aspectos históricos e culturais da ginástica, a gente vai conseguir adentrar aspectos, sei lá, mais fisiológicos, mais cinesiológicos do movimento. E aí a gente vai conseguir fazer um encontro com a mesma turma. E fazer essa turma ter uma noção do que é que a gente tenta com a prática pedagógica das práticas corporais na escola, faz sentido (P3).

Eu fiquei com a disciplina de Artes de Rua (P7).

Em arte de rua é mais fácil, pois eu consigo dialogar com práticas corporais, esportes que nasceram na rua e são olímpicos, tipo o *break*. A gente fala da grafiteagem e *hip-hop*. Essas coisas né! Dá para desenrolar porque é mais próximo da gente (P7).

Os dados nos revelaram, em meio a limites, algumas possibilidades, diante do que este NEM provocou na prática pedagógica dos(as) professores(as). Verificamos um sentimento de resistência e superação de um currículo tão amplo, fragmentado e disperso ao ministrarem unidades curriculares que possibilitaram de alguma maneira fazer aproximações com as práticas corporais que fazem parte da cultura corporal como: dança, ginástica e esporte. Além dos conhecimentos da área da EF, como saúde e saúde coletiva.

Mesmo que às vezes percebamos a fuga da especificidade, por vezes reconhecemos, também, a construção de nexos e relações com os conhecimentos da cultura corporal, objeto de estudo da EF que, ao longo de vários documentos curriculares em Pernambuco, foi referência para da prática pedagógica (Tenório *et al.*, 2015).

Portanto, reconhecemos este momento como uma espécie de “resistência subordinada”, pois eles(as) tentam transgredir de alguma maneira em sua prática pedagógica flertando com os conhecimentos da EF a partir da cultura corporal, mas subordinados às recomendações curriculares dessas referidas unidades curriculares, como podemos observar nas ementas das disciplinas ministradas por eles(as).

Figura 8. Ementa da unidade curricular Produção cultural.

<p>Produção cultural () 1º Ano () 2º Ano (x) 3º Ano</p> <p>Perfil docente: Arte, Educação Física</p> <p>Eixo(s) Estruturante(s): Processos Criativos e Empreendedorismo</p> <p>Habilidades da Unidade Curricular <i>Processos Criativos</i> - (EMIFLGG06PE) Propor e experimentar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para questões socioculturais inerentes às práticas corporais e artísticas de diferentes culturas, grupamentos sociais/ esportivos/ culturais, de modo a valorizá-las, combatendo a estereotipia e o lugar-comum. <i>Empreendedorismo</i> - (EMIFLGG12PE) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos em encontros culturais, artísticos e/ou esportivos, visando à identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p> <p>Ementa Mobilização de conhecimentos artísticos, culturais e/ou dos esportes desenvolvidos pelos estudantes. Diálogo sobre questões socioculturais (estereotipia, preconceitos, justiça, equidade, entre outros). Identificação e problematização de situações de exclusão/discriminação no ambiente escolar/comunidade/região/país. Seleção e mobilização de estratégias, ações e políticas para promoção de convívio democrático em respeito à diversidade humana. Estudo das etapas de elaboração de uma produção cultural (pré-produção, produção, execução e pós produção). Execução de encontros culturais e/ou esportivos (gincana, mostra, festival, performance, jogos, entre outros). Proposição de formas de comunicação que reflitam e promovam o convívio democrático com a diversidade por meio de diferentes linguagens (verbais, artísticas ou corporais).</p>

Fonte: Documento curricular da trilha de comunicação da área de linguagens: Produção cultural (Pernambuco, 2022, p. 39). Disponível em: [Portfolio_Trilha_Comunicacao_revisada.docx](https://educacao.pe.gov.br/Portfolio_Trilha_Comunicacao_revisada.docx) (educacao.pe.gov.br).

Figura 9. Ementa da unidade curricular Saúde Coletiva

<p>Saúde Coletiva () 1º Ano (x) 2º Ano () 3º Ano</p> <p>Perfil docente: Biologia, Geografia, Sociologia.</p> <p>Eixo(s) Estruturante(s): Investigação Científica; Mediação e Intervenção Sociocultural</p> <p>Habilidades da Unidade Curricular <i>Investigação Científica</i> - (EMIFCNT03PE) Selecionar, investigar e mobilizar dados que exprimem a inter-relação de natureza interdisciplinar da saúde coletiva, evidenciando as práticas sanitárias e os hábitos preventivos, desenvolvendo uma consciência cidadã que oriente a busca por qualidade de vida. <i>Mediação e Intervenção Sociocultural</i> - (EMIFCNT07PE) Identificar e explicar questões que apresentem a natureza interdisciplinar da saúde coletiva, aprofundando estudos a respeito das práticas sanitárias e os hábitos preventivos, desenvolvendo projetos de uma consciência cidadã para a qualidade de vida</p> <p>Ementa Reflexão sobre os fundamentos do conhecimento científico referentes ao conceito de saúde e os princípios determinantes deste processo na coletividade. Estudo de temáticas que apresentem práticas sanitárias minimizando problemas sociais de saúde pública. Aprofundamentos sobre Saúde Pública e Saúde Coletiva na perspectiva histórico-conceitual da construção do Sistema Único de Saúde. Elaboração de Ações coletivas que possam prevenir problemas de saúde visando ao bem-estar social. Ações coletivas que previnem problemas de saúde visando ao bem-estar social.</p>
--

Fonte: Documento curricular da trilha da área de Ciências da natureza: Saúde coletiva (Pernambuco, 2022, p 18). Disponível em: [Portfolio_Trilha_Saude_coletiva_e_Qualidade_de_vida_1_1.docx](https://educacao.pe.gov.br/Portfolio_Trilha_Saude_coletiva_e_Qualidade_de_vida_1_1.docx) (educacao.pe.gov.br)

Figura 10. Ementa da unidade curricular corpo e diversidade

Corpo e Diversidade
() 1º Ano () 2º Ano (x) 3º Ano
Perfil Docente: Arte, Educação Física, Filosofia, História, Sociologia
Eixo(s) Estruturante(s): Investigação Científica; Empreendedorismo
Habilidades da Unidade Curricular
<i>Investigação Científica</i> - (EMIFLGG03PE) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas em fontes confiáveis, informações sobre as práticas corporais, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e os efeitos de sentido de discursos materializados nas práticas, identificando e reconhecendo os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa.
<i>Empreendedorismo</i> - (EMIFLGG10PE) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às práticas corporais, assim como suas implicações para saúde, corporeidade, autoconhecimento e individualidades podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais
Ementa
Seleção e sistematização de estudos sobre o corpo, corporeidade, estética, imagem corporal, culto ao corpo, preconceitos e estereótipos. Reflexão sobre as individualidades e questões étnico-raciais, de gênero e sexualidades. Abordagem de questões relacionadas a desempenho, habilidades físicas e composição corporal. Problemática acerca dos padrões de beleza e desempenho/ performance estabelecidos socialmente e pela mídia. Mobilização e curadoria de conhecimentos relacionados à saúde, autoconhecimento e autocuidado. Apresentação da conclusão de pesquisas, fazendo uso das diferentes mídias. Produção, desenvolvimento e vivência de projetos individuais ou coletivos que reconheçam as individualidades e a diversidade como forma de cuidado com a saúde.

Fonte: Documento curricular da trilha Diversidade Cultural e Territórios de Ciências da Natureza: Corpo e Diversidade (Pernambuco, 2022, p. 27). Disponível em: [Portfólio Trilha Diversidade Cultural e Territórios \(1\).docx \(educacao.pe.gov.br\)](#).

Figura 11. Ementa da unidade curricular Artes de rua

Artes de Rua
() 1º Ano (x) 2º Ano () 3º Ano
Perfil docente: Arte, Educação Física
Eixo(s) Estruturante(s): Processos criativos e Mediação e intervenção sociocultural
Habilidades da Unidade Curricular
<i>Processos criativos</i> - (EMIFLGG04PE) Reconhecer e valorizar as práticas corporais e artísticas de rua, suas representações e formas de manifestação cultural ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) linguagem(ns).
<i>Mediação e intervenção sociocultural</i> - (EMIFLGG07PE) Identificar, analisar e explicar questões socioculturais, relacionadas às práticas corporais e artísticas de rua, por meio de práticas de linguagem, com possibilidade de mediação e intervenção.
Ementa
Reconhecimento das práticas corporais e artísticas de rua enquanto vivências autônomas (dança de rua, grafite, artes circenses, teatro de rua, música, performances, intervenções urbanas, entre outras). Reflexão sobre quem são os artistas de rua e suas formas de ver, interagir e intervir socialmente (seus contextos históricos, estéticos, culturais e suas diversas técnicas de expressão). Identificação e interpretação de temáticas socioculturais e ambientais expressas nos espaços públicos pelos artistas de rua. Proposição de ações sociais e artístico-culturais ou ambientais (intervenções estéticas, organização de projetos pessoais e coletivos, encontros, exposições, feiras, eventos, entre outros), valorizando as potencialidades relacionadas às artes de rua e preservando o patrimônio público e ambiental.

Fonte: Documento curricular da trilha de comunicação da área de linguagens: Artes de Rua (Pernambuco, 2022, p. 19). Disponível em: [Portfólio Trilha Comunicação revisada.docx \(educacao.pe.gov.br\)](#).

Analizamos que estas unidades curriculares estão atreladas às trilhas pedagógicas vinculadas às áreas de conhecimento escolhidas pelas escolas.

Portanto, nelas vem a recomendação de quais áreas os(as) professores(as) devem assumi-las. Notamos que apenas na unidade curricular saúde coletiva não sinaliza os professores de EF, mesmo assim, dois relataram terem ministrado aulas nela.

Avaliamos isso como uma tentativa de estimular nos IF a transdisciplinaridade, como sugere a BNCC.

a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (Brasil, 2018, p. 479).

Porém, é uma forma equivocada de trabalhar a categoria transdisciplinaridade que, segundo Sommerman (2006), é algo mais complexo e multidimensional, baseando-se em uma atitude que transborda o campo das disciplinas, buscando a complexidade dos saberes científicos.

Portanto, inserir conteúdos da EF em unidades curriculares de outras áreas de conhecimento não é estimular a transdisciplinaridade educacional e sim reforçar uma formação aligeirada, esvaziada e precária de conhecimentos significativos para a continuação dos estudos, mas a intenção dos reformistas neoliberais foi atingida (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023).

Maldonado e Neira (2022) reconhecem, diante dos ditames curriculares, que há uma tentativa, através da prática pedagógica, de fazer inter-relações entre os conhecimentos da área de EF e os pressupostos do NEM nestas unidades curriculares, buscando contribuir de alguma maneira com a formação dos estudantes, para além das competências e habilidades exigidas pelo neoliberalismo. Uma experiência de resistência às diretrizes curriculares ocorreu numa escola da rede estadual do Espírito Santo, relatada por Braga e Silva (2024), envolvendo a oferta de uma disciplina eletiva focada nos conhecimentos da Educação Física e marcadores sociais com jovens do Ensino Médio. Por meio de um planejamento construído de forma participativa com os estudantes que aderiram à disciplina, intitulada *Corpo, Educação Física e Diversidade*, foram realizadas atividades que abordaram criticamente os marcadores de desigualdade social – como classe social, deficiência, gênero e raça/etnia que permeiam as práticas corporais.

Para Maldonado e Jacomini (2024), analisando a rede estadual paulista, um documento curricular não pode ser interpretado de maneira linear, como uma relação

de causa e efeito, já que as propostas curriculares são vivenciadas e ressignificadas pelos(as) educadores(as) no cotidiano escolar de formas diversas, incluindo práticas de resistência. No entanto, é pertinente refletir sobre o perfil de sujeito que os itinerários formativos, incluindo componentes da área de EF, buscam construir.

Tenório *et al.* (2024) vão nos dizer que esse movimento faz parte do currículo vivido e, nesta interação entre o formal e o real, as ações pedagógicas dos sujeitos podem não gozar de autonomia total ou da constante subversão do pensado na formalidade, mas implica em reconhecer um movimento dinâmico e contraditório em que a intencionalidade faz interagir o contexto documental e o contexto das aulas. E isso vai se desenhando a partir da característica dos(as) professores(as), ou para a conformação, ou para a subversão ou, como mencionamos anteriormente, para uma “resistência subordinada”.

Neste contexto de resistência “subordinada”, os(as) professores(as) da rede estadual de Pernambuco relataram algumas experiências que conseguiram desenvolver com os(as) estudantes.

[...] uma eletiva que foi bem-sucedida foi a de xadrez, consegui estabelecer boa interação entre o jogo e as relações sociais (P3).

[...] quando eu peguei a disciplina de socioemocional, eu todo momento buscava interagir com o que sei da EF, então coloquei a ludicidade socioemocional, onde tratava através de jogos, brincadeiras e recreação as questões socioemocionais (P8).

[...] ano passado, eu consegui fazer uma coisa que eu gostava com a eletiva, eu coloquei seu nome de Lazer e o Tempo Livre. Aí, apresentei diversas práticas corporais; lutas, danças, esportes e ginásticas para ocupação do tempo livre e como exercício físico (P4).

Há um nítido esforço subversivo dos(as) professores(as) de fazer inter-relações entre os conhecimentos da cultura corporal, ajustando práticas corporais para atender, em certa medida, às recomendações curriculares.

Nestas (in) tensões entre o currículo formal e o real, os(as) professores(as) entrevistados(as) tiveram que tomar decisões sobre os caminhos pedagógicos que deveriam seguir para constituir os saberes escolares (Souza Júnior; Santiago; Melo, 2011) a serem ensinados nos IF.

Neste contexto, quando voltamos nossas análises para a contribuição dos documentos curriculares estaduais para as fases de seleção, organização e sistematização das suas práticas pedagógicas nos IF, obtivemos tais respostas.

Pronto, muito do material teórico eu trouxe da academia da área de saúde que a gente tem. Foram oferecidos na escola alguns conteúdos teóricos que têm tanto no site da Secretaria da Educação, mas não me contemplou muito (P1).

Infelizmente, nós agora estamos presos à ferramenta tecnológica do *WhatsApp*, né? E aí, esses materiais eram assim, grupo de saúde emocional, grupo de... da trilha, da teoria da resistência. E aí a gente ficava tendo que entrar em vários grupos para pegar o material que alguém ia mandar, assim, não tinha muito uma... um site, assim, oficial, sabe? Chegava muito, assim, desse jeito. Aí tinha um *link* que você entrava num *drive*, E lá dentro daquele *drive* tinha as aulas, tinha tudo. Sendo que, assim, muita coisa... Eu confesso que no início eu entrei, mas eu acabei não utilizando esse material. Eu acabei só mais lendo a ementa mesmo, que a gente tem, né, o material oficial, digamos assim. E aí eu lia a ementa, né, lia o que seria aquela trilha e daí é que eu fui construir meu planejamento. No início eu fui ver, mas depois eu não aproveitei esse material (P2).

Esses cadernos aparecem em grupos de *WhatsApp* de professores, mas vamos pegar a cultura corporal, vai aparecer nos documentos, nas resoluções, aparece diretamente talvez em duas competências, em duas habilidades, sei lá, três competências, duas habilidades. Indiretamente vão aparecer alguns outros lugares, mas em outros não aparecem. É como se fosse um apagamento da Educação Física da escola, do Ensino Médio. Por isso, esses cadernos não me contemplam, sabe! (P3).

Cara, eu vi os cadernos, mas não é que não preste. Muito bonito, lindo! Cara, o negócio ficou. Ficou bem elaborado, coisa e tal. Porém, tem muita coisa ali que não se aplica (P4).

Eu fui ao Educa.br, fui nesses cadernos de itinerários que eles colocaram e, particularmente, não gostei. Aí eu busco muito fora, sabe. E vou na internet, procuro, boto lá o título e vai aparecer um monte de coisas. Eu consigo extrair o que tem de melhor ali (P5).

Então, eu acho que tem, é como eu falei, eu acho que esse material que foi desenvolvido, eu tentei aplicar algumas coisas, mas eu não achei muito bom. Foi pouca coisa, assim, que eu acho que funcionou, que foi bom (P6).

A escola já passa para gente, né! A orientação, documentos né! Acho que tem algumas coisas interessantes e outras não (P7).

Todo o material que foi enviado pela coordenação, sobre itinerários, sobre trilhas, eu li tudo. Ele está muito ampliado, de um modo muito subjetivo ainda, e precisa que a gente, professor, traga para uma objetividade (P8).

Verificamos como os(as) professores(as) reconheceram a existência dos documentos curriculares e como acessaram tais referências, porém constatamos que

eles(as) não as utilizam para subsidiar suas aulas nos IF, pelo fato desses documentos serem superficiais, subjetivos e muitas vezes de pouca aplicabilidade nas aulas.

Estes achados do campo investigado são contrários ao entendimento de Neira e Souza Júnior (2016) ao mencionarem que as propostas curriculares, especialmente de redes públicas, deveriam inspirar os professores a selecionar conhecimentos que coadunem com as intencionalidades das escolas.

Acreditamos, em acordo com a fala de Tenório *et al.* (2024), que esse processo também é habitado pelas formas de como os professores, em especial, participam do processo de apropriação e construção curricular na rede estadual de Pernambuco e neste caso houve um rompimento com a tradição de participação coletiva dos docentes na elaboração das desses documentos curriculares (Pernambuco, 1989, 1992, 1998, 2006, 2010, 2013, Tenório *et al.*, 2015).

Apesar do CP (Pernambuco, 2021) de EF para FGB ter contado com a participação de professores que atuavam nas escolas da rede na sua construção, esses documentos curriculares do IF não mobilizaram a participação docente. Foram chamados, apenas, professores de EF que trabalhavam fora das escolas em função técnico-administrativa nas GRE ou na Secretaria de Educação. Portanto, esses cadernos orientadores foram disponibilizados já prontos aos professores, sugerindo a partir dos dados da pesquisa um dos motivos para não utilização dessas referências.

A rede estadual de Pernambuco sempre esteve na vanguarda nacional na produção de orientações curriculares para subsidiar a prática pedagógica dos professores(as) de EF nas escolas, tanto que alguns dos entrevistados(as) que são naturais de outros estados e fizeram sua formação inicial e continuada por lá, hoje, são professores(as) concursados(as) em Pernambuco mencionaram.

Mas em Educação Física, a gente sempre estuda as diretrizes do Pernambuco, né! Porque é uma referência. Tanto do estado que eu vim quanto do Pernambuco, a gente utiliza aqueles livrinhos mesmo, até para dar aula, até para planejar do velho Ensino Médio (P3).

Pois é, sou do estado X, lá a gente sempre estudou as normatizações curriculares de Pernambuco, sempre foi uma referência para gente. Aí quando veio essas novas aí, não tem nada a ver com aquelas da nossa área (P6).

Portanto, com esse histórico de orientações curriculares na EF nesta etapa da educação básica, não é de se estranhar que os documentos curriculares para o ensino

nos IF não contemplassem os(as) professores(as) entrevistados(as), pois se valorizou o produto e não o processo de apropriação e construção das unidades curriculares as quais os professores(as) ensinariam no NEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do desafio de triangulação entre documentos curriculares, entrevistas e literatura, concluímos que o currículo realizado nos IF na rede estadual de Pernambuco é aquele que encontra o novo cenário educacional imposto pela reforma do NEM, mas que vários professores(as) investigados(as) se esforçaram para encontrar sentido e significado da sua docência

Os professores se mostraram resistindo e transgredindo até onde podiam durante a prática pedagógica de unidades curriculares amplas, diversas e dispersas, pois essas não favoreciam a elevação do pensamento e a apropriação dos conhecimentos científicos dos estudantes, deixando esta etapa da educação básica mais empobrecida e esvaziada.

Desde a sanção da lei nº 13.415/2017, alguns estudos, citados anteriormente, já anunciavam que este currículo, quando fosse colocado em prática, seria um desastre, pois rebaixaria a prática pedagógica dos professores(as), especialmente os de EF, a uma mera complementação de atividades do que sobrassem na carga horária.

Nossos achados coadunam que estes estudos, pois revelaram as consequências do NEM para a prática pedagógica dos(as) professores(as) da rede estadual de Pernambuco, tais como: redução de carga horária da EF na FGB, ensino de unidades curriculares nos IF que não dialogam com sua área de formação, os professores até reconheciam os documentos curriculares produzidos para os IF, porém não os utilizavam com referência, devido a sua superficialidade e pouca aplicabilidade prática. Tudo isso, causou um sentimento de desvalorização e precariedade na prática pedagógica ofertada.

Por fim, constatamos um movimento de resistência, ainda que subordinada, quando os(as) professores(as), diante da oportunidade de ministrar aulas em unidades curriculares que se aproximam da EF e particularmente dos conhecimentos da cultura corporal, imprimem um esforço em constituir saberes escolares de uma forma menos tecnicista, utilitarista e praticista, procurando dialogar com os

conhecimentos da cultura corporal que faz parte da tradição curricular deste estado com a perspectiva Crítico-Superadora de EF. Ao tomarmos como referência a interação entre o currículo formal e o real, a dinâmica do currículo vivido, do currículo realizado, vimos que este processo não é linear e não se apresenta como um simples cumpra-se. Pelo contrário, se apresenta de forma dinâmica, se ajustando às demandas e anseios da comunidade escolar.

Portanto, quem ministra aula não é o documento curricular e sim professores(as), tendo de fazer escolhas, adaptar sua prática pedagógica às baixas condições estruturais das escolas públicas, buscando meios de qualificar as aulas e encontrar possibilidades em meio a tantas dificuldades, especialmente nos IF do Novo Ensino Médio.

Esta triangulação de informações revelou que o currículo vivido na rede estadual de Pernambuco foi dinâmico, multifacetado e com contradições. A EF, quando aparece nos IF, frequentemente o faz de forma subordinada e adaptada seus conhecimentos. A “resistência subordinada” dos docentes evidencia a tentativa de manter vínculos com a cultura corporal, mostrando a marginalização curricular provocada por essa reforma curricular. Reconhecemos os limites da nossa investigação ao não termos observado aulas dos professores(as) nos IF e seus planos de ensino. Porém, esses conhecimentos tratados não se esgotam aqui. Este estudo pode ser um ponto de partida para os próximos que virão, pois, estes resultados reafirmam na prática que o NEM é muito superficial e amplo e não se tornou pior em Pernambuco, devido aos flancos de resistência dos(as) professores(as) da pública de ensino de Pernambuco. para toda a comunidade escolar.

A partir disso, já devemos nos manter vigilantes, numa resistência ativa com relação ao “Novo” NEM, que já foi sancionado, através da lei nº 14.945 (Brasil, 2024). Nesta nova reforma, reconhecemos possibilidades de avanços com a ampliação da carga horária da FGB e diminuição dos IF, porém devemos nos mobilizar e participar de todas as discussões contra as forças hegemônicas do capital neoliberal que tensionarão pela permanência da BNCC, além dos IF precarizados para manutenção da formação acrítica anterior.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Gabriela B.; SILVA, Erineusa M. O (não) lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio, a precarização do trabalho decente e a construção de possíveis resistências em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. **Cadernos de Formação da RBCE**. p. 64-75, mar. 2024.

BRASIL. **Medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016**. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 23/9/2016. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](http://portal.da.camara.leg.br). Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

_____. **Resolução nº 506 de 03 de fevereiro de 2016**. Resolução referente ao processo de acreditação de comitês de ética em Pesquisa (CEP) que compõem o Sistema CEP/Conep. Conselho Nacional de Saúde. Brasília-DF, 2016. Disponível em: [Reso_506.pdf \(saude.gov.br\)](http://saude.gov.br). Acesso em: 20 de julho de 2024.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017** - Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](http://planalto.gov.br). Acesso em: 30 de janeiro de 2023.

_____. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, Secretaria Executiva de Educação Básica. Brasília –DF, 2018. Disponível em: [Início \(mec.gov.br\)](http://mec.gov.br). Acesso em: 30 de janeiro de 2023.

_____. **Lei 14.945 de 31 de julho de 2024**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: [L14945](http://l14945). Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

BELTRÃO, José A.; TEIXEIRA, David R.; TAFFAREL, Celi N.Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela bncc. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

_____. TEIXEIRA, David R.; TAFFAREL, Celi N.Z. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**, v. 13, n 2, p. 1-20, 2024.

FREITAS, Luiz C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ªed. Expressão Popular. São Paulo, 2018.

KRAWCZYK, Nora R. Os riscos e retrocessos da reforma de ensino médio. In:VII Fórum de Pós-Graduação em Ciências do Esporte e IV Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física. **Anais...** Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2017. p.14-16.

LOPES, Sabryna Santana. **Entre os estudos e práticas da educação física: qual o lugar (des)ocupado no ensino médio?** 2024. 125f. Dissertação (Mestrado) (Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física) - Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2024.

MALDONADO, Daniel; JACOMINI, Márcia. O (não) lugar da educação física no ensino médio na rede estadual paulista: análise dos itinerários formativos. **Cadernos de formação da RBCE**. v. 15 n 1, p. 52-63, 2024.

_____; NEIRA, Marcos Garcia. Resistências e Transgressões na prática político-pedagógica da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e1866, 2022.

MINAYO, Maria C. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, v. 29, p. 15-29, 2023.

NEIRA, M. G.; SOUZA JÚNIOR, M. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 188-206, set. 2016.

PERNAMBUCO. **Contribuição ao debate do currículo em educação física**: uma proposta para bibliografia. a escola pública. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco; 1989.

_____. **Subsídio para organização da prática pedagógica nas escolas**: Educação Física. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1992.

_____. **Coleção Paulo Freire: série política de ensino**. Recife: Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco; 1998.

_____. **Base curricular comum para as redes públicas de ensino de Pernambuco: Educação Física**. Recife: SEE-PE e Undime (PE); 2006.

_____. **Orientações teórico-metodológicas para ensino fundamental e médio: Educação Física**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco; 2010.

_____. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco – Educação Física (Ensino Médio e Fundamental)**. Recife, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2013b.

_____. **Currículo de Pernambuco para o ensino médio**, 2021 Disponível em: [CURRICULO DE PERNAMBUCO DO ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf](https://educacao.pe.gov.br/CURRICULO_DE_PERNAMBUCO_DO_ENSINO-MEDIO-2021_Final.pdf) (educacao.pe.gov.br). Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

PRODONOV, Cristiano C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SACRISTÁN, José. G. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Penso Editora. 1ª ed, 2013.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Bruno C. R. **A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco**. 2019. 234f. Dissertação (Mestrado) – (Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física) - Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife-PE, 2019.

_____.; 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.

_____.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. B. M. BNCC e Currículo Pernambuco: suas perspectivas para Educação Física. In CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E DO X CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO

ESPORTE. Fortaleza, 2023. **[Anais]**. Disponível em: [VF-428-125204.pdf \(cbce.org.br\)](https://www.cbce.org.br/UF-428-125204.pdf): 2175-5930. Acesso 11 de julho de 2024.

SOUZA, FÁBIO C.; SILVA, Bruno C. R.; LOPES, Sabryna S.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O Novo Ensino Médio e suas repercussões para a Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 15, n. 1, p. 11-22, mar. 2024.

SILVA, Monica R.; KRAWCZYK, Nora R.; CALÇADA, Guilherme. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.49, p. 1-18, 2023.

_____, Mônica R. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 67, p. 1-15, e25514, out./dez. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica; 2011.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes**. São Paulo: Paulus, 2006.

SOUZA JUNIOR, Marcílio.; SANTIAGO, Eliete.; MELO, Marcelo T. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, vol. 22, n.1, p.183-196, 2011.

TENÓRIO, Kadja. M. R. et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37 n. 3, p. 280-288, jul. 2015.

TENÓRIO, Kadja. M. R.; NEIRA, Marcos. G.; OLIVEIRA, Rodrigo. F. C. de; BARBOZA, Roberta. de G.; LORENZINI, Ana. R.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Dinâmica e multidimensionalidade do currículo na educação física: entre o formal e o real. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4070, 2024.

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

3.3 ARTIGO 3

Desafios e resistências na prática pedagógica nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio em Pernambuco.

Resumo

Esta pesquisa buscou reconhecer os desafios e as resistências vivenciadas por professores(as) de Educação Física (EF) nos Itinerários Formativos (IF) do Novo Ensino Médio (NEM) na rede estadual de Pernambuco. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas com docentes de EF atuantes em Escolas de Referência em Ensino Médio. A análise dos dados foi feita por meio da técnica de análise de conteúdo categorial por temática. Constatamos como desafios que professores(as) são condicionados a lecionar disciplinas alheias à sua formação, com pouca autonomia e formações continuadas insuficientes. Apesar disso, muitos buscaram vincular os IF aos conhecimentos da EF e à cultura corporal, resistindo à lógica mercadológica do NEM e que, embora existam iniciativas individuais de resistência, elas não são suficientes frente à precarização estrutural do ensino.

Palavras-chave: Educação Física, Novo Ensino Médio, Itinerários Formativos, Prática Pedagógica

Challenges and Resistance in Pedagogical Practice within the Formative Itineraries of the New High School in Pernambuco

Abstract

This research aimed to identify the challenges and forms of resistance experienced by Physical Education (PE) teachers within the Elective Tracks (Itinerários Formativos – IF) of the New High School Model (Novo Ensino Médio – NEM) in the state public school system of Pernambuco. The study adopted a qualitative approach, using semi-structured interviews with PE teachers working in High School Reference Schools. Data analysis was conducted through thematic categorical content analysis. The findings revealed that teachers face challenges such as being assigned to teach subjects outside their field of expertise, having limited autonomy, and receiving insufficient continuing education. Despite these issues, many educators sought to connect the IFs to PE knowledge and body culture, resisting the market-driven logic of the NEM. However, although individual initiatives of resistance exist, they are not sufficient to counter the structural precariousness of the education system.

Keywords: Physical Education, New High School, Elective Tracks, Pedagogical Practice

INTRODUÇÃO

Motivada por fortes contestações de estudantes, professores e sociedade civil ocorridas durante a implementação da reforma anterior com a lei nº 13.415 (Brasil,

2017), a partir de 2026, uma nova reforma do ensino médio será implementada nas escolas brasileiras, através da lei nº 14.945 (Brasil, 2024a).

A promulgação desta lei não foi simples, foi marcada por disputas e tensões entre a comunidade científica, estudantes, sociedade civil contra as instituições privadas que há décadas tensionam as políticas públicas educacionais apoiadas por frentes de secretários de educação dos estados e parlamentares liberais e conservadores do Congresso Nacional.

Este cenário de consolidação de um NEM vem se arrastando desde 2016, tendo iniciado com golpe jurídico, parlamentar e midiático (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020, 2024) que afastou a ex-presidenta Dilma Rousseff.

Desde então, foram seis anos de desregulamentação das políticas públicas com o teto de gastos por 20 anos (emenda constitucional nº 95/2016), a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017), a reforma da previdência (emenda constitucional nº 103/2019) e a diminuição dos investimentos nas políticas educacionais, por exemplo com os sucessivos bloqueios e contingenciamentos de recursos para educação básica e superior, mobilizados pelos governos de direita e extrema direita.

Neste contexto, o NEM adveio de uma medida provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016a) e posteriormente foi amarrado através da lei de 2017 que já mencionamos.

A primeira do recorte estudado trouxe dispositivos legais para orientar a implementação do NEM pelas redes estaduais: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM) (Brasil, 2018a) e Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2018b).

Tanto a forma como NEM foi imposto, como seu conteúdo proposto, com as DCNEM e BNCC, foram amplamente criticados pela comunidade científica (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020;2024; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Lopes, 2024; Silva, 2019; Silva; Brasileiro, 2023; Sousa *et al.*, 2024).

O consenso entre os autores foi que a primeira reforma do ensino médio foi tensionada pelos interesses do capital financeiro que há muito tempo pressiona agentes públicos a aprovarem leis que beneficiam seus interesses em acumular riquezas.

Porém, eles não contavam com as resistências a este currículo, primeiramente com a comunidade científica produzindo um volume de documentos²⁵ e

²⁵ A conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2024 elaborou um documento de referência listando os problemas do NEM e defendendo a sua revogação por completo. Disponível em:

posicionamentos²⁶ que revelava a precariedade do NEM e como ele rebaixava o ensino dos saberes científicos ao diminuir a carga horária dos componentes curriculares legítimos, como a EF, e ampliava os saberes utilitaristas, através de inúmeras disciplinas eletivas em IF com a intenção de promover uma formação humana voltada para ocupação de empregos precarizados pelos jovens.

Paralelamente, houve posicionamentos das entidades de classe, científicas, estudantis e da sociedade civil contrárias à implementação do NEM, através de cartas, notas de repúdio e reportagens jornalísticas denunciando que este currículo não atendia às necessidades da comunidade escolar, entidades e sociedade civil.^{27 28}

Além dessas manifestações de ordem teórica, contrárias ao NEM, houve ocupações de escolas básicas e universidades, como a Universidade de São Paulo (USP), em 22 de junho de 2023, por estudantes em protesto ao novo currículo (A Nova Democracia, 2023). Também houve passeatas, como a de 15 de março de 2023 em diversas cidades, sendo coordenadas pela União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) como parte da rotina das ruas brasileiras durante o processo de implementação nas escolas (Folha de São Paulo, 2023).

Entretanto, o presidente Lula retornou à presidência em 2023 e logo foi demandado por todos esses atores, reivindicando a revogação total desse NEM.

Contudo, as forças neoliberais utilizaram de sua influência no parlamento brasileiro e junto com as entidades privadas que se beneficiam dos financiamentos públicos educacionais, conseguiram que o NEM não fosse revogado, sendo apenas reformulado, através de uma nova lei nº 14.945 (Brasil, 2024a) e com os encaminhamentos já definidos para implementação nas escolas a partir de 2026 com

<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em 03 de junho de 2025.

²⁶ De 2017-2024, mapeamos que 13 dossiês temáticos sobre o NEM foram publicados por diversas revistas científicas: Retratos de Escola – v. 11, n. 20, 2017; Educação & Sociedade – v. 38, n.139, 2017; Motrivivência - v. 29 n. 52 2017; e-Mosaicos, v. 8, n. 19, 2019; Trabalho Necessário- v. 19, n. 39, 2021; Retratos da Escola – v. 16, n, 34, 2022; Retratos de Escola – v. 16, n. 35, 2022. Eccos – n. 62, 2022; Coletiva – n. 31, 2022; Espaço Pedagógico – v. 30, 2023; Ambiente – v. 4. n 3, 2023; Ambiente – v. 4. n 3, 2023; Ponto de Vista – v. 13 n. 2, 2024; Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 15 – n. 1, 2024.

²⁷ Algumas entidades como a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) se manifestaram contrária ao NEM. Disponível em: <https://www.ubes.org.br/2023/passo-a-passo-da-consulta-publica-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 03 de junho de 2025.

²⁸ O Fórum Nacional da Educação (FNE), também, se manifestou contrário ao NEM, defendendo sua revogação. Disponível em: <https://sagresonline.com.br/forum-nacional-de-educacao-defende-no-mec-a-revogacao-do-novo-ensino-medio/>. Acesso em 03 de junho de 2025.

as novas DCNEM (Brasil, 2024b) e Parâmetros Curriculares para Itinerários formativos de aprofundamentos (IFAs) (Brasil, 2025).

Neste cenário de reformas, os(as) professores de redes públicas e privadas brasileiras tiveram o desafio de reestruturar/reinventar/resistir em sua prática pedagógica diante de um currículo tão questionável, especificamente, professores(as) de EF tendo que ministrar a maior parte de sua carga horária nos itinerários formativos, o que poderíamos classificar como o epicentro do rebaixamento dos conhecimentos científicos e a precarização do ensino nas escolas (Bellinazo; Liberalesso; Ilha, 2024; Lourenço; Duarte; Silva, 2024; Maldonado; Jacomini, 2024).

Desde a nossa pesquisa de mestrado (2017-2019), identificamos uma lacuna de conhecimento: quando o NEM fosse implementado, a partir de 2022 nas escolas, teríamos problemas, pois esta reforma estabelecia a perda de aulas do componente curricular EF da Formação Geral Básica (FGB) e, conseqüentemente, migração majoritária da carga horária de aulas para os incompreensíveis IF. Um dos achados daquela pesquisa revelou que o desconhecimento dos professores da organização pedagógica do NEM provocaria dificuldades para o estabelecimento da prática pedagógica da EF tanto na FGB quanto nos IF.

Portanto, com essa inquietação, viemos investigar os desafios e as resistências na prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF nesta parte flexível do currículo chamada de IF que compreende: as unidades curriculares obrigatórias, as unidades curriculares eletivas, projeto de vida e educação socioemocional (Pernambuco, 2021).

Algumas experiências de resistências dos professores de EF em relação ao NEM já nos apontaram alguns caminhos para reinvenção da prática pedagógica nos itinerários formativos, tais como o estudo de Maldonado e Jacomini (2024) na rede estadual paulista, a investigação Braga e Silva (2024) na rede estadual do Espírito Santo e a pesquisa de Lourenço *et al.* (2024) na rede do Mato Grosso do Sul e a de Tinoco *et al.* (2024) nas redes do Rio Grande do Norte e Ceará.

Diante desse contexto, o objetivo desta pesquisa foi reconhecer com os(as) professores(as) de EF os desafios enfrentados e as resistências existentes na prática pedagógica dos Itinerários Formativos na rede estadual de Pernambuco.

METODOLOGIA

O estudo se apoiou no paradigma de pesquisa qualitativa, pois essa abordagem nas pesquisas educacionais, segundo Minayo (2009), busca compreender os fenômenos sociais e educacionais, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, valorizando a subjetividade, os significados e os contextos em que eles ocorrem.

Minayo (2009) ainda enfatiza que pesquisa qualitativa não se estabelece apenas em descrever fatos, mas procura interpretar e entender as relações, os processos e as dinâmicas que constituem a realidade educacional.

Este paradigma de pesquisa é particularmente adequado para investigar e aprofundar em questões complexas e multifacetadas, como as que frequentemente surgem no campo da educação. Isso porque ela permite captar a riqueza e a profundidade das experiências humanas, considerando a diversidade de vozes e perspectivas provenientes do campo investigado (Minayo, 2009).

Desta maneira, para explorarmos o tema envolvendo a prática pedagógica dos professores de EF nos itinerários formativos, delimitamos nosso campo investigativo nas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM) da Gerência Regional de Educação (GRE) Recife Sul da rede estadual de Pernambuco. Optamos por este tipo de escolas, porque estas possuem a maior carga horária da rede estadual, o que conseqüentemente provoca para os(as) professores(as) mais aulas a serem ministradas em itinerários formativos.

Cabe ressaltar que esta pesquisa respeitou as normas e as exigências da ética em pesquisa contidas na Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016b), que dispõe sobre recomendações aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e foi submetida à Plataforma Brasil, e aprovada na Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco. Número do Parecer: 6.828.419 de 16 de maio de 2024.

A construção dos dados aconteceu em dois momentos: o primeiro na reunião de formação continuada mensal dos professores da referida regional com aplicação de questionários exploratórios sobre a temática, para os quais estabelecemos alguns critérios de inclusão como: ser professor efetivo e ministrar aulas nos itinerários formativos, sendo excluídos os participantes que tinham vínculos de trabalho em contratos temporários e os que estavam em funções administrativas nas escolas ou em licenças previstas em lei.

Com isso, selecionamos 18 participantes dos 25 que responderam ao questionário exploratório, após análise de suas respostas e aceite para participar da

segunda etapa, 8 participantes foram escolhidos(as) para construção de informações através de entrevistas presenciais, a partir de um roteiro semiestruturado. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas através de um aplicativo chamado *Transkriptor* em sua versão paga.

Para este artigo, nos orientamos a partir das perguntas norteadoras utilizadas nas entrevistas com os professores apresentadas no quadro 1.

Quadro 15 – Perguntas do roteiro semiestruturado.

O(a) senhor(a) escolheu as unidades curriculares que iria ensinar nos Itinerários Formativos?
O(a) senhor(a) sabe o que são os Itinerários Formativos?
Vocês tiveram formações continuadas para se apropriarem dos IF antes de ministrarem aulas nas escolas?
As unidades curriculares que o(a) senhor(a) ministrou tinham aproximações com os conhecimentos da Educação Física ou da cultura corporal?
As unidades curriculares ofertadas nos itinerários formativos agregaram para ampliar e/ou aprofundar os conhecimentos dos estudantes sobre a Educação Física?
Os itinerários formativos, são ou foram importantes para a formação dos estudantes do ensino médio?

Fonte: o autor

Para analisarmos o volume de textos produzidos pela transcrição das falas dos professores, escolhemos a técnica de análise de conteúdo tipo categorial por temática apoiada em Bardin (2011), pois é uma ferramenta que busca compreender fenômenos complexos a partir de dados textuais ou discursivos.

A partir da pré-análise, realizamos a organização do material e a leitura fluente para familiarização com o conteúdo. Em seguida, fizemos a exploração do material buscando codificar os dados em unidades de significado e identificação de temas preliminares para posteriormente estabelecermos as categorizações, a partir das categorias empíricas que emergiram das falas dos professores(as), agrupando suas respectivas unidades de contexto e registro para que ao final pudéssemos realizar as inferências e interpretações que nos permitiram organizá-las conforme o quadro 2 mostra.

Quadro 16 – Análise de conteúdo das entrevistas com os professores de EF

CATEGORIAS EMPÍRICAS	
OS DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS IF	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
ITINERÁRIOS “FLEXIBRIGATÓRIOS”	Sem possibilidade de escolha
	Escolhas parciais
	Escolhas permitidas
	Laboratório de experimentações
COMPREENSÃO SOBRE OS IF	Genéricas
	Superficiais
	Necessidade de investimento em formação
FORMAÇÃO CONTINUADA	Incipientes
	Generalizadas
	Superficiais
AS RESISTÊNCIAS DOS(AS) PROFESSORES(AS) DIANTE DOS IF	
UNIDADE DE CONTEXTO	UNIDADES DE REGISTRO
APROXIMAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS DA EF	Práticas corporais
	Conhecimentos de Saúde
	Conhecimentos sobre Saúde pública
	Marcadores sociais
	Conteúdos da Cultura corporal
CRÍTICAS À FORMAÇÃO HUMANA DO NEM	Projeto de educação tecnicista
	Supressão das disciplinas básicas
	Reforço das desigualdades escolares
	Falta de estrutura física e material das escolas
ENSINO DE ELETIVAS	Possibilidade diante da redução da EF
	Possibilidade de aprofundamento da EF
	Potenciais espaços de resistência no currículo

Fonte: o autor

Esta forma de análise nos permitiu a organização e a interpretação das informações de maneira aprofundada, o que facilitou o diálogo contextualizado entre as categorias empíricas e a produção de conhecimento já disponibilizada sobre a temática.

Os desafios para o ensino dos IF em Pernambuco

As falas dos(as) professores(as), logo, nos mostraram conteúdos que ficaram bastante latentes diante dos desafios para a prática pedagógica nos IF, revelando as principais dificuldades relatadas para o ensino de diversas unidades curriculares desta parte flexível do currículo na rede estadual pernambucana.

Uma situação, já bastante conhecida e identificada como um dos diversos problemas do currículo do NEM, era a flexibilização do currículo, pois se anunciavam aos estudantes possibilidades de escolha para itinerários formativos das áreas de conhecimento.

Alguns estudos revelaram que essa flexibilização para os estudantes acontece de acordo com o que se tem e não com o que deveria ser ofertado ou que eles gostariam efetivamente de estudar (Maldonado; Jacomini, 2024; Tinoco *et al.*, 2024).

Maldonado e Jacomini (2024) citam como exemplo que, na tentativa de engajar os(as) participantes do processo educacional, a Secretaria de Educação recorreu ao discurso da “liberdade de escolha” dos itinerários formativos pelos(as) estudantes, prometendo investimentos em infraestrutura, como laboratórios, bibliotecas e recursos tecnológicos. Nem cumpriu uma coisa nem outra segundo os autores.

Apesar do que é apresentado oficialmente, na prática os(as) estudantes da rede estadual do Rio Grande do Norte não têm liberdade para escolher entre diferentes itinerários formativos, pois esses já são previamente definidos e oferecidos conforme a disponibilidade de docentes na unidade escolar. Essa limitação frequentemente impede que as opções disponíveis correspondam aos interesses ou preferências individuais dos(as) alunos(as), contrariando o discurso amplamente veiculado nos meios de comunicação sobre a valorização da escolha estudantil. Como resultado, há uma restrição tanto ao desejo genuíno dos(as) jovens quanto às oportunidades de acesso a novos saberes e experiências formativas (Tinoco *et al.*, 2024).

O fato, ainda não mencionado por estudos anteriores, é que a falsa escolha na flexibilização condicionada acontece, também, para os(as) professores(as) diante das ofertas das disciplinas ministradas. Tal afirmação, se comprovou quando perguntamos se eles(as) tiveram a oportunidade de escolher o que iriam ensinar nos IF?

[...] não, porque como eu cheguei à escola em fevereiro, e já era para começar, foram-me dadas essas quatro disciplinas eletivas. Duas da área de Educação Física e outras duas que não tinham nada a ver (P1).

[...] em relação à trilha, não escolhi. Eles chegaram já dizendo o que cada um ia fazer, né! Onde cada um iria ficar, mas eles justificaram que não tinha como, aí, eu até questioneei! Mas eles justificaram que não tinha como colocar todo mundo na trilha que era da sua área, porque senão iria ter professor que ia ficar com a carga horária muito pequena e outros com a carga horária muito grande (P2).

[...] então, não escolhi nada. Eu recebi um horário pronto. Quer dizer, tinham duas eletivas que outro professor ministrava, antes de se afastar para tratamento de saúde, aí! Tive que assumir, mas não escolhi (P3).

Não, não escolhi! Ou pega ou não completa a carga horária, né? [...] (P4).

Batizamos esta realidade encontrada no campo de “itinerários flexibrigatórios”, pois alguns dos(as) professores(as) investigados não tiveram a permissão da gestão escolar para realizar escolhas de disciplinas que iriam ensinar nos IF, sendo obrigados a assumirem, tendo ligação ou não com a área da EF, tendo o professor afinidade ou não, competência ou não para a temática.

Já outros(as) professores(as) relataram que sua escolha foi parcial.

[...] as obrigatórias não! Nas obrigatórias, eu sei que lá na escola eles têm esse cuidado, sabe! Não é assim, ah! Pega qualquer coisa. Não, lá a gente fez toda uma distribuição que contemplasse a área de formação do professor, nas obrigatórias. As optativas que a gente tem, ela dá lá as opções e a gente escolhe (P6).

[...] a gente entra num combo meio como obrigatoriedade, meio como escolha. As obrigatórias vêm todas enviadas pela secretaria. As eletivas têm reunião para escolher e dizer o que vai ser ofertado [...] (P7).

Apenas um(a) professor(a) relatou que escolheu o que iria ensinar nos IF.

Eles colocaram lá na minha área de conhecimento, todas elencadas, já chegam prontas. Aí você escolhe as obrigatórias [...] e as eletivas também, a gente que escolhe! O que é que a gente vai dar dentro daquela, não pode repetir no outro semestre (P5).

O desafio de ensinar nos IF em Pernambuco, a partir dessa condição “flexibrigatória”, sugere que as unidades escolares pertencentes a uma mesma GRE não têm diretrizes homogêneas com relação à definição do que vai ser ensinado e muito menos por quem vão ser ministradas essas aulas nos IF. Parece-nos, um grande laboratório de experimentações, num estilo ensaio e erro, em que as “cobaias” foram os estudantes e professores(as).

Outras redes estaduais apresentaram desafios semelhantes. Braga e Silva (2024) mostraram que na rede estadual do Espírito Santo havia “feirões de disciplinas” eletivas para os estudantes escolherem aquelas que iriam cursar no semestre letivo, e os(as) professores(as) daquele estado sentiam despreparo para ensinar nos IF, além da disputa entre os docentes para atrair estudantes para suas disciplinas.

Tinoco *et al.* (2024) trouxeram os desafios enfrentados pelas redes do Ceará e do Rio Grande do Norte ao relatarem que nesses estados há um “cardápio” de IF,

onde professores(as) tem que seguir cartilhas prontas elaboradas pelas respectivas redes e ofertar disciplinas de trato aligeirado, diversas e dispersas de conhecimento significativo, para reforçar a ideia de liberdade de escolha do NEM, amplificando as desigualdades educacionais.

Na rede do Mato Grosso do Sul, Lourenço *et al.* (2024) constataram que os(as) professores(as) daquele estado demonstraram insatisfações com a ampliação da carga horária para ensinar nos IF, a partir de proposições engessadas pela Secretaria de Educação, ferindo sua liberdade de cátedra, não permitindo a discricionariedade dos docentes no momento de ensinar.

Além disso, outra questão que nos chamou atenção foi o entendimento dos(as) professores(as) sobre IF. A maioria apresentou conhecimentos generalizados e superficiais sobre esta parte flexível do currículo.

[...] Pronto, para mim, eu sabia por alto, mas assim, eu comecei a aprofundar mais agora esse ano, quando eu entrei na escola e vi que tem os itinerários formativos. Eu ainda estou me apropriando deles, né? Eu sei que é bem definido, mas eu ainda estou me apropriando deles para entender um pouco mais sobre eles. (P1).

[...] E aí, em relação aos itinerários, de modo geral, no ensino médio, o que eu sei é isso, é que a gente agora tem uma base nacional comum, desde quando foi criado o ensino médio e que os estudantes escolheriam a trilha que iam ficar, né! (P2).

Olha, assim, um conhecimento bem generalizado, né! Porque tem, inclusive, grupos na internet, sobre esses itinerários, Protagonismo Juvenil e estudo dirigido, tem um grupo que me orientava para seguir [...] (P4).

Nós fomos pegos, assim, de surpresa e a gente não foi preparado, sabe, para entender. como é, como funciona. Simplesmente colocou na grade e cumpra-se! [...] (P5).

Tem FGB e IF, teve um aumento, mas é que na escola, na EREM, não teve aumento de carga horária, porque já era uma carga horária estendida, né? Isso, já tinha horário estendido. Foi só uma reconfiguração, então, desse currículo para incluir a parte diversificada dos itinerários, né! [...] (P6).

[...] eu entendo que os itinerários seriam os percursos para que os estudantes escolhem e selecionam a área que eles têm mais afinidade. Todas elas deveriam ser voltadas para a prática do dia a dia do estudante para estimulá-lo profissionalmente (P7).

Itinerários são novas disciplinas que são transdisciplinares e que ampliam de uma certa forma essa visão da formação para o estudante do ensino médio. Seria uma complexidade da Base Nacional comum

para o ensino médio, que eu entendo, eu acho que é por aí que eu estou entendendo (P8).

Apenas um(a) professor(a) apresentou uma compreensão mais aprofundada sobre os IF, conseguindo perceber, até, as intencionalidades por trás desta flexibilização curricular.

[...] o novo ensino médio pega e hierarquiza as disciplinas e coloca Português e Matemática como centrais e o resto vira complemento [...] (P3).

[...] os itinerários são mesmo para formar competências do mercado de trabalho. Então, não interessa se, por exemplo, a gente vai perder um grande potencial de humanização da escola, não interessa se a gente vai perder sujeitos críticos. É a ideia é que a gente não tenha mesmo sujeitos críticos [...] (P3).

Essa pergunta não vou cozinhar em “banho maria”, vou direto ao ponto, para mim os itinerários formativos são uma forma de privatizar as escolas. Acho que se iniciou mesmo assim, com pequenas tentativas neoliberais de colocar a ideia da formação de um trabalhador que seja especificamente ágil, que seja especificamente especializado e competente, a palavra é essa. Os itinerários são mesmo para formar competências do mundo do trabalho (P3).

Verificamos aproximações do entendimento do(a) professor(a) em Silva, Krawczyk, Calçada (2023) ao nos dizer que a precarização da formação científica no NEM se revela, principalmente, na redução da carga horária destinada aos componentes curriculares, com exceção de Português e Matemática. Além da volatilidade de saberes práticos para o mercado de trabalho, esvaziando uma formação sólida, capaz de estimular o pensamento crítico, a investigação científica e a compreensão aprofundada dos fenômenos.

Tal compreensão mais aprofundada do(a) professora se justificou numa segunda fala quando ele(a) revelou de onde parte sua formação inicial e continuada que contribuíram para uma visão mais crítica sobre a temática.

[...] eu venho da Universidade X, do grupo de pesquisa Y, com a professora Z. Então, lá eu estudei a fundo a cultura corporal, a Crítico-Superadora, as abordagens que a gente tinha, os caminhos pedagógicos que a gente levou para chegar, até aqui na Educação Física. E aí, chegam esses itinerários querendo desconstruir minhas concepções de formação humana e sociedade (P3).

Portanto, percebemos o quanto é importante o investimento em formação inicial, continuada e permanente em serviço de professores(as), para que eles(as) consigam identificar o quanto as políticas públicas educacionais interferem na sua prática pedagógica e a necessidade de apropriação destes conhecimentos.

Este cenário revelado pela pesquisa acaba justificando, em parte, a compreensão superficial dos(as) professores(as) sobre os IF, devido às formações que foram ofertadas pela rede estadual de Pernambuco para tratar sobre esta etapa flexível do currículo do NEM.

[...] e aí eles fizeram uma formação para dizer assim para gente, Oh! Funciona assim, o melhor que você tem a fazer, para que não tenha grandes problemas com composição da carga horária, é pegar os itinerários que dão para trabalhar (P3).

[...] Tivemos formação na GRE, porém muito generalizada, sem esclarecer a importância dos itinerários, como faz para ensinar e são muito frágeis, do meu ponto de vista (P5).

[...] Não tive na GRE, a única coisa que teve foi uma palestra de uma hora, na minha escola, uma coisa rápida do coordenador em relação à escola. Essa questão dos itinerários, como é que funcionava, foi muito rápida e superficial (P2).

[...] nós tivemos formações, mas assim, extremamente superficiais, né! Explicando que seriam as trilhas, os itinerários, mas não aprofundando, até mesmo porque o leque é muito grande, né! (P7).

Que eu lembro, não! Quando começou naquela reunião inicial do ano, lá na apresentação, tinha uma reunião pedagógica e foi só apresentada, mas nada tão profundo que a gente pudesse estudar (P1).

Esses relatos dos(as) docentes de Pernambuco coadunam com a pesquisa de Silva e Brasileiro (2023) nesta mesma rede de ensino e reafirmam que as formações continuadas sobre o NEM nesta GRE foram e continuam sendo incipientes para atender à necessidade dos(das) professores(as) de apropriação das intencionalidades deste currículo, especialmente sobre como ensinar na FGB e nos IF.

Para tentar superar essas fragilidades, ainda visíveis na formação dos(as) professores(as), a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2024 estabeleceu algumas metas para o próximo ciclo do Plano Nacional de Educação (PNE) 2025-2035. A meta 1.5 trata da formação e valorização dos(as) professores(as).

O objetivo é transformar a formação continuada de um evento esporádico em um processo permanente, estruturante e integrado à carreira, reconhecendo que o

desenvolvimento profissional é um direito e uma condição essencial para a qualidade da educação pública (Brasil, 2024).

Tais desafios sobre a formação para o NEM pernambucanos são vivenciados, também, por docentes da rede estadual do Mato Grosso do Sul. Lourenço, Duarte e Silva (2023) mencionaram que nesta rede de ensino, além de não terem preparo, a partir de sua formação inicial para ministrarem as disciplinas nos IF, não houve formações continuadas suficientes para o entendimento sobre o que e como deveriam ensinar nesta parte flexível do currículo.

Cabe ressaltar que esta falta de preparo não é culpa dos professores e sim, da precariedade do NEM que os(as) empurraram, por todo o Brasil, para ensinarem disciplinas que não tem aproximações com sua área de formação como constatamos na rede estadual de Pernambuco: o(a) professor(a) (P2) ensinou a disciplina chamada Semioses do Olhar que é da área de língua Portuguesa²⁹.

[...] em semioses do olhar, como era de outra disciplina de linguagens, e não sabia direito o que fazer, aí fui por dentro fazendo, trouxe muito para a Educação Física, por exemplo, trabalhar a questão do racismo, racismo no futebol, trazia, tudo, também para a nossa área (P2).

Já os(as) professores(as) (P7 e P8) relataram que ministraram as disciplinas de Projeto de Vida³⁰ e Educação Socioemocional³¹, essa situação gerou um desânimo e desesperança em suas práticas pedagógicas, pois estas disciplinas eram muito amplas, dispersas e desconexas com a área da EF.

Então, assim, eu sinto uma certa ansiedade, porque, às vezes, eu não me sinto 100% competente (P7).

Então, assim, tento me virar! Vou dialogando com a questão da Educação Física, porque, por exemplo, a educação socioemocional. Então, qual é a contribuição que a Educação Física vai proporcionar para a saúde mental, física e social dos estudantes (P7).

Na ideia geral, parece interessante e desafiador, na prática é muito difícil (P8).

[...] agora eu peguei Projeto de Vida e eu fui e eu tentar alguma coisa com a Educação Física, mas não deu tempo desse diálogo, porque

²⁹ Material de apoio ao professor – Semioses do olhar. Disponível: [Semioses do olhar.docx \(educacao.pe.gov.br\)](#).

³⁰ Material de apoio ao professor: Projeto de Vida (Pernambuco, 2021, p 06) Disponível em: [Ensino Médio – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](#).

³¹ Práticas pedagógicas em educação socioemocional (Pernambuco, 2021 p.8) disponível em [Ensino Médio – SEE \(educacao.pe.gov.br\)](#).

com o Projeto de Vida tinha a proposta do currículo e era para você falar sobre direitos e deveres do cidadão, começou por aí, porque aí realmente tinha esse livro, que é a apostila do estado, aí eu não, não tive tempo hábil de dar esses aprofundamentos da nossa área [...] (P8).

Portanto, percebemos que, tanto em Pernambuco quanto em outros estados brasileiros, a realidade em muito se assemelha, ou seja, os(as) professores(as) de EF foram atirados(as) sem o mínimo de preparo, entendimento e condições de trabalho para enfrentarem diariamente o desafio de ensinar disciplinas dos IF.

Essas constatações encontradas no campo são contrárias à fala de Saviani (2021) quando menciona que a função social da escola é a de promover a mediação entre o saber sistematizado e os sujeitos em formação, garantindo a transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Sendo os IF do NEM, portanto, uma tentativa equivocada e mal-intencionada de substituir aprendizagens gerais, científicas e amplas por competências e habilidades operacionais para um mercado de trabalho volátil.

Apesar dos desafios para estabelecerem sua prática pedagógica nos IF em Pernambuco, identificamos, também, focos de resistência destes mesmos(as) professores(as) a este currículo tão precarizado que foi implementado nas escolas de Ensino Médio.

As resistências dos(as) professores(as) diante dos IF

Infelizmente, para permanecer atuando nas escolas estaduais, professores(as) de EF foram obrigados(as) a lecionar disciplinas como empreendedorismo, projeto de vida e estudo orientado, entre outras similares. Essa situação enfrentada por esses profissionais representa um desrespeito à sua formação acadêmica, construída ao longo de anos de preparação para atuar como docentes. Além disso, há um claro esvaziamento do conteúdo oferecido aos jovens do Ensino Médio, uma vez que educadores sem qualificação específica nessas áreas dificilmente conseguirão desenvolver uma prática pedagógica crítica e engajada (Maldonado; Silva; Sousa, 2024).

Rocha e Martins (2024) identificaram essa situação no estado do Rio de Janeiro, dizendo que além de serem tratados como meros mediadores ou executores de projetos educacionais pontuais, com autonomia profissional severamente limitada,

esses educadores(as) são obrigados(as) a lecionar disciplinas alheias à sua formação acadêmica, provocando uma dupla degeneração docente: a flexibilização extrema de suas funções e a precarização estrutural da profissão.

Mesmo com essa realidade identificada, também, em outros estudos (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020;2024; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023; Silva, 2019; Silva; Brasileiro, 2023; Sousa *et al.*, 2024; Lopes, 2024), conseguimos, reconhecer com os(as) professores(as) de EF focos de resistência/reinvenção da prática pedagógica nos IF, diante de tantos desafios impostos na rede estadual de Pernambuco. Isso foi identificado quando perguntamos se eles(as) faziam aproximações dos conhecimentos tratados nas disciplinas com os da EF.

[...] sim, por exemplo, eu trabalhei muita a questão do corpo, fazer o corpo mais ativo. Trabalhamos muito caminhada, composição corporal atrelada ao conhecimento sobre a ginástica. Na outra disciplina eu tratei das questões do SUS e saúde pública [...] (P1).

Então, não tinham. Não tinham aproximação. Agora, eu criei essa aproximação. Por exemplo, essas teorias da resistência e da reexistência. Eu trouxe esses temas sociais para a Educação Física: gênero, racismo e inclusão (P2).

Eu acho que consigo por uma questão de formação, eu me especializei para tratar da cultura corporal [...] em todas as aulas, dentro da sequência didática, o conteúdo da Educação Física na cultura corporal, das práticas corporais, aparece de maneira crítica e como uma necessidade. Estamos fugindo assim e aí eu sempre acabo contando a história para eles, assim, olha a Educação Física entrou assim na escola. Se vocês perguntarem para os avós de vocês, elas vão chamar de ginástica ou de Educação Física? Vou contextualizando sempre com nossa área [...] (P3).

Olha, eu tento. Uma vez eu tentei, eu coloquei os conhecimentos Educação Física relacionada à saúde, a atividade física na disciplina de empreendedorismo e faço com outras também. Incluo a dança, a ginástica e as lutas. Vou me virando por dentro do currículo (P4).

Eu consegui, a única que realmente me traz mais dificuldade é a disciplina de imagens do cotidiano [...] essa, como esse ano eu fiz diferente para facilitar a minha vida, eu juntei. Falei para eles que trabalhariam o mesmo conteúdo, tentaria dar um enfoque com o mesmo planejamento, assim. Aí, ajudou um pouco. Porque aí eu trabalhei a parte de artes de rua, né! Trabalhei o hip-hop, ah! Lembrei, uma das que vai ter no próximo semestre, que eu trabalhei no passado, é diversidade, comunidade de diversidade. Mas, querido, dá para trabalhar bastante essa questão de gênero, dá para entrar nesses debates, né, de corpo e saúde. ficou até legal assim, sabe. (P6).

Eu consegui dialogar [...] quando a gente está dando jogos e brincadeiras na educação física e na eletiva recriação das cidades de lazer eu faço aproximações com a ludicidade, as brincadeiras e o lazer enquanto direito de todos, bem eu por aí. Sempre “puxando a sardinha” para nossos conhecimentos [...] (P8).

Essa resistência/reinvenção da prática pedagógica dos professores(as) nos IF de Pernambuco coaduna com Maldonado, Silva e Sousa (2024) quando eles mencionam que uma das formas de resistir e desafiar a atual política educacional acontece quando os(as) professores(as) buscam inserir conhecimentos específicos da Educação Física nos itinerários formativos, adaptando esses componentes à realidade em que atuam. Dessa forma, tentam garantir, dentro das possibilidades, buscando aproximações com uma formação mais crítica e contextualizada com a realidade dos(as) estudantes do Ensino Médio.

Outra forma de resistência identificada em alguns professores(as) foi a crítica a formação humana promovida pelo currículo do NEM, quando perguntamos sobre a contribuição dos conhecimentos dos IF para a formação dos estudantes do Ensino Médio.

Eu acho que o primeiro golpe, tem aquela frase clássica de Marx. Primeiro como tragédia, segundo como farsa. O primeiro golpe foi retirar a gente das obrigatórias. O segundo, assim, cada dia mais colocar coisas que são mercadológicas, que são de empreendimento, que são muito mais no sentido de fazer jus ao mercado de trabalho, não vendo o mercado como um mundo. E aí a gente tem isso [...] mas eu acho que, de uma maneira geral, existe um projeto em curso para a educação de que ela seja tecnicista mesmo, que ela não seja crítica, enfim (P3).

[...] da forma como está, não contribui em nada, pois eles suprimem as disciplinas básicas, disciplinas clássicas, disciplinas importantes para privilegiar algo que não é científico, o que não é pesquisado, por algo que é meio vazio, sabe! [...] (P4).

Do jeito que está não contribui, porque os estudantes da escola pública não têm acesso às condições que os da escola privada têm [...] se eles forem para a área acadêmica são prejudicados num vestibular (P7).

Na minha prática, não colabora com uma boa formação dos estudantes, pois do jeito que está posto o horário, a grade de horário, é impossível, nas aulas, você conseguir fazer tanta coisa. Não tem uma sequência, se faltar um professor, as eletivas não acontecem, não adianta colocar a ideia no papel, na teoria, é muito legal. Mas na prática, se não mudar a estrutura, o adolescente fica na mesma sala o dia inteiro, isso não é bom, não. Eu acho que deveria ter algo diferente (P5).

No formato que está, não [...] é um absurdo. Eu não consigo entender até onde que isso acrescenta na vida deles. Ah, e essa questão dessa escolha precoce. Isso eu acho muito errado. Eles lá no primeiro ano, eles têm que escolher qual é a trilha. E é uma escolha entre aspas, né! Porque primeiro que eles não têm nem maturidade para sabe o que eles estão escolhendo. Eles chegam com uma defasagem enorme do ensino fundamental e não permite nem entender qual é a escolha que eles estão fazendo e perdem um monte de disciplinas que seriam importantes para tentar corrigir essa defasagem, que a gente até tinha, eu acho que também não era o ideal, mas é tão ruim isso, né, porque não era bom, mas o NEM conseguiu ser muito pior (P6).

Essas falas revelam na prática pedagógica dos professores(as) Pernambucanos(as) o que Tinoco *et al.* (2024) já mostravam em sua pesquisa nas redes do Rio Grande do Norte e Ceará que o NEM promoveu um desserviço à EF escolar e a formação dos jovens brasileiros ao promover disciplinas amplas e dispersas de conhecimento científico.

Lourenço *et al.* (2024) vão dizer que os IF impõem uma lógica de individualização curricular que privilegia competências voltadas ao mercado, esvaziando o papel social da educação. A marginalização da EF e o cerceamento do acesso à cultura corporal denunciam a influência de uma agenda neoliberal que desvaloriza saberes humanizadores em favor de uma formação utilitarista e produtivista.

Ainda assim, encontramos falas de professores(as) que acreditam que há possibilidade de contribuição do currículo do NEM, através dos IF, para a formação dos(as) estudantes.

Eles contribuem sim, mas o estudante tem que ter essa base primeira para ele poder saber estar ali no itinerário. É isso, não adianta o estudante querer estar ali, se ele não tem esse conhecimento fundamental e essa base nacional comum, porque o itinerário é um aprofundamento [...] (P8).

Eu acredito que sim, porque como eles se dividem em humanas, saúde, exatas lá na escola, então, o pessoal que ficou nas minhas eletivas, dos itinerários, é o pessoal que está procurando a questão da área de saúde. Então, eles têm uma outra visão que no currículo, normalmente, vocês provavelmente não teriam. Tem algumas coisas a melhorar. Assim, é muito pouco tempo para tanta informação que você acaba restringindo muita coisa. Mas dá para dar um *start* neles, uma curiosidade, aguçar alguma coisa neles (P1).

Em parte, tem muita coisa que não serve para nada, mas nas eletivas tinham alguma ali que se encaixava na minha proposta, né? Do que eu tinha nome lá de eletiva que se encaixava na dança, que se encaixava nas práticas corporais. Então, como eu escolhia, isso agregava [...] como eu não tinha EF nos terceiros anos, eu usava as eletivas para trabalhar conhecimentos de dança e outros conteúdos nossos (P2).

Esses relatos corroboram com o estudo de Lopes (2024) que investigou professores(as) de EF da rede pública e privada de Ensino Médio em Pernambuco, constatou que em ambas, eles(as) enxergavam que apesar dos problemas do NEM, as eletivas dos IF eram uma oportunidade de ampliar e aprofundar conhecimentos da EF.

Braga e Silva (2024) identificaram tal possibilidade, também, na rede estadual do Espírito Santo. Indo até além, afirmando que diante da redução das aulas de EF em todas as séries do NEM, os IF, especialmente as disciplinas eletivas, despontam como potenciais espaços de resistência.

Nesses contextos, segundo Braga e Silva (2024), é possível resgatar e desenvolver saberes que foram negligenciados com o enxugamento da carga horária da formação geral básica, reafirmando a importância de uma educação que valorize a integralidade do sujeito e o direito ao acesso à cultura corporal.

Nesta perspectiva otimista e porque não dizer esperançosa de alguns professores(as) que vislumbraram possibilidades no NEM, diante dos achados dessa pesquisa e de outros estudos que revelaram os problemas de um currículo que nasceu “natimorto” em 2017, fadado ao fracasso diante de sua precariedade, mesmo assim um “feto” foi implementado nas escolas, foi contestado e pedido para ser revogado pela comunidade escolar, científica e sociedade civil, mas pela força do neoliberalismo que impregna as políticas educacionais brasileiras foi “ressuscitado” com uma nova reforma e os próximos capítulos desse “filme de terror”, saberemos através de pesquisas futuras.

Esta investigação, por ora, constatou os desafios vivenciados pelos(as) professores(as) pernambucanos como: falsas escolhas de IF, também para os professores na hora de ensinar, a falta de conhecimento sobre o currículo e suas intencionalidades para a formação humana dos estudantes e a falta de formações continuadas para tratar o assunto pela rede estadual de Pernambuco.

Verificamos focos de resistência, também: a resistência em trabalhar como recomendava o currículo, a busca de articulação dos conhecimentos da EF com os IF

e as críticas à perspectiva de formação humana proposta pelo NEM, ainda que opiniões a favor ainda ressoassem.

Contudo, ainda assim, devemos nos mobilizar em formas de resistências coletivas e institucionais que garantam a efetividade da implementação do "novo" Ensino Médio e o acesso dos estudantes aos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e que estes dialoguem com o mundo do trabalho e com a continuação dos estudos no ensino superior.

Neste sentido, já devemos nos debruçar sobre as novas DCNEM (Brasil, 2024b) que recomendam que a partir de 2026 os itinerários formativos devam.

realiza-se por meio da oferta de projetos interdisciplinares e integradores, organizados com ênfase nos componentes curriculares que compõem a(s) área(s) de conhecimento eleitas, de modo a ampliar o diálogo entre as dimensões teóricas e práticas dos conteúdos (Brasil, 2024, p. 4).

Compreendermos que a nova reforma do Ensino Médio procurou corrigir a dispersão dos IF promovida pela anterior. Nesta, os IF são aprofundamentos diretamente ligados aos componentes curriculares como mencionam os novos Parâmetros Curriculares para oferta de Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFAs).

Os IFAs, realizam-se por meio da oferta de projetos interdisciplinares e integradores, organizados com ênfase nos componentes curriculares que compõem a(s) área(s) de conhecimento eleita(s), de modo a ampliar o diálogo entre as dimensões teóricas e práticas dos conteúdos, a consideração e valorização da diversidade territorial e cultural do Brasil e as escolhas estabelecidas na proposta pedagógica de cada unidade escolar (Brasil, 2025).

Este novo cenário demandará novas pesquisas para analisar a materialização deste novo currículo no chão das escolas e como a EF, incansavelmente, vai se legitimar dentro deste novo formato do NEM.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pelos(as) professores(as) de EF nos IF do NEM na rede estadual de Pernambuco evidenciaram as contradições de uma reforma imposta sem diálogo com a comunidade escolar. A flexibilização curricular, na prática, transformou-se em "flexibrigatoriedade", em que os docentes foram obrigados a lecionar disciplinas alheias à sua formação, muitas vezes sem escolha ou preparo adequado. Além disso, a falta de formações continuadas consistentes e a

compreensão superficial sobre os IF reforçaram um cenário de precarização do ensino, em que os conhecimentos científicos da EF foram marginalizados em favor de um currículo utilitarista, alinhado às demandas do mercado de trabalho.

Apesar das adversidades, os(as) professores(as) demonstraram resistências criativas, buscando ressignificar sua prática pedagógica nos IF. Ao aproximarem os conteúdos das eletivas aos saberes da EF e da cultura corporal. Essa reinvenção no chão das escolas revelou que, mesmo diante de um currículo fragmentado, há espaços possíveis de aproximação com uma educação crítica e humanizadora. No entanto, tais estratégias individuais não são suficientes para superar os limites estruturais impostos pela reforma, que segue desconsiderando as reais necessidades formativas dos estudantes.

As críticas dos docentes à formação humana promovida pelo NEM apontam para um projeto educacional que aprofunda desigualdades. A suposta "liberdade de escolha" dos itinerários mascara a falta de condições materiais e pedagógicas para sua efetiva implementação, especialmente nas escolas públicas. A redução da carga horária de componentes curriculares essenciais, como a EF, em prol de disciplinas vagas e aligeiradas, reforça uma formação empobrecida, voltada para a mera adaptação ao mercado de trabalho precarizado. Essa realidade não é exclusiva da rede estadual de Pernambuco, mas ecoa em redes estaduais de todo o país, denunciando os interesses neoliberais por trás da reforma.

Diante desse cenário, a recente revisão do NEM (Lei nº 14.945/2024) surge como uma tentativa de corrigir distorções, mas ainda sob a mesma lógica de flexibilização. Se, por um lado, as novíssimas DCNEM e Parâmetros Curriculares propõem IF mais integrados aos componentes tradicionais, por outro, permanecem as incertezas sobre sua aplicação concreta e os investimentos necessários.

Portanto, é urgente que pesquisas futuras acompanhem a materialização dessa reforma, destacando sua repercussão na formação dos estudantes e nas condições de trabalho docente. Enquanto isso, as resistências pedagógicas observadas em Pernambuco reforçam a importância das que acontecem individualmente nas escolas como pontos de partida, porém essas resistências devem ser coletivas por uma educação pública, científica, crítica e alinhada com o mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

- A NOVA DEMOCRACIA. **Estudantes ocupam escolas e universidades contra o Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://anovademocracia.com.br/estudantes-ocupam-escolas-e-universidades-contr-o-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 3 jun. 2025
- BELLINAZO, Rafaela. G.; LIBERALESSO, J. de S.; ILHA, Philip. V. 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**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–18, 2024.
- BELTRÃO, José A.; TEIXEIRA, David R.; TAFFAREL, Celi N.Z. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.
- _____. TEIXEIRA, David R.; TAFFAREL, Celi N.Z. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto de Vista**. v. 13, n 2., p. 1-20, 2024.
- BRAGA. Gabriela B.; SILVA, Erineusa M. O (não) lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio, a precarização do trabalho decente e a construção de possíveis resistências em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. **Cadernos de Formação da RBCE**, v. 15 n. 1, p. 64-75, mar. 2024. Disponível em: [v. 15 n. 1 \(2024\): Cadernos de Formação RBCE | Cadernos de Formação RBCE](#). Acesso em 20 mar de 2024.
- BRASIL. **Medida provisória nº 746** de 22 de setembro de 2016a. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 23/9/2016. Disponível em: [Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#). Acesso em: 30 de janeiro de 2024.
- _____. **Resolução nº 506** de 03 de fevereiro de 2016b. Resolução referente ao processo de acreditação de comitês de ética em Pesquisa (CEP) que compõem o Sistema CEP/Conep. Conselho Nacional de Saúde. Brasília-DF, 2016. Disponível em: [Reso_506.pdf \(saude.gov.br\)](#). Acesso em: 20 de julho de 2024.
- _____. **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017 - Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [L13415 \(planalto.gov.br\)](#). Acesso em: 30 de janeiro de 2023.
- _____. **Base Nacional Curricular Comum**. Ministério da Educação, Secretaria Executiva de Educação Básica. Brasília –DF, 2018a. Disponível em: [Início \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 30 de janeiro de 2023.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução nº 3/2018b Disponível em: [Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 \(mec.gov.br\)](#). Acesso em: 30 de janeiro de 2023.
- _____. **Lei 14.945** de 31 de julho de 2024a. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: [L14945](#). Acesso em: 10 de janeiro de 2025.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – Resolução CNE/CEB 13 de novembro de 2024b. Disponível em: [RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2024 - RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2024 - DOU - Imprensa Nacional](#). Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

_____. **Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação: relatório final.** CONAE, 2024c. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.conae.gov.br/relatorio-final>. Acesso em: 10 dez. 2024.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para os Itinerários Formativos de aprofundamento do Ensino Médio.** Resolução CNE/CEB nº 4, de 12 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/ceb-n-4-de-12-de-maio-de-2025-628899363>. Acesso em 27 de maio de 2025.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Estudantes protestam contra o novo ensino médio e pedem revogação do modelo.** São Paulo, 15 mar. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/03/estudantes-protestam-contr-o-novo-ensino-medio-e-pedem-revogacao-do-modelo.shtml>. Acesso em: 3 jun. 2025.

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.

LOPES, Sabryna S. **O lugar (des)ocupado pela educação física na reforma do novo ensino médio: lutando por nosso espaço.** Recife: EDUPE, 2024.

LOURENÇO, Otávio B.; SILVESTRE, Bruno M.; DUARTE, Rodrigo G.; CAMARGO, Philipe R.; SILVA, Dirceu S. O não lugar da Educação Física no Mato Grosso do Sul. **Cadernos de formação da RBCE**, v. 15 n 1, p. 37-50, 2024. Disponível em: [v. 15 n. 1 \(2024\): Cadernos de Formação RBCE | Cadernos de Formação RBCE](#). Acesso em 20 mar de 2024.

LOURENÇO, Otávio. B.; DUARTE, Rodrigo. G.; SILVA, Dirceu. S. 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, p. 01–22, 2024.

MALDONADO, Daniel T.; JACOMINI, Márcia. O (não) lugar da educação física no ensino médio na rede estadual paulista: análise dos itinerários formativos. **Cadernos de formação da RBCE**. V 15 n 1, p. 52-63, 2024. Disponível em: [v. 15 n. 1 \(2024\): Cadernos de Formação RBCE | Cadernos de Formação RBCE](#). Acesso em 20 mar de 2024.

_____. Daniel T.; SILVA, Dirceu S.; SOUSA, Fábio C. Reforma do ensino médio e a disciplina de educação física nos estados brasileiros: impactos na prática pedagógica. **Cadernos de formação da RBCE**, v.15, n. 1, p. 52-63, 2024. Disponível em: [v. 15 n. 1 \(2024\): Cadernos de Formação RBCE | Cadernos de Formação RBCE](#). Acesso em 20 mar de 2024.

ROCHA, Antônio F. R.; MARTINS, Rodrigo L. D. Novo Ensino Médio Fluminense e suas implicações para os docentes da Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 15, n. 1, p. 76-88, 2024. , 2024. Disponível em: [v. 15 n. 1 \(2024\): Cadernos de Formação RBCE | Cadernos de Formação RBCE](#). Acesso em 20 mar de 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara.** 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SILVA, Bruno C. R. **A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco.** 2019. 234f. Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife-PE, 2019

_____, Bruno C. R.; 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.

SOUSA, FÁBIO C.; SILVA, Bruno C. R.; LOPES, Sabryna S.; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O Novo Ensino Médio e suas repercussões para a Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 15 n.1, p. 11-22, mar. 2024. Disponível em: [v. 15 n. 1 \(2024\): Cadernos de Formação RBCE | Cadernos de Formação RBCE](#). Acesso em 20 mar de 2024.

TINOCO, Rafael G. *et al.* Implicações da reforma do ensino médio para a Educação Física: reflexões em dois estados do Nordeste brasileiro. **Cadernos de formação da RBCE.** V 15 n 1, p. 52-63, 2024. Disponível em: [v. 15 n. 1 \(2024\): Cadernos de Formação RBCE | Cadernos de Formação RBCE](#). Acesso em 20 mar de 2024.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, através dos dados obtidos, uma marcante influência de interesses vinculados ao capitalismo financeiro, os quais pressionam por reformas que priorizam uma formação humana superficial para os estudantes.

As produções acadêmicas nos revelaram que foi implementado um primeiro currículo do NEM que promoveu um rebaixamento dos conhecimentos científicos, precarizou as condições de trabalho dos docentes e marginalizou os componentes curriculares ao reduzir suas cargas horárias, limitando o acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Além disso, priorizou o ensino de saberes tácitos, associados a temas amplos e pouco críticos, o que gerou uma rejeição significativa por parte dos estudantes e da sociedade civil.

Após isso, tivemos a aprovação de uma segunda reforma, com previsão de implementação para 2026. Reconhecemos alguns avanços, porém já identificamos fragilidades como a manutenção da BNCC como referência curricular, formação humana centrada, ainda, em competências e habilidades e IF com orientações específicas definidas por parâmetros curriculares que precisam ser acompanhadas após sua implementação nas escolas a partir de 2026.

Quando voltamos nosso olhar para a interação entre os documentos curriculares dos IF do NEM e a para a prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF nestas disciplinas, verificamos, a partir das informações construídas, algumas resistências ao não utilizarem os cadernos das trilhas pedagógicas como referências para o ensino dessas disciplinas, vimos esforços em dialogar com os conhecimentos da EF com os saberes destas unidades curriculares, mesmo que parecessem se afastar dos conhecimentos da cultura corporal que historicamente vem sendo trabalhada ao longo dos anos por orientações curriculares anteriores ao NEM. Contudo, ensinar diversas disciplinas que não têm a ver com sua formação inicial gerou um sentimento de menos valia nos professores(as) de EF e pouca contribuição na formação dos estudantes.

Verificamos, ainda, outros desafios na prática pedagógica dos(as) professores(as) de EF nos IF em Pernambuco como: a condição de lecionar disciplinas alheias à sua formação, com pouca autonomia, falta de entendimento sobre o NEM e formações continuadas insuficientes.

Mesmo assim, reconhecemos focos de resistência, ainda que subordinados ao currículo do NEM e aos contextos escolares como: as tentativas individuais de

aproximação dos conteúdos das eletivas aos saberes da EF e da cultura corporal, a possibilidade de utilização dos IF para aprofundamentos dos conhecimentos da EF e a crítica à proposta de formação humana do NEM. Porém, reforçamos que estas resistências não podem ser apenas manifestações individuais e sim um engajamento coletivo dos(as) docentes, uma mobilização institucional coletiva de entidades que defendem uma educação pública científica, tecnológica, cultural e alinhada com a continuação dos estudos e mundo do trabalho.

A tese defendida — de que a Educação Física ocupa um lugar marginalizado e esvaziado nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio — foi confirmada pelas evidências construídas nas três fases da pesquisa. Seja pela redução da carga horária na Formação Geral Básica, pela diversidade temática dos IF distante da cultura corporal, ou pela precarização da atuação docente relegada a ministrar aulas, majoritariamente nos IF.

Com isso, uma geração toda de estudantes, professores e comunidade escolar foi prejudicada com este processo de implementação do NEM que se arrasta há uma década e que vai requerer um trabalho intenso nos próximos anos de recuperação desta etapa da educação básica. Reconhecemos que a nova reforma de 2024 não foi a ideal e sim a que foi possível, diante das forças neoliberais que tensionam as políticas educacionais para manutenção de seus interesses econômicos.

O mais importante é que as contribuições apresentadas deste estudo possam subsidiar as lutas coletivas dos professores, das entidades da educação e da EF e estimule novas produções científicas para acompanhamento do “Novo” NEM e que haja um resgate do Ensino Médio do abismo decenal que ele se encontra, trazendo de volta, também, a legitimidade perdida da EF enquanto componente curricular desta etapa da educação básica.

REFERÊNCIAS

ADRIAO, Theresa; DOMICIANO, Cassia; DRABACH, Nádia. Oferta educacional e incidência de atores privados: implicações para a realização do direito humano à educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 17, 2023.

ALENCAR, Antônio I. L.; MENDES, Roger V. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação. In: **Desafios do ensino médio**. (Orgs.) Marieta de Moraes Ferreira e José Henrique Paim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.840, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização curricular desta etapa de ensino e dar outras providências. Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=582897>. Acesso em: 23 nov. 2023.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23 jul. 2023.

_____. **Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016b**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1, p. 44.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 11.494, de 20 de junho de 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, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 23 jul. 2023.

_____. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024a**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024b**. Disponível em: <https://www.in.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. **Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação: relatório final**. CONAE, 2024c. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.conae.gov.br/relatorio-final>. Acesso em: 10 dez. 2024.

CANUTO, Monica B.; OLIVEIRA, Márcia B. Sentidos de protagonismo juvenil e projeto de vida na BNCC Ensino Médio. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1–20, 2023.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora C. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022.

CIAVATTA, Maria. **Políticas educacionais: fundamentos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Editora Educação Brasileira, 2021.

COLL, César; FALCÃO, Eva (Org.). **Currículo e competências socioemocionais: conceitos e práticas**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

CONSED (Conselho Nacional dos Secretários de Educação). **Em Defesa do Novo Ensino Médio**. Nota pública 001/2023. Disponível em: <https://www.consed.org.br>. Acesso em: 17 jul. 2023.

CORTI, Ana Paula. Ensino Médio: entre deriva e naufrágio. In: **Educação contra a barbárie: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. (Org.) Fernando Cássio. São Paulo: Boitempo, 2019.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

COSTIN, Cláudia. Reforma do ensino médio brasileiro: questões relevantes para o debate e implementação. In: **Desafios do ensino médio**. (Orgs.) Marieta de Moraes Ferreira e José Henrique Paim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

CRUZ, Lauro Rafael; NEGRAO, Alice Raquel Maia; ABREU, Meriane Conceição Paiva. Concepções e perspectivas à Educação Física na base nacional comum curricular do ensino médio no Brasil. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 62, e66752, abr. 2020.

DAMON, William. **O que o jovem quer da vida? Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes**. Tradução de Jacqueline Valpassos. São Paulo: Summus, 2009.

DANZA, Hanna Cebel. **Projetos de vida e Educação Moral: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2014. 261 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

_____. **Conservação e mudança dos projetos de vida de jovens: um estudo longitudinal sobre Educação em Valores**. 2019. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do conhecimento e a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2016.

ERIKSON, Erick H. **Identidade, juventude e crise**. Tradução de Alan Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

EVANGELISTA, Olinda; BARBOSA, Andreza. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 30, p. 683-703, set./dez. 2021. .

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**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e43171, 2022.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 15–38, jan./mar. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALO, Mariana Frâncio. **Projetos de vida, felicidade e escolhas profissionais de jovens brasileiros: um estudo na perspectiva da Teoria dos Modelos Organizadores do Pensamento**. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

JAKIMIUI, Vanessa C. L. Projeto de vida no currículo do ensino médio: A educação à serviço da Pedagogia do Mercado. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, p. 1-25, 2022.

KLEIN, Ana Maria. **Projetos de vida e escola: percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida**. 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. Coleção: em Questão 6. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KUENZER, Acácia Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 3-16, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/252/boltec252b.htm>. Acesso em: 23 jan. 2025.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, trabalho e educação**. (Orgs.) Dermeval Saviani; José Luís Sanfelice; José Claudinei Lombardi. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LA TAILLE, Yves. **Formação ética: Do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Observações sobre o PNE e seus vetos no governo FHC. In: (Org.). **Perspectivas da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2002. LIMA, Maria C. S.; LUCAS GOMES, Danyella J. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 315–336, 2022.

LIMA, Maria do Socorro Bezerra; MOREIRA, Érika Vanessa. A Pesquisa Qualitativa em Geografia. **Caderno Prudentino de Geografia**, Presidente Prudente, n. 37, v. 2, p. 27-55, ago./dez. 2015.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANDEL, Ernest. *Introducción a la teoría económica marxista*. Buenos Aires: CEPE, 1973.

MARTINS, Lúgia M.; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

MENDES, Odete; RIBEIRO, Maria E.; CAPELA, Marcelo B. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB: entre a qualidade de ensino e a indução de resultados. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 31, p. e15056, 2024.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAIS, Erivânia M.; SANTOS, Camila R.; PAIVA, Irene A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Inter-Legere**, v. 4, n. 31, 2021.

NEIRA, Marcos G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE** – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness**. Paris: OECD, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org>. Acesso em: 18 out. 2024.

PEREIRA, Nathália S.; CIAVATTA, Maria; GAWRYSZEWSKI, Bruno. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 463–481, 2022.

PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Tradução de Maria D’Amorim e Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

PINA, Leonardo D.; GAMA, Carolina N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp. 1, p. 78–102, 2020.

QUADROS, Sérgio F.; KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas – PolEd**, v. 12, n. 2, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2018.

SILVA, Bruno C. R. **A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco**. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2019.

SILVA, Marco A. M.; DANZA, Hanna C. Projeto de vida e identidade: articulações e implicações para educação. **Educação em Revista**, v. 38, p. 1-20, 2022.

SILVA, Mônica; KRAWCZYK, Nora; CALÇADA, Guilherme. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica. **EccoS – Revista Científica**, n. 67, p. e25514. Disponível em: <https://uninove.emnuvens.com.br/eccos/article/view/25514>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SOARES, Francisco. A implementação da reforma do ensino médio. In: **Desafios do ensino médio**. (Orgs.) Marieta de Moraes Ferreira e José Henrique Paim. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2018.

SOUZA, Paulo Renato. **Educação brasileira: problemas e soluções**. São Paulo: Editora Abril, 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (Movimento Todos pela Educação). **Nota técnica: Proposições para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio**. 17 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 17 jul. 2023.

XIMENES, Priscilla A.; MELO, Geovana F. BNC – Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 265, p. 739-763, set./dez. 2022.



APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) senhor (a) s. a participar da pesquisa “**O (não) lugar da Educação Física nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco**”, Sob responsabilidade do orientador o Prof^o Dr. Marcílio Souza Junior e o pesquisador Prof.^o Ms. Bruno César Rodrigues da Silva que tem por objetivo reconhecer com os professores de EF da rede estadual de Pernambuco as aproximações e os distanciamentos das novas trilhas pedagógicas dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio com os conhecimentos da EF.

Este estudo tomará por base uma abordagem de pesquisa com caráter qualitativo. Neste, realizaremos um levantamento nas referências bibliográficas, análise documental e entrevista semiestruturada a ser gravada em um dispositivo de áudio. Além disso, nos subsidiaremos da análise de conteúdo para tratamento dos dados, com o intuito de obter informações a respeito do lugar ou não das Educação Física itinerários formativos do Novo Ensino Médio.

Esclarecemos ainda que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos **riscos e desconfortos**, é necessário destacar que não estão previstos riscos ou desconfortos até a presente fase e diante dos procedimentos utilizados, seja durante ou após o trabalho. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para participar da pesquisa, disponibilizando-se a responder à pesquisa. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado. Durante a entrevista será utilizado um gravador com dispositivo de áudio, com o intuito de gravar a fala do participante para em seguida ser transcrita e analisada. As informações obtidas serão arquivadas no laboratório em um banco de dados, não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o entrevistado. Desta forma, caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências.

Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa poderão subsidiar a prática pedagógica, o planejamento e as formações dos professores de Educação Física do Estado de Pernambuco e quem interessar possa. O (a) senhor (a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição

responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores Marcílio Souza Júnior, Endereço profissional: Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife – PE, Telefone: (81) 9.8723-1996; Bruno Cesar Rodrigues da Silva, Telefone: (81) 9.9103-6923. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar. HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife- PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271 ou através do e-mail cep_huoc.procaprocape@yahoo.com.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Recife, _____ de _____ de 2024.

Assinatura:

Participante da pesquisa

Bruno César R. da Silva

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO



QR code – Google Forms

Convido o(a) senhor (a) s. a participar da pesquisa de Doutorado em Educação Física pelo programa associado UPE/UEPB com o título “**O (não) lugar da Educação Física nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco**”. Sob responsabilidade do orientador o Prof^o Dr. Marcílio Souza Junior e o pesquisador Prof.^o Ms. Bruno César Rodrigues da Silva que tem por objetivo reconhecer com os professores de EF da rede estadual de Pernambuco as aproximações e os distanciamentos das novas trilhas pedagógicas dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio com os conhecimentos da EF.

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. E-mail *

QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

Atenção:

1. As informações

fornecidas pelo senhor/a neste questionário, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação Doutorado em Educação Física.

2. Todos os dados

são confidenciais, mas é muito importante que responda com o máximo de exatidão e muita sinceridade a este questionário.

3. A aplicação do

questionário será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

2. QUAL O SEU NOME? *

3. ESCOLA QUE TRABALHA?

4. TELEFONE PARA CONTATO *

5. QUAL O SEU GRAU DE FORMAÇÃO ACADÊMICA? *

Marcar apenas uma oval.

- LICENCIATURA
- LICENCIATURA PLENA
- ESPECIALIZAÇÃO
- MESTRADO
- DOUTORADO

6. O SENHOR(A) ENSINA EM ESCOLA DE REFERÊNCIA? HÁ QUANTO TEMPO?

Marcar apenas uma oval.

- NÃO ENSINO.
- SIM. HÁ MENOS DE 1 ANO.
- SIM. ENTRE 2 E 5 ANOS.
- SIM. ENTRE 6 E 10 ANOS.
- SIM. ENTRE 11 E 20 ANOS.
- SIM. ENTRE DE 21 E 30 ANOS.

7. COMO O SENHOR(A) CLASSIFICA O NOVO ENSINO MÉDIO IMPLEMENTADO *
A PARTIR DE 2022 NAS ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DE PERNAMBUCO?

Marcar apenas uma oval.

- PÉSSIMO
 - RUIM
 - RAZOÁVEL
 - BOM
 - EXCELENTE
 - NÃO TENHO MUITOS CONHECIMENTOS APROFUNDADOS SOBRE O
-

8. O SENHOR(A) ACHA QUE HOUVE REPERCUSSÕES DESTE NOVO CURRÍCULO *
DO ENSINO MÉDIO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA?

Marcar apenas uma oval.

- NÃO HOUVE.
 HOUVE PARA PIOR.
 HOUVE PARA MELHOR
 NÃO SEI OPINAR POR NÃO TER CONHECIMENTO SOBRE O TEMA.

9. QUAL SUA OPINIÃO SOBRE OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO *
ENSINO MÉDIO?

10. O SENHOR(A) ACREDITA QUE A POSSIBILIDADE DE ENSINAR NOS *
ITINERÁRIOS FORMATIVOS SÃO BONS OU RUINS PARA EDUCAÇÃO FÍSICA
NAS ESCOLAS?

11. O SENHOR (A) MINISTRA OU MINISTROU ALGUMA DISCIPLINA NOS *
ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO?

Marcar apenas uma oval.

- NÃO.
 SIM.
-

12. SE O SENHOR (A) JÁ MINISTROU DISCIPLINA NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS, CONSEGUIU ENSINAR OS CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL? *

Marcar apenas uma oval.

- OPTEI EM ENSINAR CONHECIMENTOS NÃO RELACIONADOS A CULTURA CORPORAL.
- OPTEI EM ENSINAR OS CONHECIMENTOS DA CULTURA CORPORAL.
- NÃO TIVE ESCOLHA, A ESCOLA DETERMINOU O QUE EU IRIA ENSINAR.

13. CASO SEJA SOLICITADO(A) NO ANO DE 2024, PODERÁ CONTRIBUIR COM ESTA PESQUISA NA FASE DE ENTREVISTAS? *

Marcar apenas uma oval.

- SIM.
- NÃO.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA





Atenção:

1. As informações fornecidas pelo senhor/a neste questionário, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação Doutorado em Educação Física.
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com o máximo de exatidão e muita sinceridade a esta entrevista.
3. A aplicação desta entrevista será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

1. Há quanto tempo o senhor/a trabalha com o Ensino de Educação Física em Escola de Referência?
2. O que você sabe sobre os itinerários formativos?
3. Vocês tiveram formações continuadas para se apropriar do tema antes de ministrarem aulas nas escolas?
4. Você ensina ou já ensinou disciplinas dos itinerários formativos? Como foi esta experiência?
5. As disciplinas foram: unidades curriculares obrigatórias, unidades curriculares optativas ou disciplinas eletivas? Você sabe as diferenças entre elas?
6. você lembra o nome das disciplinas que ministrou nos itinerários formativos?
7. Você escolheu as disciplinas que iria ensinar?
8. As disciplinas que ministrou tinha aproximações com os conhecimentos da cultura corporal? Se não, explique porque optou por tais conhecimentos.
9. Que materiais ou bases teóricas você utilizou para subsidiar suas aulas nos itinerários formativos? Como você os acessou?
10. Na sua opinião, as disciplinas ofertadas nos itinerários formativos agregaram para os conhecimentos da EF?
11. Na sua opinião, os itinerários formativos são/foram importantes para a formação dos estudantes do ensino médio?

ANEXO 1

CARTA DE ANUÊNCIA

   																		
<p>Governo do Estado de Pernambuco Secretaria de Educação e Esportes Secretaria Executiva de Ensino Médio e Profissional – SEMP Gerência Regional de Educação Recife Sul</p>																		
<p>CARTA DE ANUÊNCIA</p>																		
<p>Aceito o pesquisador Marcelo Barbosa Mendonça de Souza Júnior responsável pelo projeto intitulado O (não) lugar da Educação Física nos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio e sua equipe de pesquisa composta por Bruno César Rodrigues da Silva para realização do referido projeto, ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão usadas na pesquisa.</p>																		
<p>Concordo em fornecer subsídios para o desenvolvimento da pesquisa, sendo eles: acesso às unidades de ensino abaixo da GRE Recife Sul, para coleta de dados com os professores de Educação Física:</p>																		
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO ALBERTO TORRES</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO AMAURY DE MEDEIROS</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ANIBAL FALCAO</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO APOLONIO SALES</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ASSIS CHATEAUBRIAND</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DIÁRIO DE PERNAMBUCO</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DOM SEBASTIAO LEME</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ELEANOR ROOSEVELT</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ENGENHEIRO LAURO DINIZ</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOAQUIM NABUCO</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOAQUIM TAVORA</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JORNALISTA TRAJANO CHACON</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOSE MARIANO</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO LAGOA ENCANTADA</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO MANOEL BORBA</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO MARIA RITA DA SILVA LESSA</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO MARTINS JÚNIOR</td></tr> <tr><td>ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO OLINTO VICTOR</td></tr> </table>	ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO ALBERTO TORRES	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO AMAURY DE MEDEIROS	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ANIBAL FALCAO	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO APOLONIO SALES	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ASSIS CHATEAUBRIAND	ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DIÁRIO DE PERNAMBUCO	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DOM SEBASTIAO LEME	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ELEANOR ROOSEVELT	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ENGENHEIRO LAURO DINIZ	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOAQUIM NABUCO	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOAQUIM TAVORA	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JORNALISTA TRAJANO CHACON	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOSE MARIANO	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO LAGOA ENCANTADA	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO MANOEL BORBA	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO MARIA RITA DA SILVA LESSA	ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO MARTINS JÚNIOR	ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO OLINTO VICTOR
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO ALBERTO TORRES																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO AMAURY DE MEDEIROS																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ANIBAL FALCAO																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO APOLONIO SALES																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ASSIS CHATEAUBRIAND																		
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO DIÁRIO DE PERNAMBUCO																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO DOM SEBASTIAO LEME																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ELEANOR ROOSEVELT																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO ENGENHEIRO LAURO DINIZ																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOAQUIM NABUCO																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOAQUIM TAVORA																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JORNALISTA TRAJANO CHACON																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO JOSE MARIANO																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO LAGOA ENCANTADA																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO MANOEL BORBA																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO MARIA RITA DA SILVA LESSA																		
ESCOLA DE REFERÊNCIA EM ENSINO MÉDIO MARTINS JÚNIOR																		
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO OLINTO VICTOR																		

ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO OTHON PARAIBO
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PRESIDENTE HUMBERTO CASTELO BRANCO
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR FERNANDO MOTA
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR JORDAO EMERENCIANO
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSOR TRAJANO DE MENDONCA
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO PROFESSORA HELENA PUGO
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO SANTOS DUMONT
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO SENADOR PAULO PESSOA GUERRA
ESCOLA DE REFERENCIA EM ENSINO MEDIO VIDAL DE NEGREIROS

Para isto, é obrigatório que sejam assegurados os termos que seguem abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/12 do CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nesta pesquisa;
- Anexar relatórios parcial e final na plataforma Brasil, e se comprometer com o serviço na apresentação dos achados da pesquisa.

No caso do não cumprimento dos itens acima, a Instituição tem a liberdade de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Atenciosamente,

Luciana Viana
Coordenação Geral de Ensino Médio e Profissional- CGEMP
GRE RECIFE SUL

Luciana Viana Alves de Lira
Coord. Geral de Educação Básica e Profissional
Matr: 256.860-8
GRE Recife Sul

ANEXO 2

PARECER CEP

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO NOVO ENSINO MÉDIO.

Pesquisador: Marclio Barbosa Mendonça de Souza Júnior

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79295024.1.0000.5192

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.828.419

Apresentação do Projeto:

Será uma pesquisa de abordagem qualitativa que contará com três etapas: pesquisa bibliográfica; pesquisa documental; pesquisa de campo. Os instrumentos de coleta de dados serão: questionário exploratório e entrevista semiestruturada. Para analisar os dados coletados nos apoiaremos na análise de conteúdo tipo categorial por temática. Os resultados serão apresentados em formato de artigos (estilo escandinavo) que totalizarão três.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Reconhecer com os professores de Educação Física das escolas de referência em ensino médio da rede estadual de Pernambuco, as aproximações e os distanciamentos das novas trilhas pedagógicas dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio com os conhecimentos da Educação Física escolar.

Objetivo Secundário:

Apresentar qual(is) a(s) compreensão(ões) dos professores de Educação Física das escolas de referência em ensino médio de Pernambuco, acerca da relação das trilhas pedagógicas e itinerários formativos do Novo Ensino Médio com os conteúdos específicos da Educação Física escolar

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
 Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 6.828.419

RECIFE, 16 de Maio de 2024

Assinado por:
Magaly Bushatsky
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
UF: PE Município: RECIFE
Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br