

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**

RAFAELA GONÇALVES BELLINAZO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO**

Uruguaiana

2024

RAFAELA GONÇALVES BELLINAZO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO**

Defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha

Uruguaiana

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B444e Bellinazo, Rafaela Gonçalves

A Educação Física no Novo Ensino Médio a partir da
Implementação do Referencial Curricular Gaúcho / Rafaela
Gonçalves Bellinazo.

132 p.

Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE,
2024.

"Orientação: Phillip Vilanova Ilha".

1. Educação Física Escolar. 2. Ensino Médio. 3. Referencial
Curricular Gaúcho. I. Título.

RAFAELA GONÇALVES BELLINAZO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA
IMPLEMENTAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO**

Defesa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestra em Educação em Ciências.

Dissertação defendida e aprovada em: 19 de julho de 2024.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha
Orientador - UFSM

Prof^a Dr^a Márcia Morschbacher
UFSM

Prof^a Dr^a Mauren Lúcia Braga de Araújo
UNIPAMPA

Dedico este trabalho ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Unipampa, Campus Uruguiana; e em especial ao meu orientador, professor Phillip Vilanova Ilha, por todos os ensinamentos nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Rafaela da Educação Básica por vezes não acreditava ser possível realizar a graduação em uma universidade federal, que dirá chegar ao nível de mestrado acadêmico. Poder sonhar mais alto e ver o sonho se tornando realidade é o que me move a querer ir cada vez mais longe, e isso somente foi possível pois no caminho contei com pessoas que me impulsionaram a continuar. E é por isso que hoje agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Agradeço a todos os professores que fizeram parte da minha formação, desde os primeiros anos da educação básica até onde me encontro hoje. Acredito que a educação pode muito mais do que imaginamos, e vocês foram os responsáveis por eu confiar que através da educação posso alcançar um lugar melhor. Muito obrigada por ajudarem a construir quem sou agora.

Aos colegas, amigos e parceiros de caminhada do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências, obrigada por todos conselhos, trocas de conhecimento, parcerias, desabafos. Estar com vocês nesta trajetória fez toda a diferença. E um carinho especial ao pessoal do GEPEM, lugar onde pude trocar ideias, amadurecer meus objetivos e ter espaço para edificar meu trabalho. Gratidão a todos por contribuírem nesta etapa.

Agradeço também a minha família e amigos, por todo o suporte, carinho, compreensão e força que dedicaram a mim durante este processo. Quando eu pensei em desanimar, vocês foram a minha força para continuar. E um agradecimento especial a minha mãe, Tania, por mesmo sem entender minhas escolhas, nunca deixar de me apoiar e estar pronta para seguir comigo independente do caminho que eu escolhesse. Mãe, o teu apoio foi essencial para que eu chegasse até aqui, eu te amo.

Agradeço a Deus, meu pai, em quem eu deposito minha fé e esperança diariamente e em quem busco acolhimento e direção para que meus sonhos sejam alcançados. Sem fé eu não teria conseguido.

E, por fim, o agradecimento mais especial, ao grande professor Phillip, meu orientador, o cara que é grande em tudo o que faz. Para mim, é um exemplo de profissional, pesquisador, professor e um grande ser humano. Se iniciei na pós-graduação, a culpa é toda sua. Obrigada por acreditar em mim, ter paciência e me ensinar sempre algo a mais, a cada encontro de orientação. Acredito ser

impossível agradecer por tudo que já fez por mim, mas deixo aqui minha gigante admiração por ti e por tudo que faz por teus orientandos. Muito obrigada.

Descobrir a Rafaela pesquisadora e chegar ao final desta etapa só foi possível porque contei com todos vocês, que foram meu amparo de diferentes formas e tornaram o caminho muito mais prazeroso. Obrigada, de coração.

Você, eu, um sem-número de educadores sabemos todos que a educação não é a chave das transformações do mundo, mas sabemos também que as mudanças do mundo são um quefazer educativo em si mesmas. Sabemos que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Sua força reside exatamente na sua fraqueza. Cabe a nós pôr sua força a serviço de nossos sonhos.

Paulo Freire (1991)

RESUMO

As reformas educacionais previstas com a implementação da Lei Federal nº 13.415/17 trouxeram a incerteza do espaço ocupado pela Educação Física no Ensino Médio, já que tendem a direcionar o ensino para atender demandas do mercado de trabalho. Nas primeiras formulações do currículo, a Educação Física foi praticamente retirada do Ensino Médio, sugerindo a perda do papel pedagógico do componente no ambiente escolar. Torna-se então relevante compreender a nova matriz curricular do Ensino Médio e do componente curricular de Educação Física no cenário atual. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo compreender a implementação do Novo Ensino Médio e a nova configuração do componente curricular de Educação Física a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho. Situado nos domínios da abordagem qualitativa, a pesquisa foi realizada em dois momentos. O primeiro momento tratou-se de uma pesquisa documental, que teve como base o Referencial Curricular Gaúcho e o Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, utilizando a análise de conteúdo temática como principal aporte metodológico, a fim de averiguar como se apresentava o componente curricular de Educação Física nestes documentos norteadores. No segundo momento, foi feito um estudo descritivo exploratório, que teve como cenário as escolas estaduais de Ensino Médio de um município do interior do Rio Grande do Sul. Para esta etapa foram selecionadas seis escolas estaduais de Ensino Médio do município, sendo destas, cinco localizadas na zona urbana e uma na zona rural. Foram convidados para fazer parte do estudo um membro da equipe diretiva da escola e os professores de Educação Física das turmas do Ensino Médio. A coleta de dados ocorreu a partir de uma entrevista semiestruturada, com questões sobre a implementação do Novo Ensino Médio e as percepções dos professores de Educação Física sobre a nova configuração do componente. Verificou-se que o componente curricular de Educação Física, nos documentos do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, perde carga horária curricular no novo modelo de ensino, e componentes de trilha de aprofundamento com temáticas relacionadas à Educação Física priorizam a atuação de outros profissionais da Área de Linguagens ao professor de Educação Física. Entre os principais resultados obtidos nas entrevistas com os gestores e professores de

Educação Física identificou-se a necessidade de formações mais sólidas sobre o novo currículo a fim de se ter uma melhor qualidade do ensino. Outros elementos identificados na pesquisa foram a falta de tempo para colocar em prática a implementação do Novo Ensino Médio, a falta de consulta à comunidade escolar envolvida neste processo, a imposição recebida pela entidade mantenedora, a falta de consideração com a autonomia das escolas e professores, a sobrecarga dos professores pelo acúmulo de novas componentes no currículo, e o caráter de desprezo com alguns componentes curriculares da formação básica, como é o caso da Educação Física.

Palavras-Chave: Educação Física Escolar; Ensino Médio; Referencial Curricular Gaúcho.

ABSTRACT

The educational reforms foreseen with the implementation of Federal Law No. 13,415/17 brought uncertainty about the space occupied by Physical Education in High School, as they tend to direct teaching to meet the demands of the job market. In the first formulations of the curriculum, Physical Education was practically removed from High School, suggesting the loss of the component's pedagogical role in the school environment. It then becomes relevant to understand the new curricular matrix of High School and the Physical Education curricular component in the current scenario. In this context, the present study aims to understand the implementation of the New Secondary Education and the new configuration of the Physical Education curricular component based on the implementation of the Gaúcho Curricular Framework. Located in the domains of the qualitative approach, the research was carried out in two moments. The first moment was a documentary research, which was based on the Gaúcho Curricular Reference and the Notebook of the Paths of Deepening Languages and their Technologies, using thematic content analysis as the main methodological contribution, in order to find out how it presented itself. the Physical Education curricular component in these guiding documents. In the second stage, an exploratory descriptive study was carried out, which had as its setting the state high school schools in a municipality in the interior of Rio Grande do Sul. For this stage, six state high school schools in the municipality were selected, of which five located in the urban area and one in the rural area. A member of the school management team and Physical Education teachers from high school classes were invited to take part in the study. Data collection took place through a semi-structured interview, with questions about the implementation of the New High School and the perceptions of Physical Education teachers about the new configuration of the component. It was found that the curricular component of Physical Education, in the documents of the Gaúcho Curricular Reference and the Notebook of the Paths for Deepening Languages and their Technologies, loses curricular hours in the new teaching model, and components of the in-depth trail with themes related to Physical Education prioritize the work of other professionals in the Language Area over the Physical Education teacher. Among the main results obtained in the interviews with Physical Education managers and teachers, the need for more solid training on the new curriculum was identified in order to have a better quality of teaching. Other

elements identified in the research were the lack of time to put into practice the implementation of the New Secondary Education, the lack of consultation with the school community involved in this process, the imposition received by the supporting entity, the lack of consideration for the autonomy of schools and teachers , the overload of teachers due to the accumulation of new components in the curriculum, and the disregard for some curricular components of basic training, such as Physical Education.

Keywords: School Physical Education; High School; Gaúcho Curricular Reference.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxo das etapas da Medida Provisória 746/16 até a Lei Federal 13.415/17.....	29
--	----

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 - Arquitetura da Matriz Curricular.....	38
Quadro 1 - Incidência dos descritores no RCG-EM e Caderno das Trilhas de Linguagens.....	56
Quadro 2 - Incidência de prioridade de atuação por área dos professores nas Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias.....	63
Quadro 3 - Componentes de Trilhas em que o Professor de Educação Física aparece como Principal Perfil Docente para desenvolvimento da disciplina.....	64
Quadro 4 - Quantidade de componentes em que o professor de Educação Física é indicado para perfil docente nas trilhas de Linguagens na falta dos professores com prioridade de atuação.....	66
Quadro 1 - Percepções dos gestores sobre o processo de Implementação do Novo Ensino Médio.....	83
Quadro 2 - Mudanças nas aulas de Educação Física com o Novo Ensino Médio....	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEEd/RS - Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

FGB - Formação Geral Básica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFs - Itinerários Formativos

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MP 746/16 - Medida Provisória 746 de 2016

PAIF - Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos

PEE-RS - Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

PIIF - Propostas de Implantação de Itinerários Formativos

PNE - Plano Nacional de Educação

RCG-EM - Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio

SEDUC-RS - Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	18
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Trajetória acadêmico-profissional e a escolha do tema.....	20
1.2 Tema de estudo.....	21
1.3 Objetivo Geral.....	24
1.4 Objetivos Específicos.....	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
2.1 Ensino Médio Brasileiro.....	26
2.2 Documentos Normativos que deram Gênese ao Novo Ensino Médio.....	30
2.2.1 Lei Federal nº 13.415/17.....	30
2.2.2 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).....	32
2.2.3 Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio (RCG-EM).....	35
2.3 A Educação Física no Brasil.....	41
3 METODOLOGIA	47
4 RESULTADOS.....	50
4.1 Artigo 1: A Educação Física no Novo Ensino Médio: uma análise do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno de Linguagens e suas Tecnologias.....	50
4.2 Manuscrito 1: Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores de Educação Física.....	73
5 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS.....	107
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
7 PERSPECTIVAS.....	114

8 REFERÊNCIAS.....	115
---------------------------	------------

APÊNDICES.....	123
-----------------------	------------

Apêndice 1 - Roteiro da entrevista semiestruturada a ser realizada com o membro da equipe diretiva da escola (coordenador pedagógico ou diretor)..... 123

Apêndice 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada a ser realizada com os professores de Educação Física que lecionam para as turmas do Ensino Médio da escola..... 125

Apêndice 3 - TCLE para os membros da equipe diretiva das escolas..... 127

Apêndice 4 - TCLE para os professores de Educação Física..... 130

APRESENTAÇÃO

O cenário de mudanças e a incerteza dos caminhos a serem traçados pela educação me permitem a curiosidade em entender o novo modelo de ensino, assim como o anseio por uma educação de qualidade e que esteja apoiado em bases fortes de aprendizagens fundamentais para o futuro dos estudantes. Pela certeza de que a educação é a base para qualquer formação, e uma educação de qualidade é aquela que permite o desenvolvimento integral dos estudantes, garantindo seus direitos e aprendizagens essenciais, me inquieto em saber que o componente curricular de Educação Física poderia estar perdendo espaço no Novo Ensino Médio. Então, a fim de compreender a implementação do Novo Ensino Médio e a nova configuração do componente curricular de Educação Física a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho, a referida dissertação de mestrado estrutura-se no formato *multipaper*, conforme permitido pelas normas de trabalhos acadêmicos da Universidade Federal do Pampa e pelo regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências. Dessa forma, a dissertação está composta por sete capítulos.

O **primeiro capítulo** traz a **Introdução**, onde aborda a trajetória acadêmico-profissional até a escolha do tema, e apresenta a temática e descreve a problematização e o tema de pesquisa. Traz ainda os **Objetivos** que nortearam este estudo.

O **segundo capítulo** trata sobre o **Referencial Teórico**, composto pelas bases teóricas que fundamentam o estudo, apoiado nos principais documentos norteadores para a educação, o Ensino Médio e seus resgates históricos.

O **terceiro capítulo** retrata a **Metodologia**, delineando os caminhos traçados para alcance dos objetivos desta dissertação.

O **quarto capítulo** explana sobre os **Resultados**, organizados através de um artigo, intitulado “A Educação Física no Novo Ensino Médio: uma análise do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno de Linguagens e suas Tecnologias”, e um manuscrito, denominado “Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores de Educação Física”.

O **quinto capítulo** evidencia a **Discussão Geral dos Resultados**, apresentando a relação entre as respostas da pesquisa e sua análise teórica.

O **sexto capítulo** discorre acerca das **Considerações Finais**, reiterando os principais achados e relacionando-os aos objetivos propostos.

O **sétimo capítulo** aponta as **Perspectivas** futuras de estudos na mesma linha com a utilização dos dados restantes e o prosseguimento da formação na área do ensino.

Ao final, indicam-se as **Referências** utilizadas ao longo desta dissertação, com exceção do artigo e do manuscrito. Os **Apêndices** ainda apresentam os documentos elaborados para a realização das entrevistas semiestruturadas.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Trajetória acadêmico-profissional e a escolha do tema

Neste tópico apresento alguns elementos da minha trajetória acadêmico-profissional que me mobilizaram a pesquisar sobre o componente curricular de Educação Física no Ensino Médio. Para tanto, será utilizada a primeira pessoa do singular, justamente por se tratar de uma narrativa pessoal, diferentemente do restante do texto, em que se optou por empregar a impessoalidade.

Apaixonada pela Educação Física e aluna assídua das aulas durante toda a educação básica, sempre estudei em escola pública. Neste período, presenciei de perto a diferença que faz uma boa qualidade de aula quando o professor tem ferramentas e espaço para desenvolver as gigantescas possibilidades da Educação Física e o trabalho com a Cultura Corporal do Movimento.

No meu Ensino Médio, mais especificamente em meu último ano como aluna da educação básica, tive o privilégio de conhecer um pouco mais sobre a área da Educação Física. Eu era aluna de uma turma escolhida para o estágio de discentes da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e conheci, pela primeira vez, o que era uma aula de atletismo, o Rugby, as danças e a relação da Educação Física com a saúde. Era meu último ano na escola, mas foi o que mais aprendi sobre a área, graças à abertura da escola em que estudava, aos professores dedicados que planejaram o melhor possível para o contexto de uma escola pública estadual sem muitos recursos, e à disponibilidade que tínhamos de carga horária para que tudo ocorresse como o planejado. Nasceu então minha paixão pela Educação Física.

Junto com meu interesse pela área também veio meu anseio por mostrar para mais alunos o quão vasta é a Educação Física e como pode ser prazeroso seu estudo, tal como o componente é de imensa importância para o desenvolvimento de vários aspectos na sociedade. Sendo assim, me vi na obrigação de buscar uma vaga no Curso de Licenciatura em Educação Física logo que finalizei a escola, iniciando a busca pelo meu sonho em março de 2018.

O ingresso na universidade superou minhas expectativas, consegui ampliar ainda mais meus horizontes, e o conhecimento que tinha se tornou insignificante quando comparado com o que pude aprender. O tempo na graduação me permitiu a

reflexão sobre a importância para além do transmitir conhecimento, me causando sempre a inquietação de pensar uma prática educativa que despertasse prazer no educando quando fosse lecionar. Nesse sentido, apoio minhas perspectivas em Paulo Freire (1996, p. 47) ao afirmar que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Logo, ainda durante a graduação, carregava como perspectiva de vida a continuidade dos estudos na área do ensino. Me formei no Curso de Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana em abril de 2022, em junho do mesmo ano pude concorrer a uma vaga no mestrado de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, na área de ensino, e em agosto iniciei meus estudos na pós-graduação.

O projeto pelo qual ingressei no mestrado não traz a mesma temática aqui abordada, mas a pertinência do tema na atualidade, a preocupação com o novo currículo, a profunda admiração pela Educação Física e a constante necessidade de maior compreensão e julgamento da situação, me fizeram abraçar o assunto. Talvez pelas possibilidades que tive no Ensino Médio com a Educação Física; pela conjuntura da educação na época, que me permitiram tais vivências; pela abertura que meus professores tiveram, apresentando um pouco do vasto campo de estudos da área; ou pela necessidade de mostrar, assim como anteriormente levantado por Freire (1996), a importância da reflexão sobre os saberes necessários para a prática educativa, tenham sido os principais motivos que me trouxeram até aqui.

Logo, escolhi o estudo da Educação Física no Novo Ensino Médio na tentativa de compreender o espaço e as possibilidades ocupados pela área nesta nova configuração do currículo. Pois, assim como a minha educação básica, e mais precisamente meu último ano de Ensino Médio, foram marcados por aulas de Educação Física inusitadas, muito prazerosas e em que pude agregar muito conhecimento, me preocupo em pensar em um Ensino Médio sem espaço suficiente para as aulas de Educação Física.

1.2 Tema de estudo

De acordo com o artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, sendo direito público de todo cidadão brasileiro, e tendo como objetivos: a consolidação e aprofundamento

dos conhecimentos do ensino fundamental, preparação básica para o trabalho, aprimoramento do educando como pessoa humana, e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (Brasil, 1996). Já as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) evidenciam que o Ensino Médio deve trabalhar com as diferentes juventudes, agregando adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, também ofertando o acesso à ciência, tecnologia, cultura e trabalho, ampliando as condições de inclusão social (Brasil, 2011).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), responsável por definir as aprendizagens essenciais da educação básica, tem como objetivo para o Ensino Médio a promoção de uma melhor qualidade de educação no país, ao sugerir um ensino comum e obrigatório para todas as escolas de educação básica, e que respeite a autonomia das escolas e de todos envolvidos (Brasil, 2018). A BNCC prevê conteúdos mínimos a serem lecionados, dando às secretarias de educação e às escolas a liberdade de elaboração de currículos que considerem as diferentes realidades locais (Brasil, 2018). Como base para os currículos então, a BNCC organiza a etapa do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), sendo a Educação Física pertencente à área de Linguagens (Brasil, 2018).

Logo, Oliveira e Araújo (2022) destacam que desde a década de 1970 a Educação Física busca por sua identidade na escola, sendo que a partir da década de 1990, com perspectivas influenciadas pelas ciências humanas, a área da Educação Física passa a agregar objetos de estudo e conhecimento, passando a ser incluída na área das Linguagens. À vista disso, Bracht (1999) coloca que o papel da escola não é simplesmente reproduzir os conteúdos da Educação Física, mas permitir que o aluno se aproprie desta área com criticidade, a fim de que, a partir do ensino da cultura corporal de movimento, possa exercer sua cidadania.

Sendo assim, a BNCC expõe que:

[...] a área [da Educação Física] contribui para formar sujeitos capazes de usufruir, produzir e transformar a cultura corporal de movimento, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas sobre o papel das práticas corporais em seu projeto de vida e na sociedade (Brasil, 2018, p. 475).

Porém, com a aprovação do Novo Ensino Médio em 2017, com base na Lei Federal nº13.415/17, o currículo altera a ocupação de alguns componentes curriculares, causando incerteza do espaço ocupado pelo componente curricular de Educação Física neste novo cenário (Brasil, 2017a). Segundo Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), a Educação Física, na implementação do Novo Ensino Médio, passaria por dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, já que a educação prioriza o ensino e a formação para o mundo do trabalho, privilegiando matérias como o Português e a Matemática.

Contudo, a nova reforma curricular demonstra ser necessária, pois, assim como afirmado por Ferretti (2018), trata-se de uma demanda para suprir a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país, tal como a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, pelos índices de abandono e reprovação escolar. O mesmo autor justifica que a baixa qualidade do ensino no Brasil é um problema que se estende ao longo do tempo, não se restringindo apenas a essa etapa da educação básica (Ferretti, 2018). E ainda coloca que as taxas de evasão escolar nas diferentes etapas não se devem somente à organização do currículo, mas à diferentes aspectos relacionados, como a infraestrutura inadequada das escolas; os salários, formas de contratação e não vinculação dos professores a uma única escola; e a necessidade de alguns jovens de contribuir para a renda familiar (Ferretti, 2018). Nesse sentido, provocando o questionamento se o novo currículo atenderia à demanda de melhoria do ensino nesta etapa da educação.

O novo currículo entrou em vigor no ano de 2022, apoiado na Lei Federal nº13.415/17, a qual traz como ementa alterações nas diretrizes e bases da educação nacional, tal como institui a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral. De acordo com o Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio (RCG-EM), a proposição surge com a finalidade de ressignificar esta etapa da educação básica, ao buscar contemplar as diferentes juventudes a partir de aprendizagens essenciais, também agregando características locais, regionais e da cultura dos estudantes (Rio Grande do Sul, 2018b).

De maneira geral, a nova proposta tem como perspectiva a diminuição das grandes taxas de evasão escolar evidenciadas nesta etapa da educação básica. Porém, como forma de atender às novas demandas do currículo, fica exposto pela Portaria SEDUC/RS nº 282/22 a perda gradativa e significativa da carga horária de alguns componentes curriculares, como os componentes de Arte, Filosofia,

Sociologia, História, Geografia e Educação Física, tendo em vista adequar o currículo às exigências do mercado de trabalho (Rio Grande do Sul, 2022). Na mesma perspectiva, Silva e Boutin (2018) afirmam que estes componentes estariam perdendo espaço por deixarem de atender aos interesses imediatos da proposta da formação do estudante como um futuro empregado. Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) trazem ainda a hipótese de que o componente curricular de Educação Física estaria ameaçado por tratar, com maior ênfase, dos saberes vinculados à experiência comum e do cotidiano (jogos, danças, esportes, ginástica) e não valorizando os conhecimentos voltados para os componente acadêmico-científicos e que têm caráter teórico-conceitual, relacionadas mais diretamente aos saberes do mundo do trabalho.

Logo, considerando a nova matriz curricular proposta, fica explícito que o espaço dedicado ao componente de Educação Física não é coerente com sua importância e com seu currículo. De acordo com a Portaria SEDUC/RS nº 282, publicada em dezembro de 2022, a matriz curricular da Educação Física na Formação Geral Básica aparece apenas com um período semanal em cada ano do Ensino Médio (Rio Grande do Sul, 2022). Nesse sentido, com o propósito de melhor compreender as mudanças do Novo Ensino Médio e a ocupação do componente curricular de Educação Física neste cenário, surge a problemática da pesquisa: Como ocorreu a implementação do Novo Ensino Médio e como está a nova configuração do componente curricular de Educação Física a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho?

1.3 Objetivo Geral

- Compreender a implementação do Novo Ensino Médio e a nova configuração do componente curricular de Educação Física a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho.

1.4 Objetivos Específicos

- Analisar como se apresenta o componente curricular de Educação Física nos documentos do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias;
- Analisar a implementação do Novo Ensino Médio em escolas estaduais de Ensino Médio de um município do interior do Rio Grande do Sul;

- Verificar as percepções dos professores sobre a nova configuração do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir, a evidente dissertação apresenta as principais informações da construção do Novo Ensino Médio, trazendo um breve resgate histórico das reformas da educação para o Ensino Médio até a implementação de um Novo Ensino Médio brasileiro; os documentos que fundamentam a nova proposta para o Ensino Médio, com exposição da formação do novo currículo; e um histórico do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio.

2.1 Ensino Médio Brasileiro

Antes de ser considerado uma etapa da educação básica, o Ensino Médio brasileiro esteve, entre as décadas de 1930 e 1940 como parte do ensino secundário (Constantin Junior, 2022). Segundo Constantin Junior (2022), o que hoje conhecemos como Ensino Médio, já foi considerado como um curso complementar de dois anos (ensino secundário), uma extensão do ensino primário de característica excludente e segregador, que garantia acesso apenas por meio de exame de admissão. O autor coloca que o ensino secundário possuía caráter dualista, por não garantir os mesmos direitos educacionais para todos os estudantes (Constantin Junior, 2022). Nesse contexto, observa-se que somente alunos que tinham êxito no ensino primário e no exame de admissão conseguiam ingressar no ensino secundário, sendo estes pertencentes à “elite condutora do país” (Constantin Junior, 2022). Por outro lado, estudantes que não obtinham boas notas no ensino primário e no exame de admissão, não conseguiam cursar o ensino secundário e acabavam por pertencer à grande massa da população que se destinava ao trabalho (Constantin Junior, 2022).

A etapa de nível médio na educação passa a ser considerada a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961). Considerada a primeira LDB, organizava a educação em grau primário, médio e técnico, e de grau superior, descentralizando o ensino e garantindo aos governos estaduais o poder de legislar e organizar o seu sistema de ensino (Brasil, 1961).

Conforme Constantin Junior (2022), a primeira LDB surge para romper com a formação dualista presente no Ensino Médio do país, tendo como expectativa uma

educação para todos. A LDB de 1961 garantiu que todos cursassem o ensino secundário, porém, não certificou o acesso de todos à universidade, uma vez que não tinham vagas suficientes para todos os alunos formados no ensino secundário na época (Constantin Junior, 2022).

Então, em 1971, a Lei nº 5.692, conhecida como a “Lei de Ensino de 1º e 2º Grau”, volta a tornar o ensino de caráter dualista e ainda mais acentuado, já que obrigava a profissionalização dos estudantes no ensino secundário, não possibilitando o prosseguimento para a educação superior (Constantin Junior, 2022). Em seu artigo 1º a Lei nº 5.692/71 colocava a qualificação para o trabalho como objetivo geral dos alunos do 1º e 2º graus, desconsiderando o acesso à universidade (Brasil, 1971).

A educação somente adquiriu caráter democrata a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurava direitos sociais fundamentais para todos os brasileiros (Constantin Junior, 2022). Em seu artigo de número 205, a Constituição Federal de 1988 declara a educação como um direito de todos e responsabilidade do Estado e da família, devendo garantir o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Ainda garantindo qualidade e equidade para a educação, a Constituição Federal de 1988 permite a reformulação da LDB (Constantin Junior, 2022).

De acordo com Constantin Junior (2022), com base nos preceitos da Constituição Federal de 1988, a reformulação LDB, documento datado de 1996, é o primeiro documento registrado na história da educação brasileira que identifica o Ensino Médio como parte da educação básica. A LDB corresponde a uma série de artigos que estabelecem a base para a educação nacional, retratando, de maneira geral, sua organização e os princípios e fins que esperam-se para a educação no país (Brasil, 1996). Em seu artigo 35, destinado à etapa do Ensino Médio, a LDB destaca o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, sendo direito público de todo cidadão brasileiro (Brasil, 1996). De acordo com o artigo, esta etapa deve ter duração mínima de três anos, tendo como finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Constantin Junior (2022) aponta que a LDB motivou outras reformas curriculares para o Ensino Médio, como as DCNEM de 1998, um conjunto de definições sobre os princípios, fundamentos e procedimentos que devem ser observados na organização pedagógica e curricular de cada sistemas de ensino; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1998, que trata de um projeto governamental de reforma curricular que busca auxiliar os professores na discussão das temáticas de ensino; e orientações curriculares ao longo do tempo.

Constantin Junior (2022) ainda articula o desenvolvimento da educação no Ensino Médio com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), onde defende que, se contempladas as metas, seria possível obter melhorias para a etapa do Ensino Médio. O autor se apoia na Lei nº13.005/2014, que estabelece este PNE e defende a universalização, o combate à evasão e abandono, e a qualidade de educação e financiamento (Constantin Junior, 2022). O atual PNE está em vigor desde 2014 e se estende até 2024, onde estabelece 20 metas para a educação nacional, sendo que em sua meta 3, o PNE pretende:

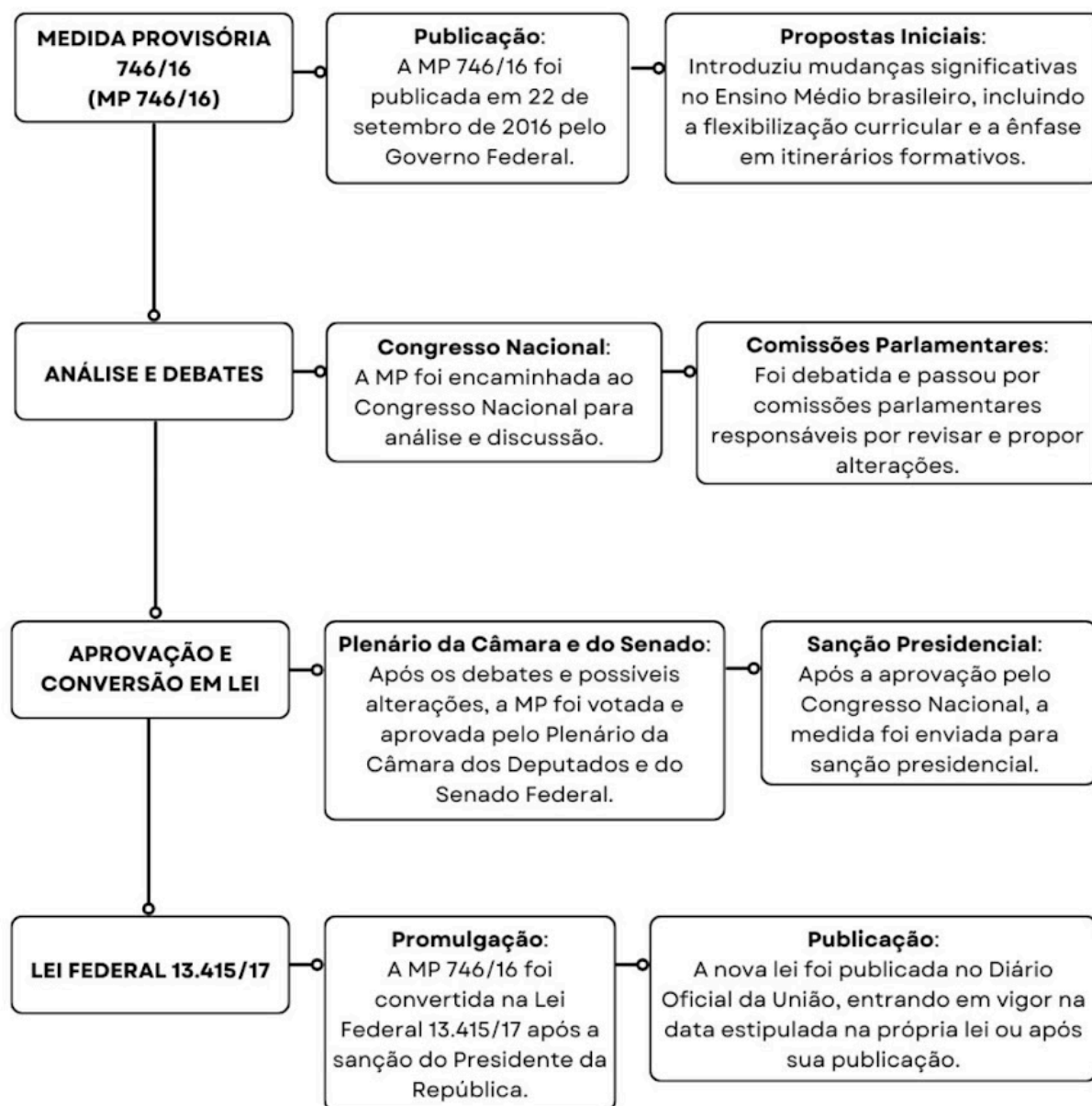
Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

Para tanto, entre as estratégias do plano está institucionalizar um programa nacional de renovação do ensino médio, com a finalidade de incentivar práticas pedagógicas que desenvolvam relação entre teoria e prática dos conteúdos obrigatórios e complementares da educação, objetivando abordagens interdisciplinares, flexíveis e diversificadas, com a intenção de atender a demanda e o interesse dos alunos (Brasil, 2014).

Contudo, no ano de 2016 surge a Medida Provisória 746 (MP 746/16), encaminhando a reformulação do Ensino Médio, considerando, entre outros aspectos, a flexibilidade curricular, alteração da carga horária, aumento de escolas em tempo integral e mudanças nos componentes curriculares (Brasil, 2016a). A MP

746/16 originou, no ano de 2017, a Lei Federal nº13.415/17, promovendo uma ampla reforma e originando um Novo Ensino Médio (Brasil, 2017a). A Figura 1, elaborada a partir de informações sobre a MP 746/16 (Brasil, 2016a) e a Lei Federal nº13.415/17 (Brasil, 2017a) resume as etapas ocorridas neste processo.

Figura 1 - Fluxo das etapas da Medida Provisória 746/16 até a Lei Federal 13.415/17.



Fonte: Autores

Na verdade, a MP 746/16 reflete os interesses econômicos e de mercado e os princípios do movimento Escola sem Partido, o movimento que defendia a

neutralidade política, ideológica e religiosa nas escolas, trazendo como principais propostas a vedação à doutrinação ideológica, a liberdade de expressão dos estudantes, o fim da ideologia nas disciplinas curriculares e o respeito aos valores familiares (Ramos; Frigotto, 2016).

O centro desta contra-reforma reside na separação entre ensino e educação, promovendo um processo educativo baseado na fragmentação e no pragmatismo. Essa abordagem reafirma e incorpora medidas de períodos autoritários do Século XX, que perpetuaram a dualidade educacional e o acesso desigual ao conhecimento e à cultura conforme a classe social (Ramos; Frigotto, 2016).

2.2 Documentos Normativos que deram Gênese ao Novo Ensino Médio

Como base para a investigação deste estudo, deve-se considerar três documentos normativos que estão relacionados diretamente com a gênese do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul: I) Lei Federal nº 13.415/17; II) Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM); III) Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio (RCG-EM).

2.2.1 Lei Federal nº 13.415/17

A Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera as seguintes leis (Brasil, 2017a):

- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Lei 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.

A Lei nº 13.415/17 ainda revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, a qual dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola, e que tornava obrigatório o oferecimento do ensino de Espanhol no Ensino Médio por todas as escolas públicas e privadas, sendo optativa ao aluno a matrícula. Tornava também facultativo o ensino e aprendizagem de Espanhol no ensino fundamental. Por fim, a Lei nº 13.415/17 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017a).

Logo, a Lei nº 13.415/17 estabelece para o Ensino Médio que a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem desta etapa, seguindo as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), distribuídos em quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017a).

Entre as principais mudanças para esta etapa da educação básica, segundo a lei, ainda estão (Brasil, 2017a):

- A ampliação da carga horária de oitocentas para mil horas anuais;
- A articulação da parte diversificada dos currículos com a BNCC e o contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural;
- A obrigatoriedade dos estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia;
- A obrigatoriedade do ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do Ensino Médio, assegurando a utilização das línguas maternas às comunidades indígenas;
- A obrigatoriedade do estudo da Língua Inglesa e a possibilidade da oferta de outras línguas estrangeiras;
- A formação integral do aluno, que deverá construir seu projeto de vida ao longo do Ensino Médio, com a finalidade de sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;
- A capacidade do aluno de, a partir dos conteúdos, metodologias de ensino-aprendizagem e formas de avaliação, possuir domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, tal como ter conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Porém, como evidenciado por Santos e colaboradores (2020), a Lei nº 13.415/17 estratifica a etapa final da educação básica apenas à perspectiva de uma formação profissional técnica de nível médio, visto que evidencia a formação do aluno diretamente para o mercado de trabalho. Nesse sentido, os autores alertam para o histórico da educação no Brasil, onde os aspectos de educação profissional estiveram muitas vezes disfarçados de uma formação humana integral do indivíduo, quando na verdade pretendiam uma formação para o mercado de trabalho.

Como defendido por Koepsel, Garcia e Czernisz (2020), a nova proposta para o Ensino Médio vislumbra, principalmente, a valorização do protagonismo juvenil e a flexibilidade curricular. Porém, os mesmos autores apresentam a perspectiva de que não haveria possibilidade de propor a ideia de liberdade de escolha a partir do novo currículo, mesmo dispondo do projeto de vida e do protagonismo estudantil, visto que ainda serão visualizadas diferenças entre os sistemas de ensino, que deverão ofertar os itinerários formativos cuja sua disponibilidade orçamentária (Koepsel; Garcia; Czernisz, 2020).

No mesmo contexto, Santos e colaboradores (2020) apontam a Lei 13.415/17 como a incorporação da MP 746/2016, resultado do primeiro ato de governo do então presidente Michel Temer, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, em setembro de 2016. Os autores retratam a lei como a alteração de muitos artigos da LDB, e que trouxe à tona muitos protestos e críticas de segmentos que lutam por uma formação humana integrada (Santos *et al*, 2020).

Dentro de uma visão crítica, Ciavatta (2018) considera a Lei 13.415/17 como um resultado das ações do governo de Michel Temer, em resposta às práticas refletidas do governo em busca de vantagens sem considerar as manifestações da população sobre a reforma. Nesse sentido, tem sua gênese em meio à reformas neoliberais, em ajustes, cortes de custo e reestruturações do governo, e de uma evidenciada deterioração da educação básica pública (Ciavatta, 2018). Ciavatta (2018) reflete então sobre a ação de se adaptar ou resistir frente a esta reforma, já que trata-se de um conjunto que agrega heranças históricas do país determinado pelo capitalismo dependente, no que diz respeito ao teto de gastos públicos, à privatizações nas empresas, às mudanças na legislação trabalhista, à educação e à previdência social. Sendo assim, a nova lei seria mais um resultado das ações políticas com vista no capitalismo brasileiro.

2.2.2 Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)

Outro documento pertinente para a gênese do novo Ensino Médio é a BNCC-EM, que teve como base a portaria nº 1.570, de 21 de dezembro de 2017, trazendo informações sobre o Novo Ensino Médio no contexto da educação básica. Este documento torna pertinente pensar para além da necessidade de universalizar

o Ensino Médio, onde mostra ser crucial garantir a permanência dos alunos na escola, tal como propor a aprendizagem de acordo com as demandas e aspirações presentes e futuras dos estudantes (Brasil, 2017b).

Apesar da disposição de um documento que priorize a base dos conhecimentos para o Ensino Médio, a BNCC-EM só foi adicionada à BNCC em sua última versão, em 2018, com o objetivo de conduzir a elaboração dos currículos de todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2018). Até então, a BNCC considerava apenas as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, priorizando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos desta etapa da educação, e pactuando com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Brasil, 2017b).

Em 2018, a BNCC-EM coloca em ênfase então as DCNEM, onde destaca ser imprescindível pensar as diferentes juventudes dentro do Ensino Médio. A BNCC-EM aponta que é necessário não caracterizar o público dessa etapa, reconhecendo as múltiplas dimensões, especificidades próprias e características sociais e culturais de cada estudante, agregando as singularidades das muitas juventudes (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC-EM coloca que o Novo Ensino Médio propõe uma escola que acolha as diversidades, garanta o protagonismo dos estudantes em seu processo de escolarização e permita a construção de um projeto de vida, tanto para os estudos quanto para o trabalho, durante esta etapa da educação básica (Brasil, 2018). O documento também assegura a educação integral dos estudantes, fundamentada no artigo nº35 da LDB/1996, a qual se refere ao “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 2018).

A BNCC-EM prevê uma estrutura curricular que flexibilize o Ensino Médio, garantindo a construção de currículos que atendam aos interesses dos estudantes e estimulem o exercício do protagonismo juvenil. Para isso, organiza um plano com competências e que se orienta pelo princípio da educação integral, dispondo um currículo que orienta o ensino a partir de uma Formação Geral Básica (FGB) e o aprendizado de competências específicas através dos Itinerários Formativos (IFs) (Brasil, 2018).

Assim, a BNCC-EM garante que na FGB, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. E adotam os IFs como a parte flexível do currículo, possibilitando a opção de escolha aos estudantes (Brasil, 2018). Porém, em contrapartida à organização do novo currículo descrita pela BNCC e que busca atender às demandas para um Ensino Médio mais eficaz, alguns autores criticam a reforma.

A exemplo disso, Branco e colaboradores (2018) buscam em seu artigo investigar os rumos da educação brasileira a partir das políticas de cunho neoliberal, trazendo a perspectiva de que a ideia de implantação de uma base nacional comum para a educação básica no Brasil se estende desde a Constituição Federal de 1988, também se apoiando na LDB de 1996 (Branco *et al*, 2018). Nesse sentido, Branco e colaboradores (2018) caracterizam a atual reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC-EM como medidas que desconsideram aspectos importantes da sociedade, tal como o posicionamento dos educadores, dos pesquisadores, dos profissionais de educação, dos sindicatos e das entidades representantes dos estudantes. Os autores destacam que as mudanças:

[...] ainda que assumam uma nova configuração, caracterizam-se como continuidades dos velhos mecanismos para defender os interesses do capital, afinados com os interesses de grandes corporações empresariais e organismos internacionais, seguindo os preceitos do neoliberalismo (estado mínimo, flexibilização, controle e privatização) (Branco *et al*, 2018, p.66).

Branco e colaboradores (2018) então colocam que a nova reforma ignora dados importantes da sociedade brasileira, podendo acentuar ainda mais o dualismo entre a escola pública e a privada e, conseqüentemente, viria a precarizar ainda mais a educação pública ao invés de obter melhorias. A implementação de uma política curricular oficial baseada em listagens de objetivos ou competências resulta na amplificação das desigualdades educacionais já existentes. Propor um ensino baseado em competências produz uma “formação administrada”, com vista para o mercado de trabalho (Silva, 2018, p.11).

Prevalece nos documentos norteadores, como a BNCC-EM, que as propostas curriculares com base em competências visa principalmente a adaptação à lógica do mercado e à integração na sociedade através de uma ideia abstrata de cidadania. A ênfase dada à ideia de competências no documento retoma o discurso presente nas políticas curriculares do final da década de 1990, trazendo novamente a perspectiva de limitação da sociedade pela falta de consideração com o contexto histórico, em

que restringe o exercício da reflexão com a profundidade e aprendizado adequado, que deveria ser indispensável para a formação cultural do estudante (Silva, 2018).

2.2.3 Referencial Curricular Gaúcho do Novo Ensino Médio (RCG-EM)

O RCG-EM é o documento que norteia a organização do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul, sendo homologado em 20 de outubro de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - CEEd/RS. De acordo com o documento, serve como “guia que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional” (Rio Grande do Sul, 2018b, p.15). Tem como propósito ainda, “dar apoio pedagógico, organizar e unificar a ação educacional” (Rio Grande do Sul, 2018b, p.23).

O processo de elaboração do RCG-EM é produto da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), e ocorreu através da redação do mesmo, no ano de 2020, por professores da rede estadual de ensino, selecionados via edital público. Para a construção deste, os professores tiveram como base a legislação do Ensino Médio e os conceitos que compõem a BNCC-EM, bem como levaram em consideração alguns aspectos importantes, como o protagonismo juvenil, as juventudes, a flexibilização curricular, a FGB e os IFs (Rio Grande do Sul, 2018b).

Ressalta-se que a organização do documento foi feita de forma *online*, já que o processo ocorreu durante o contexto da pandemia da Covid19. E sua estrutura está disposta em seis partes, visando facilitar o acesso de todos (rede pública e rede privada, pais, mães, estudantes, professores e interessados em seu estudo, como Universidades e Entidades) à leitura e compreensão do mesmo (Rio Grande do Sul, 2018b). São as seguintes partes: Apresentação e introdução; Fundamentos Pedagógicos; Formação Geral Básica por áreas de conhecimento; Implementação do Ensino Médio nas redes de ensino; Construção dos Itinerários Formativos; e Educação Profissional Tecnológica de nível médio. Ao final da leitura do documento, ainda observam-se registros finais que retomam pontos centrais e mudanças propostas para este contexto (Rio Grande do Sul, 2018b).

Assim sendo, o RCG-EM garante no estado do Rio Grande do Sul as mudanças no Ensino Médio para:

Promover o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, contemplar as expectativas das juventudes, as características locais e regionais das comunidades enriquecidas pelos contextos histórico, econômico, ambiental, cultural e do mundo do trabalho vivenciados no território (Rio Grande do Sul, 2018b, p.272).

Nesse sentido, o RCG-EM, assim como a Lei nº13.415/17 e a BNCC-EM, é um documento que serve como auxílio para a organização do Novo Ensino Médio, sendo o documento normativo de referência mais próximo para o Estado do Rio Grande do Sul. Tal fator se explica por este documento considerar as condições da sociedade sul-riograndense, seus processos socioeconômicos e culturais, sendo reflexo da situação econômica, política, social, cultural e educacional deste momento histórico da sociedade gaúcha (Rio Grande do Sul, 2018b). Tendo por finalidade promover um “ensino capaz de reconhecer, aprender e contribuir com a diversidade social, a dimensão econômica e cultural” (Rio Grande do Sul, 2018b, p.15).

Como evidenciado no documento, o RCG-EM ainda reconhece as diferentes juventudes, traçando como objetivo o processo de ensinar para além do vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), propondo viabilizar uma formação integral, humanista e profissional. O documento garante que:

O conhecimento a ser produzido deve capacitar os estudantes para tomar decisões fundamentais e responsáveis e a atuar como cidadãos e cidadãs comprometidos com a equidade, a justiça social, a humanidade, a manutenção e continuidade da vida, a ciência e o conhecimento intelectual e emotivo (Rio Grande do Sul, 2018b, p.23).

O RCG-EM então justifica a ampliação da carga horária de 2.400 para 3.000 horas, a fim de garantir as mudanças propostas, organizando o currículo em uma parte comum (FGB) e uma parte flexível (IFs). Nesse contexto, o RCG-EM apresenta que a partir desta flexibilização curricular “o currículo terá maior dinamismo e estará mais próximo das demandas e complexidades da sociedade, sobretudo com relação ao mundo do trabalho” (Rio Grande do Sul, 2018b, p.272).

O RCG-EM entende a FGB como a possibilidade de dar continuidade e consolidar as habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental. E traz os IFs como a oportunidade de escolha e protagonismo do estudante na educação (Rio Grande do Sul, 2018b). Para melhor compreensão de toda a comunidade gaúcha sobre a configuração do Novo Ensino Médio, o RCG-EM apresenta textos introdutórios a respeito de: metas para a melhoria dos indicadores educacionais no estado;

diferentes juventudes e suas realidades; especificidades do ensino médio em tempo integral, e ensino médio noturno; as diversas modalidades do ensino médio que são agregadas no currículo; a base conceitual e concepções utilizadas nas redes de ensino; e a arquitetura de como se prevê a organização do ensino médio no Rio Grande do Sul com a implementação do novo currículo (Rio Grande do Sul, 2018b).

De forma geral, percebe-se que a situação educacional brasileira indica prever a formação para uma sociedade capitalista, organizando o currículo do Ensino Médio diretamente voltado para o mundo do trabalho, e talvez viria a desvalorizar componentes curriculares anteriormente bases para a educação (Santos *et al*, 2020). De acordo com a SEDUC-RS, a partir de 2022, todas as escolas do país deveriam então iniciar a implementação gradativa do Novo Ensino Médio seguindo as orientações do RCG-EM. Assim, o último ano foi marcado por mudanças iniciais na estrutura pedagógica das escolas de todo o estado, onde iniciou-se a implementação do novo currículo conforme a realidade de cada instituição.

Segundo a SEDUC-RS, a implementação do Novo Ensino Médio previa a organização do novo currículo para a etapa do 1º ano no ano de 2022, para a etapa do 2º ano no ano de 2023, e para a etapa do 3º ano no ano de 2024 (Rio Grande do Sul, 2023). A Secretaria ainda indica a possível aplicação de uma nova metodologia dos vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio ao final do ano de 2024, com a totalidade da implementação em todo nível médio (Rio Grande do Sul, 2023).

Logo, conforme estabelecido pela matriz curricular, o currículo dos três anos do Ensino Médio está composto por carga horária de 3.000h, distribuídas em componentes que constituem a FGB (1.800h) e componentes que constituem os IFs (1.200h), sendo estes formados por componentes obrigatórios e trilhas de aprofundamento de escolha do estudante (Rio Grande do Sul, 2023). O Quadro 1, elaborado com base no Referencial Curricular Gaúcho, melhor apresenta a arquitetura da matriz curricular do Novo Ensino Médio.

Quadro 1 - Arquitetura da Matriz Curricular.

Etapa	Currículo	Carga Horária	Carga Horária por Etapa
1º ano	Formação Geral Básica <ul style="list-style-type: none"> - Linguagens - Ciências da Natureza - Ciências Humanas - Matemática 	800h	1.000h
	Itinerários Formativos <ul style="list-style-type: none"> - Componentes Obrigatórios: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Vida • Mundo do Trabalho • Cultura e Tecnologias Digitais 	200h	
2º ano	Formação Geral Básica <ul style="list-style-type: none"> - Linguagens - Ciências da Natureza - Ciências Humanas - Matemática 	600h	1.000h
	Itinerários Formativos <ul style="list-style-type: none"> - Componentes Obrigatórios: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Vida • Iniciação Científica - Trilhas de Aprofundamento 	400h	
3º ano	Formação Geral Básica <ul style="list-style-type: none"> - Linguagens - Ciências da Natureza - Ciências Humanas - Matemática 	400h	1.000h
	Itinerários Formativos <ul style="list-style-type: none"> - Componentes Obrigatórios: <ul style="list-style-type: none"> • Projeto de Vida • Iniciação Científica - Trilhas de Aprofundamento 	600h	
Carga Horária Total do Ensino Médio			3.000h

Fonte: Autores

O RCG-EM conceitua a FGB como:

O conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular com o objetivo de aprofundar e consolidar as aprendizagens do Ensino Fundamental e ampliar a

compreensão de problemas mais complexos [...] (Rio Grande do Sul, 2018b, p.91).

Portanto, a FGB compreende o currículo base do Ensino Médio, e que é fixo para todas as instituições de ensino. O RCG-EM traz a perspectiva de que a FGB no Ensino Médio deve ser organizada de forma com que os estudantes tenham capacidade de compreender o mundo, ter autonomia, desenvolver habilidades científicas, ter perspectivas de trabalho, relações, vivências, e desenvolvimento do pensamento crítico no mundo cotidiano (Rio Grande do Sul, 2018b).

Dessa maneira, a matriz curricular da FGB é composta por quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Matemática e suas Tecnologias. As áreas do conhecimento têm por objetivo compor competências e habilidades expressas pela BNCC, estando dispostas em conformidade com a autonomia das redes e das escolas do estado (Rio Grande do Sul, 2018b).

Já os IFs são, de acordo com RCG-EM:

[O] 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 (Rio Grande do Sul, 2018b, p.204).

Constituem a parte flexível do currículo e que podem ser de escolha do estudante, se apresentando como a conexão do conhecimento com as necessidades e condições reais da sociedade, por uma aprendizagem mais significativa e a resolução de problemas práticos (Rio Grande do Sul, 2018b).

O RCG-EM ainda centraliza o ensino do novo currículo nas diferentes juventudes e seu protagonismo, propondo a flexibilização curricular conforme a realidade da rede de ensino e do território (Rio Grande do Sul, 2018b). Assim, os IFs se organizam a partir de quatro eixos estruturantes, possibilitando o desenvolvimento integral dos estudantes nas dimensões pessoal, profissional e social (Rio Grande do Sul, 2018b). São estes eixos:

Investigação Científica: volta-se ao desenvolvimento da pesquisa científica, por meio de levantamento e coleta de dados, formulação de hipóteses, seleção de informações, análises, identificação de problemas e proposições de soluções (Rio Grande do Sul, 2018b, p.206).

Processos Criativos: os estudantes vivenciam soluções criativas para problematizações ou aprofundamentos em diferentes áreas e diferentes linguagens (Rio Grande do Sul, 2018b, p.206).

Mediação e Intervenção Sociocultural: foca na participação em ações de mobilização e intervenção sociocultural para realizar transformações positivas na comunidade e envolvimento em campos plurais de atuação ética (Rio Grande do Sul, 2018b, p.206).

Empreendedorismo: os estudantes são estimulados a desenvolverem projetos pessoais e produtivos, alinhados ao seu projeto de vida, para fortalecer a autonomia e o protagonismo (Rio Grande do Sul, 2018b, p.206).

Os IFs englobam as diferentes áreas do conhecimento de forma indireta, agregando os saberes de uma área específica de acordo com a trilha de aprofundamento optada pelo aluno (Rio Grande do Sul, 2018b). Nesse sentido, cada área do conhecimento possui duas temáticas de estudo, com três possíveis trilhas de aprofundamento curricular cada (Rio Grande do Sul, 2023).

De acordo com o RCG-EM, respeitando as demandas territoriais e primando pela educação de formação integral do aluno, cada rede de ensino tem a autonomia para elaborar, construir e implementar os IFs. Sendo que, conforme expressado pelo Ministério da Educação (MEC), cada instituição de ensino deve ofertar pelo menos dois IFs em diferentes áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional (FTP) (Rio Grande do Sul, 2018b).

Logo, a escola que oferecer apenas duas opções de IFs, por exemplo, não conseguirá abranger todas as áreas do conhecimento. Tal medida pode ser vista como fator negativo à nova implementação, por talvez prejudicar a formação dos estudantes ao ferir a autonomia do educando na escolha apenas do itinerário disponibilizado pela escola em que está inserido. De encontro a isso, Koetter (2022), ao considerar a nova configuração do currículo, afirma que a estruturação do mesmo entra em contradição com seus próprios documentos norteadores, uma vez que não garante alguns aspectos como a dialogicidade, a gestão democrática, e a participação da comunidade em sua formação. Ainda destaca que o novo currículo enfrentaria problemas pela falta de infraestrutura física e humana nas escolas brasileiras (Koetter, 2022).

2.3 A Educação Física no Brasil

Para melhor compreender o papel da Educação Física no Ensino Médio brasileiro é imprescindível o entendimento da importância da Educação Física ao longo do tempo, tal como sua inserção na educação básica. De acordo com Bracht (1999), a escola tem como compromisso, no que se refere à Educação Física, promover a educação corporal. Nesse sentido, o autor relata que “o tratamento do corpo na Educação Física sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar” (Bracht, 1999, p.72). Bracht (1999), em seu estudo sobre a constituição das teorias pedagógicas da Educação Física, traça então uma linha do tempo da área. O autor evidencia que, em sua origem na educação, nos séculos XVIII e XIX, a Educação Física foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina, onde era, exclusivamente, promovida a saúde e a educação para a saúde, através de hábitos saudáveis, higiênicos, e que vislumbravam a virilidade do corpo (Bracht, 1999).

Assim, o nascimento da Educação Física se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo (Bracht, 1999, p.73).

Nos séculos XIX e XX, a Educação Física é orientada por princípios de concorrência e de rendimento, onde adquiriu maior significação social. O espírito de competição nascia pelo início da prática de esportes, sendo que também buscava-se o prazer na realização do exercício muscular (Bracht, 1999).

Na mesma perspectiva, Oliveira (2004) destaca que, na Europa, no final do século XIX, a Educação Física foi introduzida nas escolas por proporcionar benefícios para a saúde. Porém, o autor relata que, na época, por sua aproximação com a Medicina, a Educação Física esteve afastada de seu verdadeiro objetivo, sendo vista apenas com fins para a saúde, ainda estabelecendo relação com as práticas militares (Oliveira, 2004).

Oliveira (2004) aponta que, no Brasil, a Educação Física esteve em função de contextos políticos e educacionais ao longo de todo período histórico. Onde percebe-se que, com a chegada da Família Real Portuguesa ao Brasil, em 1808,

foram estabelecidas novas formas de governo, e criada a primeira organização do sistema educacional, conseqüentemente, o início da história da Educação Física no Brasil. Em 1837 é fundado o Ginásio Nacional, atualmente Colégio Pedro II, instituição que incluía a ginástica nos seus currículos. Então, em 1851, torna-se obrigatória a prática da ginástica nas escolas primárias do Município da Corte do Rio de Janeiro (Oliveira, 2004). Oliveira (2004) ainda destaca que, apesar de vigorar a obrigatoriedade da ginástica nas escolas durante o século XIX no Brasil, o período imperial não proporcionou grandes estímulos para a Educação Física, visto que suas práticas eram baseadas apenas nas influências médica e militar. Porém, o autor relata que estas influências serviram como alerta para estudiosos que entendiam a Educação Física como elemento da educação e não somente para desenvolvimento do corpo físico (Oliveira, 2004).

Nesse sentido, destaca-se as recomendações trazidas por Rui Barbosa, em 1882, em seu tratado sobre a Educação Física:

- a) Obrigatoriedade de Educação Física no jardim de infância e nas escolas primária e secundária, como matéria de estudos em horas distintas das do recreio e depois das aulas;
- b) Distingão entre os exercícios físicos para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia);
- c) Prática de exercícios físicos pelo menos quatro vezes por semana, durante 30 minutos, sem caráter acrobático;
- d) Valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade, em direitos e vencimentos, categoria e autoridade, aos demais professores;
- e) Contratação de professores de Educação Física, de competência reconhecida, na Suécia, Saxônia e Suíça;
- f) Instituição de um curso de emergência em cada escola normal para habilitar os professores atuais de primeiras letras ao ensino da ginástica (Oliveira, 2004, p.25).

Apesar de serem consideradas mudanças utópicas para a época, estas recomendações marcaram o início de uma preocupação e importância com a Educação Física no ensino brasileiro. Logo, com a Abolição e a Proclamação da República, no final do século XIX, surge maior preocupação Educação Física, onde várias tendências esportivas são introduzidas no país, a exemplo disto as “peladas” de futebol, grande tendência na época (Oliveira, 2004).

Segundo Bracht (1999), o século seguinte trouxe novas mudanças, como o maior enaltecimento do prazer pela prática do exercício físico, passando a não ser somente valorizado o desenvolvimento do corpo físico. Nesse sentido, a Educação Física escolar passa a ocupar outro papel a partir da década de cinquenta, com a

vinda de professores estrangeiros, como Rui Barbosa, para o Brasil, um dos marcos da alteração do programa da Educação Física escolar brasileira (Oliveira, 2004).

Na década de 1970 a Educação Física é concebida como possibilidade para o redescobrimto do corpo (Oliveira, 2004). Onde sua função era voltada para a intervenção educativa sobre o corpo, ainda fundamentada pela biologia (Bracht, 1999). Na década de 1980 então surge o Movimento Renovador da Educação Física brasileira, uma análise mais crítica sobre a área, influenciada pela entrada definitiva das ciências sociais e humanas na Educação Física (Bracht, 1999). Machado e Bracht (2016) relatam que tal acontecimento representou um marco inédito para a história da Educação Física, provocando a reorganização da área e garantindo maior atenção para os paradigmas da aptidão física e esportiva da prática pedagógica nos ambientes escolares. Nesse sentido, data da década de 1980 a tentativa de definir a Educação Física como disciplina escolar, contrapondo o entendimento de ser considerada apenas como uma atividade na escola (Machado; Bracht, 2016).

O Movimento Renovador foi então importante para garantir a possibilidade de ensino da cultura corporal de maneira mais crítica, além de assegurar o debate de novas propostas pedagógicas na Educação Física brasileira (Silva; Bracht, 2012). As mudanças preconizadas por este movimento provocaram, inicialmente, uma espécie de crise de identidade da Educação Física, garantindo maior espaço e a redefinição da intervenção e papéis dos docentes na escola na época, mas também a exigência de uma postura de maior neutralidade política frente ao processo pedagógico escolar (Machado; Bracht, 2016). Porém, trata-se de um marco que, apesar de progredir lentamente, permitiu inovações significativas para a Educação Física brasileira (Silva; Bracht, 2012).

Em uma visão geral, a Educação Física chega à atualidade como resposta aos contextos históricos, políticos e educacionais do Brasil ao longo do tempo. Embora não possuía uma identidade propriamente sua no início, a Educação Física passa, a partir da década de 1990 a “oferecer oportunidades para a formação do homem consciente, crítico, sensível à realidade que o envolve” (Oliveira, 2004, p.43).

Ao defender uma perspectiva de reflexão da cultura corporal, o Coletivo de Autores (1992) sustenta que a expressão corporal constitui uma linguagem e um

conhecimento universal, um patrimônio da humanidade que deve ser igualmente transmitido e assimilado pelos alunos na escola.

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (Coletivo de Autores, 1992, p.41).

A escola deve trabalhar com uma proposta clara de conteúdos que viabilizem a representação da realidade e que estabeleçam laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (Coletivo de Autores, 1992).

A Educação Física foi inserida na educação básica com a Lei nº9394/1996, adquirindo status de disciplina curricular obrigatória no ano 2001, com base na Lei nº10.328 (Moreno *et al.*, 2021). Oliveira e Araújo (2022) então apresentam que a Educação Física passa a pertencer à área das Linguagens com a elaboração das DCNEM de 2013, com base na ideia do Ensino Médio Inovador de 2009. Nessa perspectiva, a Educação Física é inicialmente incluída como a linguagem do corpo, porém, sem a possibilidade explícita de diálogo com as outras expressões da área das Linguagens (Oliveira; Araújo, 2022). Sendo que na atualidade, tem como objetivo para o Ensino Médio:

[...] Formar sujeitos éticos, conscientes e defensores dos direitos humanos e dos valores democráticos, capazes de adotar estratégias e possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados de lazer de forma saudável e inclusiva. Para tanto compete ao professor de Educação Física orientar as mais diversas práticas corporais, estimular a pesquisa, análise e reflexão sobre o uso da Cultura Corporal de Movimentos (Leite; Barros, 2022, p.420).

Assim sendo, Leite e Barros (2022) consideram que no ensino da Educação Física são consideradas as variadas representações corporais e motrizes da Cultura Corporal de Movimento, e que consideram os processos intrínsecos e extrínsecos, cabendo aos professores da área pensar um ensino que possibilite a construção de saberes significativos para os alunos. E Moreno e colaboradores (2021, p.61) afirmam que a:

Educação Física no Ensino Médio é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo dos estudantes, para sua inclusão em todos os aspectos da vida social, para sua Educação em/para a saúde em todas suas dimensões e para a ampliação de seus horizontes culturais, éticos, estéticos e morais.

Na área de Linguagens, o ensino da Educação Física se dá através do “corpo em movimento”, sendo que “no Ensino Médio estas aulas visam a compreensão e a utilização das formas de expressão, como gestos e movimentos, seus significados, suas técnicas e táticas” (Leite; Barros, 2022, p.417). Leite e Barros (2022) então justificam que as novas reformas educacionais, com a implementação da Lei Federal nº13.415/17, tendem a direcionar, assim como no passado, o ensino para atender demandas do mercado de trabalho, mantendo a Educação Física na área das Linguagens e, dessa forma, podendo perder seus objetivos e alterar seu papel pedagógico no ambiente escolar.

Moreno e colaboradores (2021) ainda colocam que a possível retirada da Educação Física no Ensino Médio, indicada nas primeiras formulações do currículo do Novo Ensino Médio, seria um atraso na educação, por reduzir o acesso à cultura corporal do movimento, indo contra a:

[...] Desejada autonomia para eleger, organizar e programar experiências corporais para além da vida escolar, sua educação para a saúde na vida adulta com qualidade e para o exercício, do lazer consciente das condições e da conjuntura social, política, econômica e cultural que envolve o tempo livre e sua ocupação (Moreno *et al.*, 2021, p.60).

Nesse sentido, os autores afirmam que o currículo proposto atualmente visa garantir menor prestígio para a Educação Física (Moreno *et al.*, 2021). A MP 746/16, que institui a Lei nº13.415/17, compromete, para os jovens da classe trabalhadora, o acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético e político produzido pela humanidade e que são conhecimentos fundamentais para a autonomia econômica e política destes jovens. Além disso, os argumentos de que o Novo Ensino Médio é mais flexível e busca atender aos interesses de escolha dos jovens para se inserirem rapidamente no mercado de trabalho, são enganosos (Ramos; Frigotto, 2016).

A atual reforma do Ensino Médio busca estabelecer a privatização da educação pública e a expansão de novos espaços de valorização do capital. A formação proposta no Novo Ensino Médio remove conteúdos científicos e prejudica a formação do jovem trabalhador durante sua educação básica, destruindo os serviços públicos, entre eles a educação. Por finalidade, suas condições estabelecem que componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser

dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, como é o caso do componente curricular de Educação Física (Beltrão, 2019).

3 METODOLOGIA

O estudo situa-se nos domínios da abordagem qualitativa, por buscar aprofundar a compreensão de um grupo social ou uma organização, trazendo aspectos da realidade e não se detendo apenas à representatividade numérica (Gerhardt; Silveira, 2009).

Como finalidade de compreender o lugar do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio e seu desenvolvimento a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho, e atingir os objetivos propostos pelo estudo, este foi realizado em dois momentos.

O primeiro momento constituiu de uma pesquisa documental, tendo como base o Referencial Curricular Gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018b) e o Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias (Rio Grande do Sul, 2018a). Este primeiro segmento buscou averiguar como se apresenta o componente curricular de Educação Física nos documentos norteadores supracitados. Para análise dos documentos, utilizou-se a análise de conteúdo temática de Bardin (2011) como principal aporte metodológico. Seguindo as etapas propostas por Bardin (2011), inicialmente foi realizada a “pré-análise” dos documentos, com o objetivo de familiarização com os dados, também, para alcançar profundidade e amplitude do conteúdo analisado. Na pré-análise foi realizada a “leitura flutuante” (primeira leitura) e buscou-se identificar os códigos iniciais (unidades de registro portadoras de sentido e significado relacionado à temática Educação Física). Após, foi realizada a “exploração do material”, com uma leitura mais aprofundada dos documentos, a fim de identificar novos códigos ou agrupar os códigos iniciais. Portanto, esta fase envolveu a triagem dos diferentes códigos em temas potenciais, sendo que alguns códigos iniciais passaram a formar temas principais, outros viraram subtemas, enquanto outros foram descartados. Em seguida, foi realizada a revisão dos extratos codificados nos dados e refinamento da temática. As etapas seguintes, “tratamento dos resultados”, “inferências” e “interpretação” foram realizadas conjuntamente com a apresentação e discussão dos resultados do estudo.

O segundo momento da pesquisa apontou um estudo descritivo exploratório. De acordo com Gil (2012) um estudo é classificado como descritivo quando se propõe trazer características de uma determinada população através da descrição de seus principais fenômenos, e exploratório quando procura esclarecer conceitos e

ideias, provocando maior familiaridade com o problema, tornando mais explícito e possibilitando a criação de hipóteses para estudos posteriores.

O segundo momento da pesquisa teve como cenário escolas da rede estadual de Ensino Médio de um município do interior do estado do Rio Grande do Sul, representadas por suas equipes diretivas e professores de Educação Física.

De acordo com levantamento realizado a partir da consulta ao *site* da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), o município escolhido possui 13 escolas de Ensino Médio estaduais, destas 10 são escolas urbanas e 03 escolas rurais (Rio Grande do Sul, 2019).

Deste modo, para que a pesquisa tivesse resultados significativos e coerentes com a realidade do município, e para manter a exequibilidade da pesquisa, pois a mesma utilizou de técnicas de coletas e análise de dados qualitativos, demandando tempo e aprofundamento de análises, foram selecionadas para fazer parte do estudo seis escolas. Sendo que, para garantir a representatividade de cada localização (urbana ou rural), as escolas foram selecionadas por estratos proporcionalmente por sua localização, ficando constituído de seis escolas públicas estaduais, destas, cinco localizadas na zona urbana e uma na zona rural.

Das escolas selecionadas, foram convidados para fazer parte do estudo um membro da equipe diretiva da escola, preferencialmente o coordenador pedagógico, e os professores de Educação Física que lecionavam para as turmas do Ensino Médio. A pesquisa contou então com 15 participantes, entre eles seis gestores escolares (coordenador, supervisor ou vice-diretor) e nove professores de Educação Física. Como procedimento de coleta de dados, inicialmente foi feito contato com a Coordenadoria Regional de Educação, onde foi apresentada a pesquisa e solicitada autorização para a realização do estudo com as escolas. Posteriormente, entrou-se em contato com cada uma das seis escolas, a fim de apresentar a pesquisa à equipe diretiva e professores de Educação Física e convidá-los para participar do estudo. Na mesma oportunidade, foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices 3 e 4).

Como coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Para a equipe diretiva, as questões do instrumento versaram sobre a implementação do Novo Ensino Médio (Apêndice 1). Enquanto as questões para os professores de Educação Física procuraram identificar aspectos sobre a implementação do Novo

Ensino Médio e as percepções sobre a nova configuração do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio (Apêndice 2).

Teve-se como pretensão o contato presencial com os participantes do estudo para a coleta de dados, garantindo melhor comodidade e, conseqüentemente, conforto para os possíveis questionamentos durante a coleta. Alguns dos participantes optaram por entrevista remota, as quais foram realizadas através da plataforma do Google Meet. As entrevistas foram agendadas previamente com os participantes e ocorreram no período de agosto a outubro de 2023.

Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), fundamentada na análise categorial. Para isso, foram seguidas as etapas propostas por Bardin (2011), inicialmente sendo realizada a “pré-análise” com a “organização do material”, através da transcrição das entrevistas. Após foi realizada a “leitura flutuante”, com o objetivo de identificar as unidades de registro (excertos do texto portadores de sentido e significado). Na sequência, foi procedido a “exploração do material”, com a leitura mais aprofundada das transcrições, com objetivo de identificar novas unidades de registro ou agrupar as unidades iniciais. Utilizaram-se palavras-chaves e frases como unidade de registro e contexto semântico para agrupar as unidades de registro em categorias. As etapas seguintes, “tratamento dos resultados”, “inferências” e “interpretação” foram realizadas conjuntamente com a apresentação e discussão dos resultados do estudo. Para auxiliar na organização dos dados utilizou-se o software Atlas.ti.

O estudo foi conduzido de acordo com os princípios éticos, em conformidade com a Resolução nº 510/16 do Ministério da Saúde que regula as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Ainda, o presente projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e Pesquisa para aprovação, CAAE 79653924.6.0000.5346.

4 RESULTADOS

Os resultados serão apresentados através de um artigo e um manuscrito. O artigo, intitulado “A Educação Física no Novo Ensino Médio: uma análise do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno de Linguagens e suas Tecnologias”, foi submetido e encontra-se publicado na Revista Ponto de Vista (<https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16483>), ISSN 1983-2656, com classificação Qualis A1 no periódico de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na área de avaliação Ensino, no quadriênio 2017-2020. O manuscrito, intitulado “Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores de Educação Física” será submetido posteriormente, considerando a contribuição da banca examinadora.

4.1 Artigo 1: 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

ISSN: 1983-2656

Vol. 13 – n. 2 – 2024

A Educação Física no Novo Ensino Médio: uma análise do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno de Linguagens e suas Tecnologias

Physical Education in the New High School: an analysis of the Gaucho Curriculum Reference and the Book of Languages and their Technologies

Rafaela Gonçalves Bellinazo¹; Jaqueline de Souza Liberalesso²; Phillip Vilanova Ilha³

¹Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Mestranda do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2423-9943>, E-mail: rafaclabellinazo.aluno@unipampa.edu.br.

²Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1966-8555>, E-mail: jaqueliberalesso@gmail.com.

³Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professor do Departamento de Metodologia do Ensino da UFSM, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4433-0349>, E-mail: phillip.ilha@ufsm.br.

RESUMO: Esta pesquisa objetivou analisar como se apresenta a Educação Física nos documentos do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias. O estudo consistiu em uma análise documental de fragmentos dos textos dos documentos relativos ao tema Educação Física e palavras-chave que estabeleciam relação direta com ele. Para examinar os dados, recorreu-se à análise de conteúdo como principal aporte metodológico. Como resultados, percebeu-se que a Educação Física, na Área de Linguagens, tem a responsabilidade de propor o ensino da cultura corporal de movimento, também, ampliando os conhecimentos dos estudantes sobre as habilidades de uso e de reflexão das linguagens artísticas, corporais e verbais. A expressão “práticas corporais” foi a de maior incidência no Referencial Curricular Gaúcho; e “linguagens corporais”, a que mais apareceu no Caderno de Linguagens. Em ambos os casos, elas estavam relacionadas às competências e habilidades presentes nas aprendizagens dos componentes curriculares. Assim, ficou explícita a importância da Educação Física nas Linguagens, porém o componente aparece com apenas um período semanal em cada ano do Ensino Médio e, nas trilhas de aprofundamento, somente, seis componentes curriculares, da totalidade de 54, apontam o profissional de Educação Física como professor indicado para a atuação na trilha.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Ensino Médio; Referencial Curricular Gaúcho.

ABSTRACT: The current study aimed to analyze the representation of Physical Education in the documents of the Gaúcho Curricular Reference and the Pathways for Deepening of Languages and their Technologies. The study is a documental analysis of fragments of the texts of the documents related to the Physical Education theme and keywords that established a direct relationship with it. In order to analyze the data, content analysis was used as the main methodological contribution. students' knowledge about the skills of using and reflecting on artistic, corporal and verbal languages. The word “corporal practices” was the one with the highest incidence in the Gaucho Curricular Reference, and “body language” the one that appeared the most in the Caderno de Linguagens. In both cases, they were related to the skills and abilities present in learning the curricular components. Thus, the significance of Physical Education in Language becomes evident, although the subject only appears once a week in each year of High School, and in the pathways for deepening, only six out of 54 curricular components point to the Physical Education professional as the recommended teacher for the pathway.

KEYWORDS: Physical Education; High School; Curriculum.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, instituída na Medida Provisória n.º 746, de 2016 (MP 746/16), foram estabelecidas mudanças na estrutura e organização do Ensino Médio. Entre as principais alterações evidenciadas pela lei, destaca-se o aumento significativo da carga horária do currículo, que passa de 2.400 horas obrigatórias, ao longo dos três anos de Ensino Médio, para 3.000 horas (Rio Grande do Sul, 2018b).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM) é o documento que define as aprendizagens essenciais a serem garantidas na etapa do Ensino Médio, orientando a elaboração de currículos e as propostas pedagógicas (Brasil, 2018). Para isso, a BNCC-EM organiza o ensino em áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), desse modo, a Educação Física aparece na Área de Linguagens e suas Tecnologias (Brasil, 2018).

No Ensino Médio, a área [de Linguagens] tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (Brasil, 2018, p. 474).

Na BNCC-EM, a disciplina de Educação Física, na Área de Linguagens, tem como objetivo o aprofundamento e a ampliação do trabalho já iniciado no Ensino Fundamental, também, deve assegurar aos estudantes a oportunidade de melhor experimentarem e usufruírem das práticas corporais. Prevê, ainda, ofertar ao aluno a possibilidade de compreender as inter-relações entre as representações das diferentes práticas, assim, valorizando seu patrimônio cultural e diversificando seus conhecimentos sobre as esferas da atividade humana (Brasil, 2018).

Para Bracht (1999), o ensino da Educação Física na escola é fundamental para que o aluno se aproprie da linguagem corporal com maior criticidade a fim de que, a partir do ensino da cultura corporal de movimento, possa exercer sua cidadania. Da mesma forma, as práticas da Educação Física vinculam-se aos experimentos da corporeidade e da motricidade, em que a ação do se movimentar está ligada às intencionalidades, construídas em suas experiências pessoais e

sociais com a cultura corporal de movimento, tornando-se suas práticas fundamentais até a etapa final da Educação Básica (Brasil, 2018).

Com fundamento na BNCC-EM foi publicado o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM), documento normativo de referência do estado do Rio Grande do Sul. Ele tem em sua finalidade considerar as condições da sociedade sul-rio-grandense, seus processos socioeconômicos e culturais, portanto, sendo reflexo da situação econômica, política, social, cultural e educacional desse momento histórico da sociedade gaúcha (Rio Grande do Sul, 2018b). Foi homologado, em 20 de outubro de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CEEd/RS) e serve como “guia que indica objetivos, sugere linhas gerais unificadoras, aponta fragilidades e recomenda parcerias, formas de enfrentamento e superação das insuficiências do sistema educacional” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 15). Tem como propósito, ainda, “dar apoio pedagógico, organizar e unificar a ação educacional” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 23).

Assim, o RCG-EM garante, no estado do Rio Grande do Sul, as mudanças no Ensino Médio para:

Promover o desenvolvimento de aprendizagens essenciais, contemplar as expectativas das juventudes, as características locais e regionais das comunidades enriquecidas pelos contextos histórico, econômico, ambiental, cultural e do mundo do trabalho vivenciados no território (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 272).

Para o novo currículo, o documento do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM), então, enfatiza a implicação de uma Formação Geral Básica (FGB), compreendida por quatro áreas de conhecimento que servem como suporte para a organização dos conteúdos no Novo Ensino Médio e que estão fundamentadas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM). Além disso, propõe a presença de Itinerários Formativos (IFs), como a parte flexível do currículo em que o estudante possui oportunidade de escolha em diferentes trilhas de aprofundamento, a partir de seus interesses em uma futura carreira ou objetivos de vida (Rio Grande do Sul, 2018b).

Ao considerar um novo currículo com a presença de IFs, o RCG-EM, então, propõe essa parte do processo de ensino-aprendizagem como a oportunidade de o aluno fazer a conexão do conhecimento base com as necessidades e condições reais da sociedade, dessa forma, visando a uma aprendizagem mais significativa e a

uma resolução de problemas práticos (Rio Grande do Sul, 2018b). Nesse sentido, caracteriza-se o RCG-EM como:

[O] 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 (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 204).

Por consequência, os IFs englobam as diferentes áreas do conhecimento de forma indireta, agregando os saberes de uma área específica de acordo com a trilha de aprofundamento escolhida pelo aluno. Nessa senda, os cadernos das trilhas de aprofundamento são pensados a partir das áreas de conhecimento expressas na base do novo currículo, propondo uma articulação entre os eixos estruturantes a fim de que os estudantes vivenciem diferentes práticas e integrem estudos interdisciplinares, com isso, construindo experiências educativas para seu crescimento pessoal e social (Rio Grande do Sul, 2018b).

Perante o exposto, o presente estudo fez-se necessário pelo propósito de identificar como é vista a Educação Física no Novo Ensino Médio, traçando como principal objetivo: analisar como se apresenta a Educação Física nos documentos do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias.

METODOLOGIA

Caracterizado como uma pesquisa documental, este estudo possui objetivo exploratório porque busca tornar explícito o modo como se apresenta a Educação Física nos documentos do RCG-EM e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244), o trabalho na pesquisa documental define-se primordialmente por compreender, apreender, analisar e sistematizar “os conteúdos descritos nos documentos”.

Para análise dos documentos, utilizou-se a análise de conteúdo temática de Bardin (2011) como principal aporte metodológico. Seguindo as etapas propostas por Bardin (2011), inicialmente, foi realizada uma “pré-análise” dos documentos, a partir de uma “leitura flutuante”, na qual ficou definido, como unidades de registro

relacionadas à temática, as palavras e/ou palavras-chave que estabeleciam relação direta com o tema Educação Física. Logo, a análise ocorreu em duas etapas.

A primeira etapa objetivou verificar, no documento do RCG-EM, a ocorrência da palavra “Educação Física” e das palavras-chave: corporal e corporais, que estabeleciam relação, respectivamente, aos termos: linguagem corporal; expressão corporal; consciência corporal; cultura corporal; movimento corporal; linguagens corporais; práticas corporais; movimentos corporais e expressões corporais. Na sequência, a procura também ocorreu no Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias. Em ambos os documentos foram analisados os textos introdutórios, bem como as partes específicas dos componentes curriculares obrigatórios e Trilhas de Aprofundamento do novo currículo.

A busca pela ocorrência da palavra “Educação Física”, tal como pelas palavras-chave anteriormente citadas, aconteceu a partir da leitura atenta e completa dos textos que apresentavam informações que se relacionavam com a temática da Educação Física, considerando todos os fragmentos implícitos e explícitos referentes a esta pesquisa. As unidades de registro foram evidenciadas e os resultados foram descritos conforme sua frequência de aparição nos textos.

A análise dos documentos deu-se nos meses de julho e agosto do ano de 2023.

DESENVOLVIMENTO

Como primeira etapa de análise, buscou-se identificar, nos documentos do RCG-EM e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, a incidência da palavra “Educação Física” e dos descritores: linguagem corporal; expressão corporal; consciência corporal; cultura corporal; movimento corporal; linguagens corporais; práticas corporais; movimentos corporais e expressões corporais. Os dados foram organizados e sintetizados em um quadro no qual as informações aparecem remetidas ao número de ocorrência nos documentos (Quadro 1).

Quadro 1. Incidência dos descritores no RCG-EM e Caderno das Trilhas de Linguagens.

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

Fonte: Autores, 2024.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO REFERENCIAL CURRICULAR GAÚCHO DO ENSINO MÉDIO

Ao longo do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, percebeu-se a incidência de seis vezes do descritor “Educação Física”, sendo registradas duas aparições em textos introdutórios de áreas de conhecimento, e quatro vezes voltado à Área de Linguagens e suas Tecnologias, destas, aparece três vezes em texto destinado ao componente de Educação Física na FGB. Ao realizar a leitura atenta e completa dos textos onde o fragmento “Educação Física” foi evidenciado no RCG-EM, torna-se, então, imprescindível fazer algumas considerações. No texto introdutório da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o RCG-EM aponta que a FGB deve estar organizada com o escopo de:

[...] oportunizar aprendizagens de modo integrado e articulado entre as diferentes áreas do conhecimento, dos arranjos produtivos locais e regionais, das matrizes socioeconômicas e culturais, das especificidades,

projeções e demandas do território, de modo multi-inter-transdisciplinar [...] (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 111).

Em seguimento, o texto, então, faz referência à Educação Física, colocando que os estudos e as práticas desse componente devem ser facultativos ao educando nos casos previstos em lei (Rio Grande do Sul, 2018b). Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), em seu estudo sobre as implicações e tendências previstas para a Educação Física no Novo Ensino Médio, evidenciam que a aprovação da nova lei (Lei n.º 13.415/17) estabeleceu outros parâmetros, nesse sentido, indicando uma flexibilização no currículo e a possível perda de *status* de componente curricular obrigatória para alguns componentes, entre estas a Educação Física. Os mesmos autores defendem que:

No novo ensino médio apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática mantiveram o status de obrigatórios. Já educação física, arte, filosofia e sociologia terão estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou ofertados via área do conhecimento (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 660).

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), ainda, reafirmam a perspectiva de que a nova organização de ensino, que prevê uma FGB e IFs, apesar de propor uma base nacional, tem abertura para ser definida pelas instituições e redes de ensino conforme suas particularidades. Apoiados nos preceitos assegurados pelo Ministério da Educação (MEC), os autores entendem que, mesmo que a Educação Física seja inclusa como componente curricular nas propostas das instituições de ensino, há grande probabilidade de sua carga horária ser menor, visto que apenas componentes como Português e Matemática seriam consideradas obrigatórias (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Uma proposta que confirma tal afirmativa é a Portaria SEDUC/RS n.º 282, publicada em dezembro de 2022, que dispõe a grade curricular prevista para o Novo Ensino Médio. Na perspectiva dessa portaria, a Educação Física na FGB aparece apenas com um período semanal em cada ano do Ensino Médio (Rio Grande do Sul, 2022). Assim, ao analisar essa portaria e a proposta da Educação Física, bem como sua importância na formação do estudante, a ocupação do componente no Novo Ensino Médio parece não se fazer coerente com a realidade.

Autores como Impolcetto e Moreira (2023), ao analisarem o currículo da Educação Física escolar na BNCC, apontam os avanços e desafios enfrentados pela

Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Os autores lembram o processo de transformação pelo qual a Educação Física vem passando desde ser considerada obrigatória na Educação Básica a partir da publicação da LDB de 1996. Impolcetto e Moreira (2023) colocam que os documentos publicados após a LDB de 1996 apontam a Educação Física com a finalidade de apresentar as práticas corporais a partir de perspectivas culturais e que balizam o ensino, por meio de fundamentos de inclusão, diversidade dos conteúdos e diferentes dimensões em seus princípios pedagógicos fundamentais.

Assim, estes autores permitem uma reflexão sobre os impactos que seriam gerados com a possível ausência da Educação Física em documentos que norteiam a educação, acentuando os desafios de legitimação do componente curricular, tal como menosprezando sua estrutura curricular enquanto elemento que contribui na formação dos estudantes (Impolcetto; Moreira, 2023). Da mesma forma, Neira (2018) critica a formação do currículo baseado em competências e habilidades, visto que esta proposta reduziria as possibilidades pedagógicas dos professores, ainda ressoando na formação dos estudantes. Neira (2018) ressalta a grande significância que teria se documentos curriculares publicados na área da educação apresentassem conceitos mais centrais sobre a cultura e a cultura corporal, sugerindo maiores reflexões sobre a prática de diferentes maneiras.

Por sua vez, o novo currículo parece não ter coerência. Quando analisado o texto introdutório da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, fica explícito o comprometimento do novo currículo com a integração entre os diferentes componentes curriculares que formam a Área de Linguagens, sem apresentar a sobreposição de nenhum dos componentes da área. O RCG-EM cita os componentes de Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa e Literatura como disciplinas curriculares que viabilizem “o pleno desenvolvimento das competências e habilidades da área por meio da interdisciplinaridade e em articulação com os campos de atuação” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 139). O texto ainda complementa a afirmativa ao considerar que a Área de Linguagens, no Ensino Médio, deve ter como foco:

[...] a ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; além da identificação e da crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e

culturais; e no uso criativo das diversas mídias (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 140).

Assim, no texto sobre os Componentes Curriculares da área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, o fragmento “Educação Física” é usado para indicar a responsabilidade da área em proporcionar as oportunidades de consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais. Portanto, o documento relaciona o entendimento de linguagem como qualquer forma de expressão, considerando, entre outras, as expressões oral, verbal, visual e gestual. O RCG-EM ainda especifica que o ensino das linguagens deve permitir aos estudantes a exploração das relações, das intersecções e das conexões entre as muitas formas de manifestações, desse modo, favorecendo a ligação entre as diversas linguagens (Rio Grande do Sul, 2018b).

De encontro a isso, em um estudo exploratório-documental sobre a Educação Física na Área de Linguagens no novo currículo, Oliveira e Araújo (2022) assinalam que, apesar de a área incluir a Educação Física como um componente, ainda é preciso superar a concepção de que a linguagem se trata de um processo restrito à escrita e oralidade, possibilitando, também, o entendimento de mais abertura para a linguagem corporal. Os autores compreendem que, conquanto a Educação Física esteja recebendo uma identidade mais autônoma atualmente, ao analisar os documentos que propõem o ensino baseado em áreas de conhecimento, nota-se uma limitação didática e pedagógica no sentido de vivenciar a pluralidade de linguagens existentes.

Quando citado no título de subtópico e no texto relativo ao Componente Curricular de Educação Física na área de conhecimento de Linguagens e suas Tecnologias, o fragmento “Educação Física” parece portar uma perspectiva do que deve ser esperado deste componente na nova proposta do Ensino Médio. O texto, já inicialmente, aponta que este componente deve ter como principal objetivo a apropriação crítica dos estudantes com a cultura corporal de movimento, partindo do pressuposto de que, no período do Ensino Médio, as relações de ensino-aprendizagem devem estar permeadas pelo diálogo, pelo tensionamento e pela vivência das práticas e dos significados a elas atribuídos, dessa forma, convergindo ao conhecimento cultural e corporal de movimento pertinente aos alunos (Rio Grande do Sul, 2018b).

Em consonância ao mencionado, o RCG-EM compreende como manifestações da cultura corporal de movimento: lutas, ginásticas, danças, atividades rítmicas e expressivas, jogos e brincadeiras, esportes, práticas corporais de aventura na natureza e de culturas indígenas, de matriz africana e quilombola. Ao considerar o entendimento da BNCC-EM sobre a Educação Física, expõe, então, a perspectiva de que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213)

Assim, percebe-se a pluralidade de práticas possíveis na Área de Linguagens e que podem ser artísticas, corporais e verbais, necessitando de seu componente específica (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Língua Portuguesa ou Literatura) com o intuito de garantir seu pleno desenvolvimento (Oliveira; Araújo, 2022). Na mesma linha, Oliveira e Araújo (2022) ainda fazem referência à BNCC-EM ao afirmar que cada conjunto de práticas da cultura corporal de movimento atribui valores e sentidos às suas práticas, a partir das especificidades presentes em sua linguagem corporal. E Caparroz e Bracht (2007, p. 45) defendem que “[...] o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura”. Logo, torna-se evidente a importância da Educação Física enquanto componente curricular para além de uma prática obrigatória.

No que diz respeito ao fragmento “linguagem corporal”, percebeu-se que ele estava ligado ao componente de Artes, relativo ao trabalho realizado com danças. Porém, quando feita a pesquisa por “linguagens corporais”, notou-se uma maior incidência, quando a expressão é utilizada para caracterizar as habilidades específicas dos IFs associadas aos eixos estruturantes de “Investigação Científica” e “Processos Criativos”. Ou seja, nessa perspectiva, a expressão “linguagens corporais” está ligada às habilidades e às competências agregadas ao componente que devem ser desenvolvidas nas aulas.

A palavra “expressão corporal” foi encontrada em referência ao processo de construção dos IFs, em que também aparece como um Eixo Estruturante para ser considerado nesta criação. Já a expressão “movimentos corporais” foi identificada

especificamente como habilidade da “competência 5: Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

O termo “cultura corporal” é apresentado no documento a partir do texto sobre a caracterização da Área de Linguagens e suas Tecnologias, no qual consta a cultura corporal como um fundamento básico de ensino e aprendizagem a ser considerado nesta área de conhecimento (Rio Grande do Sul, 2018b). Todavia o termo “cultura corporal” é mais evidenciado no texto específico ao componente curricular de Educação Física, no qual se identifica, enquanto componente curricular, que a Educação Física deve “possibilitar aos estudantes a apropriação crítica da Cultura Corporal de Movimento” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 156).

O texto, ademais, salienta, a partir do referencial teórico da BNCC-EM, que “a Cultura Corporal de Movimento é entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são mediadores do conteúdo simbólico e significantes de diferentes grupos sociais” (Brasil, 2018, p. 475 *apud* Rio Grande do Sul, 2018b, p. 156). Portanto, utiliza o termo “cultura corporal” para enfatizar que o ensino da Educação Física deve possibilitar “o diálogo crítico que potencialize reposicionar a cultura corporal de movimento a partir dos demarcadores socioeconômicos e culturais, étnicos e raciais e de gênero que transitam nestas manifestações” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 157).

Por fim, destaca-se a expressão “práticas corporais” como a de maior incidência neste documento, sendo que o termo faz referência às competências e habilidades a serem consideradas nas aprendizagens que constituem a área. É patente, na análise, o papel da Educação Física no diálogo entre os componentes curriculares na área de conhecimento, o que é compreendido por meio das diversas práticas corporais que estão associadas aos fenômenos e às dinâmicas sociais dos estudantes.

Ao explicitar o ensino da cultura corporal de movimento na Educação Física, o documento indica que deve ter “como ponto de partida o diálogo, o tensionamento e a vivência das práticas corporais, dos sentidos e dos significados por ela atribuídos” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 156). Também considera o ensino da Educação Física com a possibilidade de aprendizagem e exploração de uma

pluralidade de linguagens, bem como afirma que a Educação Física “deve permitir e favorecer o diálogo nesta área de conhecimento e com as demais áreas, de modo a ampliar a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos e dinâmicas sociais que estão associadas às práticas corporais” (Rio Grande do Sul, 2018b, p. 157).

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), por sua vez, ao analisar a situação da Educação Física a partir das reformas curriculares e no que se estabelece pela BNCC-EM, apontam que, das sete competências expressas na Área de Linguagens, apenas, a competência 5 está diretamente ligada à Educação Física. De acordo com a BNCC-EM, essa competência tem por objetivo “compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (Brasil, 2018, p. 482).

Concluem, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020), então, em seu estudo, que o Novo Ensino Médio está dividido em dois grupos de componentes. O primeiro é formado por Língua Portuguesa e Matemática, concebidas como componentes obrigatórios e de maior prestígio; e o segundo é constituído pelos demais componentes, no qual se inclui a Educação Física. Para os autores, o segundo grupo serve como um auxiliar, sendo apenas o meio para o desenvolvimento de habilidades, possibilitando a perda do *status* de obrigatória a alguns componentes (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Referente ao RCG-EM, infere-se que a Educação Física está presente na Área Linguagens, assim, garantindo o pleno desenvolvimento de competências e habilidades ligadas ao ensino da cultura corporal, também, possibilitando para o estudante sua autonomia, protagonismo e prática nas diferentes formas de linguagem. No entanto, em termos de organização, apresenta uma reduzida carga horária, pois, levando em conta os objetivos do componente para a área, não seria lógica a presença de apenas um período destinado à Educação Física.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CADERNO DAS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS

O Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias é organizado seguindo a estrutura de duas temáticas norteadoras: Expressão Corporal e Expressões Culturais. Cada uma destas temáticas possui áreas de aprofundamento curricular em que estão dispostos os componentes de trilha. Nesse sentido, em uma análise geral, ao longo do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias a incidência do descritor “Educação Física” é de 64 vezes. Destaca-se que, nesta análise, foram consideradas as duas temáticas norteadoras presentes no documento, sendo que em todas suas incidências no Caderno de Linguagens, a expressão “Educação Física” está relacionada à área do perfil docente nas componentes de trilha, dentro das trilhas de aprofundamento relativas à Expressão Corporal e Expressões Culturais. Dentre as suas aparições, percebe-se que o professor de Educação Física tem prioridade de atuação em apenas seis componentes curriculares, da totalidade de 54 componentes dispostas no caderno (Quadro 2). Destaca-se ainda que estes seis componentes curriculares em que o professor de Educação Física tem prioridade de atuação estão presentes somente na temática de Expressão Corporal (Quadro 3).

Quadro 2. Incidência de prioridade de atuação por área dos professores nas Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias.

Área de formação	Quantidade de componentes com prioridade de atuação
Professores Licenciados em Artes	20 componentes
Professores Licenciados em Educação Física	6 componentes
Professores Licenciados em Ciências da Natureza e suas Tecnologias, sem especificar a formação	6 componentes
Professores Licenciados em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sem especificar a formação	6 componentes

Professores Licenciados em Matemática	6 componentes
Professores Licenciados em Língua Estrangeira	5 componentes
Professores Licenciados em Letras	4 componentes
Professores Licenciados em Linguagens e suas Tecnologias, sem especificar a formação	1 componente
Total	54 componentes

Fonte: Autores, 2024.

Quadro 3. Componentes de Trilhas em que o Professor de Educação Física aparece como Principal Perfil Docente para desenvolvimento da disciplina.

Temática	Aprofundamento Curricular	Componente da trilha
Expressão Corporal	Expressão Corporal e Cidadania	Projetos Culturais em Movimento
	Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar	Linguagem Corporal
		Práticas Corporais e Cidadania
	Expressão Corporal, Medidas e Grandezas	Linguagem Corporal
		Práticas Corporais e Cidadania
		Projetos Culturais em Movimento

Fonte: Autores, 2024.

Ou seja, mesmo havendo trilhas de aprofundamento com temas relacionados à Educação Física em ambas as temáticas norteadoras (Expressão Corporal e Expressões Culturais), em apenas seis cita-se o professor de Educação Física como o perfil adequado/prioritário para desenvolver tal trilha. Também considerando que o professor de Educação Física é prioritário em somente uma das temáticas citadas no caderno.

Com o objetivo de descrever e caracterizar a inserção da temática Educação Física no Ensino Médio no âmbito dos periódicos nacionais, Dias e Correia (2013, p. 278) identificam que:

O profissional de Educação Física (no caso professor de Educação Física Escolar) tratará do ser humano nas respectivas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, movimentos estes historicamente definidos como jogo, esporte, dança, luta e ginástica e por se tratar do ambiente escolar, terá como plano de fundo as intenções pedagógicas da escola (ou seu Projeto Político Pedagógico).

Dias e Correia (2013), nesse sentido, colocam ser imprescindível que cada componente curricular tenha espaço para desenvolvimento de suas intenções educativas de maneira racional, podendo, assim, ter a oportunidade de proporcionar para o indivíduo a socialização e a construção de saberes e formação de valores. Os autores ainda fazem uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais para afirmar que a Educação Física, enquanto componente curricular, é fundamental para a formação do indivíduo, ajudando na consolidação das intenções educacionais na escola a partir do trabalho intencional com seus conteúdos (Dias; Correia, 2013).

Além disso, Dias e Correia (2013) indicam que, ao ensinar a cultura corporal de movimento, não se deve apenas proporcionar o vivenciar, experimentar, apreciar e valorizar os conhecimentos aos alunos, mas também oportunizar a compreensão dos sentidos e significados das manifestações corporais na sociedade em que está inserido. Por isso, entende-se como importante e imprescindível que o professor de Educação Física seja o profissional que trabalhe, ou esteja participando ativamente do desenvolvimento, com os tópicos que se relacionam com sua área de conhecimento.

Outro fator relevante é a indicação do professor de Educação Física como segunda opção, na falta de profissionais que lecionam em áreas como Artes e Letras. Nesse contexto, o profissional de Educação Física é citado em 19 componentes curriculares, da totalidade de 54 componentes dispostas no caderno, estando presente tanto na trilha de aprofundamento de Expressão Corporal quanto na trilha de Expressões Culturais (Quadro 4).

Quadro 4. Quantidade de componentes em que o professor de Educação Física é indicado para perfil docente nas trilhas de Linguagens na falta dos professores com prioridade de atuação.

Indicação do professor de Educação Física para perfil docente	Quantidade de componentes em que é citado	Formação dos professores com prioridade de atuação nestes componentes
2ª opção	19 componentes	Artes e Letras
3ª opção	1 componentes	Artes e Dança
4ª opção	2 componentes	Artes, Dança, Música, Letras e Língua Estrangeira
Opção na falta de professores de outros componentes que integram a área das Linguagens, sem deixar explícito qual profissional docente tem prioridade na atuação	8 componentes	Letras, Artes e Língua Estrangeira, juntamente com os outros componentes que integram a área das Linguagens

Fonte: Autores, 2024.

O professor de Educação Física ainda é citado como terceira opção de perfil docente na falta de profissionais que lecionam em áreas como Artes e Dança, na disciplina de “Expressão Corporal, Saúde e Bem-Estar”, na trilha de aprofundamento de Expressão Corporal (Quadro 4). E, como quarta opção, na falta de profissionais das áreas de Artes, Dança, Música, Letras e Língua Estrangeira, na disciplina de “Expressão Corporal, Medidas e Grandezas”, na trilha de aprofundamento de Expressão Corporal; e na disciplina de “Expressão Cultural, Protagonismo e Simetria”, na trilha de aprofundamento de Expressões Culturais (Quadro 4). Ademais, percebe-se a possibilidade de atuação do professor de Educação Física na falta de professores de Letras, Artes e Língua Estrangeira, em alguns componentes da área de Linguagens, porém sem deixar explícito qual profissional docente tem prioridade na atuação (Quadro 4).

A respeito do termo “linguagem corporal”, ele aparece como título de três componentes da trilha do aprofundamento de “Expressão Corporal”. O Caderno de Linguagens e suas Tecnologias utiliza tal expressão para descrever a trilha de

aprofundamento de “Expressão Corporal e Cidadania”, ao colocar que “a linguagem corporal é o primeiro meio de expressão e comunicação que conhecemos e por meio dela ampliamos a nossa percepção do mundo e de nós mesmos, de nossas potencialidades e nossas limitações, sendo muito importante na construção da autoimagem e autoestima” (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 14).

A expressão “linguagem corporal” ainda é muito usada para esclarecer os conhecimentos que devem ser abordados no ensino da Educação Física, em que se verifica a presença de afirmações como:

Este componente tem por objetivo aprofundar as aprendizagens desenvolvidas na Formação Geral Básica com ênfase na linguagem corporal e suas diferentes possibilidades de expressão, explorando o uso do movimento por meio de práticas esportivas, artísticas, sociais e culturais (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 16);

Proporciona a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 16);

Promove a atuação social por meio da intervenção na realidade, proporcionando a exploração da linguagem corporal por meio de diversas práticas de linguagens (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 43); e

Desde muito cedo aprendemos a utilizar a linguagem como meio de comunicação e expressão individual, seja por meio da linguagem corporal, verbal ou visual. (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 146).

Já “linguagens corporais” destaca-se por ser de maior incidência no documento, essa expressão é colocada como habilidade dos Eixos Estruturantes referentes a alguns componentes da Área de Linguagens. A sua presença é evidenciada no objetivo do componente de “Linguagem Corporal”, assinalando a busca pelo “desenvolvimento de habilidades que possibilitem a compreensão das linguagens corporais e de suas particularidades bem como a apropriação dos elementos que as constituem” (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 104).

No que se refere à “expressão corporal”, percebe-se a incidência como título de trilha de aprendizagem e relativa aos componentes a serem desenvolvidos. Ainda, constata-se sua frequência relacionada a uma habilidade que deve ser desenvolvida no ensino das trilhas, a partir do “estudo das possibilidades de exploração da expressão corporal por meio de diferentes práticas de linguagem” (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 20).

Em alguns pontos, os textos também enfatizam a “expressão corporal” como sendo manifestação da subjetividade e vivências da liberdade a fim de possibilitar a inclusão social de maneira democrática (Rio Grande do Sul, 2018a). Quando se

busca por “expressões corporais”, também se nota o termo como sugestão de objeto de conhecimento a ser agregado junto às práticas.

Sobre o fragmento “consciência corporal”, ressalta-se, novamente, o fato de expor uma habilidade que deve ser desenvolvida no ensino das trilhas e que precisa ocorrer pela pesquisa e enfatizar a cultura corporal de movimento (Rio Grande do Sul, 2018a). Esse fragmento também é citado como sugestão de objeto de conhecimento para as práticas de aprendizagem, sendo que, por vezes, é indicado “desenvolver a consciência corporal através da pesquisa da criação artística e atividades físicas voltadas para a cultura corporal de movimento, baseadas na expressão corporal, sendo a Cultura Corporal de Movimento” (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 56).

Quanto à unidade “cultura corporal”, percebe-se o entendimento de um conteúdo diretamente relacionado à Educação Física e que deve ser amplamente explorado por diferentes trilhas. A cultura corporal de movimento é “entendida como o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são mediadores do conteúdo simbólico e significantes de diferentes grupos sociais” (Brasil, 2018a, p. 475 *apud* Rio Grande do Sul, 2018a, p. 14). A cultura corporal de movimento deve garantir o “patrimônio cultural dinâmico da humanidade, criado, transmitido e transformado pelo ser humano ao longo do tempo” (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 24).

Assim, o Caderno das Trilhas de Linguagens aponta vários componentes que manifestam o interesse pelo trabalho com a cultura corporal, também, expondo a diversidade de possibilidades em que o conteúdo pode estar inserido. A exemplo disso, notam-se sugestões de objetos de conhecimentos como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida; bem como a possível relação com o tema gênero e suas implicações a partir da cultura corporal de movimento; a criação de projetos de atuação que relacione a cultura corporal com as diferentes linguagens; as expressões da língua portuguesa e sua relação com a cultura corporal de movimento ao longo do tempo; a cultura corporal do movimento e a constituição do indivíduo (Rio Grande do Sul, 2018a).

A Cultura em Movimento e suas interferências socioculturais; a importância da cultura de movimento para manutenção da saúde e bem estar; preconceito, discriminação e segregação cultural e suas implicações na cultura corporal; relações de gênero e sexualidade que perpassam a cultura corporal; o corpo como expressão de cultura; apreciação e fruição de diversas manifestações da cultura corporal de movimento (Rio Grande do Sul, 2018a, p. 166).

Já a unidade “movimento corporal” é encontrada fazendo referência às temáticas de estudo, com abordagem em componentes que explorem a expressão corporal; a expressão da linguagem na produção das identidades; e o exercício da autonomia e do protagonismo dos estudantes. Porém o termo “movimento corporal” detém-se apenas aos componentes que tratam da expressão corporal e do movimento, não expondo conexão com outros componentes do caderno (Rio Grande do Sul, 2018a).

O fragmento “práticas corporais” é exposto como componente de trilha, no qual há objetivos como ser ferramenta de formação de valores, relações sociais e projeto de vida; ser peça para análise crítica de preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas diferentes práticas; possibilitar o diálogo e a problematização das vivências dos alunos em seus contextos culturais; promover a igualdade de gêneros, o respeito à diversidade, e a saúde; e garantir a contextualização, apropriação e vivência de manifestações da cultura corporal de movimento (Rio Grande do Sul, 2018a).

Por fim, a unidade “movimentos corporais” é trazida como forma de relacionar as temáticas de estudo aos componentes curriculares, em que se afirma que o estudo dos movimentos corporais poderia agregar algo à construção de relações empáticas, éticas e de respeito às diferenças entre os alunos. O texto ainda coloca que os movimentos corporais podem ser a base para a compreensão da pluralidade de linguagens presentes a partir da manifestação corporal (Rio Grande do Sul, 2018a).

Nota-se, então, que o documento do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias apresenta vários objetos de conhecimentos ligados à Educação Física, distribuídos em 54 componentes de trilhas de aprofundamento, mas, ao mesmo tempo, indica o professor de Educação Física como sendo o primeiro profissional em apenas seis desses componentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da Educação Física nos documentos do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, conclui-se que, enquanto componente curricular, a Educação

Física tem grande probabilidade de perda de sua carga horária, também, está sendo ameaçada quanto à perda de seu *status* de obrigatória. Ainda, foi identificado, na qualidade de componente de trilha de aprofundamento, que algumas temáticas voltadas para a Educação Física evidenciam outros profissionais da Área de Linguagens como prioridade de atuação, resultando ao professor de Educação Física uma menor possibilidade de atuação.

Nos documentos analisados nesta pesquisa, evidencia-se que, na área de conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias, a Educação Física é apontada como a área responsável em proporcionar a consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens artísticas, corporais e verbais. Assim, nota-se a necessidade de se trabalhar dentro dos componentes específicos cada conteúdo previsto na BNCC-EM, a fim de garantir seu pleno desenvolvimento, tal como a maior importância que os documentos norteadores deveriam destinar à Educação Física para que seja garantida a pluralidade de conhecimentos elencados na área.

A cultura corporal de movimento é destacada como a temática central de estudo da Educação Física em ambos os documentos, propondo um trabalho que priorize o diálogo, tensionamento e vivências das práticas corporais, assim, atribuindo sentidos e significados pelos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, então, a Educação Física no Ensino Médio desempenha papel fundamental na formação do indivíduo e deve ser garantida para o pleno desenvolvimento de um trabalho com a cultura corporal. O espaço da Educação Física na escola oportuniza ao aluno compreender as inter-relações entre as representações das diferentes práticas, dando a possibilidade para a valorização do patrimônio cultural e diversificado da sociedade. O ensino da Educação Física de forma crítica é fundamental para que o aluno se aproprie da linguagem corporal, experimentando da corporeidade e da motricidade, vinculando a ação do mover-se à intencionalidades, a fim de associar suas experiências pessoais e sociais com a cultura corporal de movimento.

Porém, como visto no estudo, enquanto na FGB o componente conta apenas com um período semanal em cada ano do Ensino Médio; nas trilhas de aprofundamento, somente 6 componentes curriculares da totalidade de 54 componentes apontam o profissional de Educação Física como professor indicado para a atuação na trilha. Logo, apesar de também ser citado em algumas trilhas de

aprofundamento como possível atuante na falta de profissionais com formação em Artes, Letras, Dança, Música e Língua Estrangeira, por exemplo, o professor de Educação Física perde espaço no Novo Ensino Médio, tal como o componente passa a não possuir um caráter obrigatório.

O currículo da Educação Física, desde sua legitimação enquanto componente curricular pela LDB de 1996, enfrenta avanços, porém, desafios. O componente visa balizar o ensino através da inclusão, diversidade dos conteúdos e diferentes dimensões em seus princípios pedagógicos fundamentais. Desta forma, é criticada a formação do novo currículo baseado em competências e habilidades, sendo este formato um meio de reduzir as possibilidades pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, reduzir o estudo da cultura corporal aos alunos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. **Congresso Nacional**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 17 mai. 2023.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, 2007.

DIAS, D. I.; CORREIA, W. R. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 2, 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

IMPOLCETTO, F. M.; MOREIRA, E. C. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023.

KRIPKA, R. M.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Revista Investigação Qualitativa em Educação**, v. 02, p. 243-247, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>. Acesso em: 28 ago. 2023.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40(3), p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, N. D.; ARAÚJO, A. C. de. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 63, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Caderno de Linguagens e suas Tecnologias**. Ensino Médio Gaúcho, 2018a.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018b.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Portaria SEDUC/RS nº 282/2022**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>. Acesso em: 20 mai. 2023.

4.2 Manuscrito 1: Implementação do Novo Ensino Médio nas Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul: percepções de gestores e professores de Educação Física

IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL: PERCEPÇÕES DE GESTORES E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RESUMO

O projeto do Novo Ensino Médio, iniciado com a Medida Provisória nº 746 de 2016 e estabelecido pela Lei nº 13.415/2017, propõe a implementação de um novo modelo de ensino para a etapa final da educação básica, prevendo um currículo mais flexível que atendesse aos interesses do Ensino Médio e dos estudantes. O presente estudo teve então como objetivo compreender a implementação do Novo Ensino Médio em um município do Rio Grande do Sul, buscando também verificar as percepções dos professores sobre a nova configuração do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio. A pesquisa foi norteada a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como caráter aspectos descritivos e exploratórios. O cenário de estudo foram seis escolas estaduais de Ensino Médio, dentre elas cinco escolas urbanas e uma escola rural, onde participaram seis gestores escolares e nove professores de Educação Física. A coleta de dados ocorreu a partir de entrevista semiestruturada. Constatou-se que, durante o processo de implementação, houve carência na disponibilidade de informações e orientações para os gestores e professores. A implementação do Novo Ensino Médio ter ocorrido de maneira abrupta e sem a consulta à comunidade escolar não atende de forma satisfatória a ideia de uma educação de qualidade com formação para o mundo do trabalho, onde a maioria dos professores indicaram ser esta uma situação desafiadora, visto as muitas fragilidades. Fica evidente também a necessidade de atenção a alguns componentes curriculares, como é o caso da Educação Física, que tiveram suas cargas horárias afetadas, possibilitando a perda de conhecimentos importantes para a formação integral e do pensamento crítico dos estudantes.

Palavras-Chave: Reforma do Ensino Médio; Referencial Curricular Gaúcho; Percepções dos professores; Educação Física.

ABSTRACT

The New High School project, initiated with Provisional Measure N° 746 of 2016 and established by Law No. 13,415/2017, proposes the implementation of a new teaching model for the final stage of basic education, providing for a more flexible curriculum that meets the interests of high school and students. The present study therefore aimed to understand the implementation of New High School in a municipality in Rio Grande do Sul, also seeking to verify teachers' perceptions about the new configuration of the Physical Education curricular component in High School. The research was guided by a qualitative approach, with descriptive and exploratory aspects. The study scenario was six state high schools, including five urban schools and one rural school, where six school managers and nine Physical Education teachers participated. Data collection took place through semi-structured interviews. It was found that, during the implementation process, there was a lack of availability of information and guidance for managers and teachers. The fact that the implementation of the New Secondary Education occurred abruptly and without consultation with the school community does not satisfactorily meet the idea of quality education with training for the world of work, where the majority of teachers indicated that this was a challenging situation, given the many weaknesses. It is also evident the need for attention to some curricular components, such as Physical Education, which had its workload affected, allowing the loss of important knowledge for students' comprehensive training and critical thinking.

Keywords: High School Reform; Gaucho Curriculum Reference; Teachers' perceptions; Physical education.

INTRODUÇÃO

Para Silva e Brasileiro (2023) a implementação de um novo modelo de ensino para a etapa final da educação básica partiu da necessidade de melhorar sua estrutura e conteúdos, com a finalidade de atender uma organização e

funcionamento mais efetivos aos estudantes, na formação da cidadania e para o mundo do trabalho. O projeto do Novo Ensino Médio surge com a Medida Provisória nº 746 de 2016 (Brasil, 2016), estabelecida pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b). Esta implementação previa, inicialmente, um currículo mais flexível que atendesse aos interesses do Ensino Médio e dos estudantes, visto a regressão da qualidade da educação evidenciada nesta etapa da educação básica no país, juntamente com a urgência de torná-lo mais atrativo aos estudantes e, conseqüentemente, diminuir os índices de abandono e reprovação escolar (Ferretti, 2018).

O documento responsável por nortear as novas mudanças no estado do Rio Grande do Sul é o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM). O RCGEM tem por objetivo orientar a caminhada educacional da sociedade gaúcha, estabelecendo as possibilidades, metas e perspectivas sobre a práxis educacional no estado. Por ser um documento exclusivo do Rio Grande do Sul ainda considera as condições e realidades em que se encontram as redes de ensino no atendimento às demandas desta sociedade, buscando atender as diferentes juventudes e consolidando a ideia geral da reforma do Ensino Médio no país, sugerindo uma formação integral, humanista e profissional, para além do objetivo restrito de ensinar para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Rio Grande do Sul, 2018).

Nesse sentido, o processo de elaboração do RCGEM envolveu 36 professores, 18 titulares e 18 suplentes para protagonizarem a ação de redação do documento no ano de 2020 através de videoconferências, devido às condições da pandemia da Covid-19 na época. Estes professores foram selecionados a partir de um edital público para professores de escolas estaduais e tiveram como responsabilidade pensar e organizar o novo modelo do documento voltado para o estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2018).

Inicialmente, os professores estudaram a legislação e os conceitos básicos que compõem a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM), como o protagonismo juvenil, as diferentes juventudes, a flexibilização curricular, a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Levou-se também em consideração dados referentes à educação no território gaúcho (Rio Grande do Sul, 2018).

Antes da finalização do documento, a equipe envolvida na redação do mesmo se reuniu por áreas de conhecimento para analisar os resultados da consulta pública

online realizada pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), entre 30 de novembro e 14 de dezembro de 2020, a fim de analisar as especificidades de cada componente curricular dentro das áreas de conhecimento. Buscou-se então ler, debater e analisar as indicações evidenciadas, onde algumas considerações foram acatadas. Posteriormente, na data de 18 de dezembro de 2020, o documento final foi entregue ao Conselho Estadual de Educação (CEEEd) (Rio Grande do Sul, 2018).

Os redatores buscaram alinhar as especificidades de cada componente curricular nas diversas áreas do conhecimento, tendo assessoria, nesta fase, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). O RCGEM foi então homologado pelo CEEEd em outubro de 2021 (Rio Grande do Sul, 2018).

O RCGEM foi estruturado para facilitar o acesso de todos os envolvidos e interessados em seu estudo, entre eles pais, mães, estudantes, professores e a comunidade gaúcha geral. O documento aponta para o desenvolvimento de habilidades e competências que viabilizem a educação para o mundo do trabalho e a vida em sociedade dos estudantes, onde:

[...] as práticas pedagógicas devem oportunizar a construção de aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e futuras, além de formar sujeitos flexíveis frente às transformações sociais e tecnológicas, capazes de respeitar a diversidade, compreendendo valores sociais e morais em níveis local e global (Rio Grande do Sul, 2018, p.18).

Assim sendo, o RCGEM respeita a organização do ensino a partir das quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Linguagens e suas tecnologias e; Matemática e suas tecnologias. O documento expõe uma parte introdutória que conceitua e caracteriza cada uma destas áreas, ainda apontando os componentes curriculares e as habilidades e competências expressas para cada uma delas, e procurando relacionar com a continuidade dos estudos iniciados no ensino fundamental.

Plano de implementação do RCG do Ensino Médio

O Plano de Ação para orientação às escolas e acompanhamento da implantação de Itinerários Formativos⁴ (PAIF) é o documento que subsidia as

⁴ Os Itinerários Formativos são aprofundamentos das áreas de conhecimento que enfatizam uma área focal e outra complementar, dentre as quais os estudantes poderão fazer suas escolhas com foco na realização de seu projeto de vida (Rio Grande do Sul, 2022).

informações e orientações necessárias para que as escolas da rede estadual elaborem as suas Propostas de Implantação de Itinerários Formativos (PIIF). Este documento dá suporte ao processo de implementação do Novo Ensino Médio nas escolas, indicando as ações disponibilizadas pela SEDUC-RS, com base nas normativas legais orientadoras (Lei Federal Nº 13.415/2017, RCGEM e resoluções sobre o sistema estadual de ensino) (Rio Grande do Sul, 2022).

O PAIF considera o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (PEE-RS), considerando o índice de evasão e a defasagem no ensino evidenciadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Por conseguinte, o plano de implementação do RCG do Ensino Médio propõe ser realizado a partir de uma série de ações, previstas para acontecerem em diferentes etapas, que respeitam todo o processo de elaboração do RCGEM até a implantação dos Itinerários Formativos nas escolas (Rio Grande do Sul, 2022).

O PIIF é estruturado em quatro eixos, que possibilitam desde o apoio e organização de implementação dos Itinerários Formativos nas escolas, até o processo de monitoramento e avaliação após o período de início da implantação: Eixo I - Apoio técnico e financeiro às escolas; Eixo II - Fomento às escolas-modelo; Eixo III - Integração das redes; Eixo IV - Monitoramento e avaliação da Implementação do Novo Ensino Médio (Rio Grande do Sul, 2022).

O PAIF iniciou no ano de 2022 com o processo de implementação do novo plano, indicando a adaptação dos currículos nas escolas de forma gradativa até o ano de 2024. Neste processo, define componentes obrigatórios dentro dos Itinerários Formativos, como “Projeto de Vida”, “Mundo do Trabalho”, “Cultura e Tecnologias Digitais” e “Iniciação Científica”. O PAIF ainda destaca que deveriam ser consideradas as peculiaridades dos ambientes educacionais para a escolha dos Itinerários Formativos e das Trilhas de Aprofundamento Curricular, além de utilizar estratégias adequadas para sua definição, que estejam alinhadas com a realidade regional, local, econômica, social, e condições de infraestrutura das escolas (Rio Grande do Sul, 2022).

Desta maneira, o novo Ensino Médio Gaúcho começou sua implementação em 2022 no 1º ano do Ensino Médio, uma carga horária de 800 horas de Formação Geral Básica, somadas a 200 horas de Itinerários Formativos, distribuídos entre os componentes obrigatórios: “Projeto de Vida”, “Mundo do Trabalho” e “Cultura e Tecnologias Digitais” (Rio Grande do Sul, 2022).

No ano seguinte, em 2023, a implementação contemplou o 2º ano do Ensino Médio, composto por uma carga horária de 600 horas de Formação Geral Básica e 400 horas de Itinerários Formativos, agora distribuídos nos componentes obrigatórios de “Projeto de Vida” e “Iniciação Científica”, além das Trilhas de Aprofundamento e Unidades Curriculares Eletivas de opção dos alunos (Rio Grande do Sul, 2022).

Por fim, no ano de 2024, o plano estabeleceu a conclusão da implementação, ofertando aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, a carga horária de 400 horas de Formação Geral Básica e 600 horas de Itinerários Formativos. Para o 3º ano do Ensino Médio a carga horária é distribuída nos componentes obrigatórios de “Projeto de Vida” e “Iniciação Científica”, e um espaço maior para as Trilhas de Aprofundamento e as Unidades Curriculares Eletivas que os estudantes já iniciaram no ano anterior (Rio Grande do Sul, 2022).

Percebe-se então que a Lei nº 13.415/2017 busca mudar radicalmente o Ensino Médio, modificando, entre outros, o tempo escolar, a organização e conteúdos curriculares, o oferecimento do serviço educativo e a profissão docente (Silva; Brasileiro, 2023). Porém, é inevitável pensar nos já evidentes problemas enfrentados principalmente pelas escolas públicas e que tendem a ser acentuados com a implementação, visto as diferentes realidades dos ambientes educacionais.

Na mesma perspectiva, Albarello e Cassol (2024) destacam o Novo Ensino Médio como uma proposta que acentua as desigualdades sociais a partir das diferentes oportunidades presentes em cada espaço de ensino. Os autores percebem que a nova legislação permite aprofundar as desigualdades entre as escolas, já que não aponta um projeto pedagógico consolidado, com formação específica dos professores, e real flexibilidade do currículo, garantindo muita ênfase aos componentes curriculares para o mundo do trabalho e carente de uma formação básica mais sólida (Albarello; Cassol, 2024).

Neste cenário, nota-se o descaso com alguns componentes anteriormente obrigatórios e com maior ocupação no currículo, onde o lugar do componente curricular de Educação Física torna-se incerto (Brasil, 2017b). Como forma de priorizar a formação para o mundo do trabalho, alguns componentes sofrem processo de deslegitimação por não atender às demandas do novo currículo, como é o caso da Educação Física (Gariglio; Almeida Junior; Oliveira, 2017). Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) veem que por buscar valorizar mais os saberes

vinculados à experiência comum e do cotidiano (jogos, danças, esportes, ginástica), o componente curricular de Educação Física perderia espaço por não atender conteúdos diretamente ligados ao mundo do trabalho, como os de caráter acadêmico-científicos e teórico-conceituais.

Assim, diante desse contexto de implementação de um novo currículo onde muito já se fala sobre as incoerências de uma formação integral sem o aporte necessário de uma base curricular mais consolidada e os desafios de legitimação de alguns componentes curriculares, faz-se necessário compreender a implementação do Novo Ensino Médio em um município do Rio Grande do Sul, buscando também verificar as percepções dos professores sobre a nova configuração do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio.

METODOLOGIA

A pesquisa foi norteada a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como caráter aspectos descritivos e exploratórios. De acordo com Minayo (2009), pesquisas qualitativas trabalham com o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, e que correspondem a fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis. Estas pesquisas buscam compreender as ações, os efeitos e significados sociais de um grupo ou organização social, apontando características da realidade para além da representatividade numérica (Minayo, 2009; Gerhardt; Silveira, 2009).

Trata-se de um estudo descritivo por buscar descrever os fatos de maneira interpretativa, observando, registrando e correlacionando características ou fenômenos, sem a manipulação dos mesmos, podendo também envolver opiniões, atitudes e crenças de uma população, que incluem o levantamento de dados ou não (Gil, 2002). É ainda exploratório por aprimorar ideias ou proporcionar a descoberta de intuições, podendo envolver entrevistas com os indivíduos que experienciaram de forma prática o problema pesquisado, ou utilizar da análise de exemplos que favoreçam sua melhor compreensão (Gil, 2002).

Com a finalidade de compreender a implementação do Novo Ensino Médio em um município do Rio Grande do Sul, buscando também verificar as percepções dos professores sobre a nova configuração do componente curricular de Educação Física no Ensino Médio, este estudo teve como cenário as escolas estaduais de

Ensino Médio, representadas, cada uma, por um membro de sua equipe diretiva e os professores de Educação Física.

Conforme dados do *site* da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, o município de escolhido possui 13 escolas de Ensino Médio estaduais, sendo 10 urbanas e 03 rurais (Rio Grande do Sul, 2019). Desta forma, foram selecionadas seis escolas para fazerem parte da pesquisa, dentre elas cinco escolas urbanas e uma escola rural, onde as escolas foram selecionadas por estratos proporcionalmente à localização no perímetro do município a fim de garantir a representatividade para a pesquisa e sustentar resultados significativos e coerentes com a realidade do município. O número de escolas selecionadas também considerou a exequibilidade da pesquisa, já que foram utilizadas técnicas de coletas e análise de dados qualitativos, demandando tempo e aprofundamento de análises.

Das escolas selecionadas foram convidados um membro da equipe diretiva, onde se deu preferência pelos coordenadores pedagógicos, e os professores de Educação Física que lecionavam para as turmas do Ensino Médio. Na totalidade, a pesquisa contou então com 15 participantes, entre eles seis gestores escolares (coordenador, supervisor ou vice-diretor) e nove professores de Educação Física.

Como fonte de coleta de dados foram elaboradas duas entrevistas semiestruturadas, sendo uma destinada aos gestores e outra aos professores de Educação Física.

A entrevista realizada com os gestores continha 10 questões sobre: o perfil profissional; processo de implementação do Novo Ensino Médio na escola; orientações recebidas pela mantenedora neste período; reação dos professores com a implementação; facilidades, dificuldades e perspectivas sobre a implementação do Novo Ensino Médio.

A entrevista realizada com os professores de Educação Física foi composta por 13 questões que versavam sobre: perfil profissional; percepções sobre a implementação; formações recebidas; mudanças percebidas após o início do processo de implementação; possíveis consequências para o componente curricular de Educação Física.

Como procedimento de coleta de dados, foi feito, inicialmente, contato com a Coordenadoria Regional de Educação onde foi apresentada a pesquisa e solicitada autorização para a realização do estudo com as escolas. Na sequência, após a liberação para a realização do estudo, houve o contato com cada uma das seis

escolas selecionadas, a fim de realizar o convite para fazerem parte desta pesquisa. Na oportunidade, foi entregue aos gestores e professores de Educação Física o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e combinados data e horário para a realização das entrevistas.

As entrevistas foram marcadas respeitando a comodidade e preferência de cada um dos participantes, sendo realizadas de forma presencial, nas próprias escolas, e remotamente, através da plataforma do Google Meet, procurando garantir o conforto para os possíveis questionamentos durante as coletas. Nesse sentido, as entrevistas ocorreram no período de agosto a outubro de 2023.

Para análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo de Bardin (2011), fundamentada na análise categorial. Seguindo as etapas propostas por Bardin (2011), primeiramente foi feita a “organização do material”, com a transcrição das entrevistas e organização dos dados. Posteriormente, na “pré-análise”, foram identificadas as unidades de registro (excertos do texto portadores de sentido e significado) durante a “leitura flutuante” e então, a “exploração do material”, realizando a leitura mais aprofundada das transcrições, com objetivo de identificar novas unidades de registro ou agrupar as unidades iniciais. Após, na fase de “categorização” as unidades de sentido foram agrupadas conforme seu contexto semântico. O “tratamento dos resultados”, “inferências” e “interpretação” foram organizados na apresentação e discussão dos resultados do estudo. Utilizou-se ainda o *software* Atlas.ti como auxiliar na organização dos dados.

Salienta-se que este estudo foi conduzido de acordo com os princípios éticos, conforme Resolução nº 510/16 que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. A pesquisa também foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas, CAAE 79653924.6.0000.5346.

RESULTADOS

Os resultados e discussões serão apresentados de acordo com os objetivos da pesquisa. Inicialmente, será exposto o perfil dos participantes. Em seguida, serão apresentados os dados sobre a implementação do Novo Ensino Médio, através das percepções dos gestores escolares. Posteriormente, as percepções dos professores sobre a implementação e o desenvolvimento do componente curricular de Educação Física no Novo Ensino Médio.

Perfil dos participantes

O estudo contou com a participação de 15 sujeitos, dos quais seis eram gestores escolares (coordenador, supervisor ou vice-diretor) e nove eram professores de Educação Física. A faixa etária dos participantes variou de 27 a 60 anos na data da pesquisa, com uma média de idade de 47 anos. Além disso, 10 participantes eram do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Em relação à formação acadêmica, foi observado que os gestores escolares apresentavam formação em Magistério⁵ (3), Pedagogia (3), História (2), Letras (1) e Estudos Sociais (1). Sendo que estes concluíram sua formação no período compreendido entre os anos de 1989 e 2013. Observou-se uma concentração (4 casos) de conclusão de curso até o ano de 2000.

Verificou-se ainda que todos os gestores possuíam pós-graduação em nível de especialização, com ênfase nas áreas de Supervisão Escolar (4), Orientação (2), Gestão (2), Coordenação Pedagógica (1), Educação Infantil (1) e Surdez e Déficit Cognitivo (1). Ao serem questionados sobre sua experiência na gestão escolar em suas respectivas instituições, os gestores demonstraram ter atuado por um período de 2 a 28 anos, com maior frequência observada em um intervalo de 2 a 7 anos à frente da gestão escolar.

Já na entrevista com os professores, ficou constatado que todos (9) possuíam Licenciatura em Educação Física. Dentre estes, quatro indivíduos detinham uma segunda formação, sendo elas: Bacharelado em Educação Física (1), Pedagogia (1), Letras (1) e Magistério (1). O período de conclusão da formação inicial dos professores variou de 6 a 32 anos, com a maioria (5) dos professores indicando que concluíram sua formação há 15 anos ou menos.

No que diz respeito à pós-graduação, foi observado que quatro participantes não possuíam tal titulação, enquanto os demais (5) a possuíam. Destes, quatro detinham especialização e um havia mestrado e estava com doutorado em andamento.

De forma específica, os professores de Educação Física possuíam experiência de ensino no Ensino Médio variando de 5 meses a 30 anos, com a

⁵ Magistério é o curso técnico profissionalizante de nível médio que forma professores para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental

maioria (5) destes lecionando no Ensino Médio por um período entre 5 e 14 anos.

Implementação do Novo Ensino Médio: percepções dos gestores escolares

Visando verificar a implementação do Novo Ensino Médio, no contexto do estudo, os gestores escolares foram questionados sobre como se procedeu esta implementação.

Por meio da análise de conteúdo, as respostas dos gestores à questão "Como foi ou está sendo a implementação do Novo Ensino Médio na sua escola?" foram classificadas em cinco categorias, conforme núcleo de sentido e contexto semântico das unidades de registro⁶ das respostas, a serem demonstradas no Quadro 1. Destaca-se que algumas respostas foram classificadas em mais de uma categoria, conforme unidade de registro e de contexto⁷ (Bardin, 2011).

Quadro 1 - Percepções dos gestores sobre o processo de Implementação do Novo Ensino Médio.

Categoria	Descrição	Frequência (nº de respostas)
Falta de orientações e clareza nas informações	Falta de clareza quanto à implementação do Novo Ensino Médio por parte da mantenedora, assim como ausência de orientações claras e formações para os professores e equipe diretiva.	5
Imposição da mantenedora	Implementação realizada por uma imposição da mantenedora (SEDUC) e/ou de forma abrupta, sem que a escola tivesse tempo adequado para preparar-se, e também desconsiderando a autonomia da escola em deliberação sobre a implementação.	4
Situação desafiadora	Implementação do Novo Ensino Médio como uma situação desafiadora, em que estabeleceu novos desafios para os professores entenderem e organizarem o	3

⁶ A unidade de registro é definida como a unidade de significação codificada que corresponde a um segmento de conteúdo considerado o núcleo de sentido para fins de categorização (Bardin, 2011).

⁷ A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, as quais permitem compreender a significação da unidade de registro (Bardin, 2011).

	novo modelo de ensino.	
Situação conveniente	Implementação do Novo Ensino Médio como uma situação conveniente, em que tratou-se de um momento agradável para alguns professores.	1
Formações e materiais online pela mantenedora	Orientações disponibilizadas pela mantenedora ocorreram através de vídeos e/ou materiais online.	1

Fonte: Autores

Observa-se que a categoria com maior incidência de respostas (5) foi a “falta de orientações e clareza nas informações”, onde a maioria dos gestores manifestaram a falta de orientações claras sobre como aconteceria o processo de implementação do Novo Ensino Médio, assim como a carência de formações aos professores sobre como conduzir as aulas com esta mudança. Tal levantamento pode ser identificado na fala extraída da entrevista do Gestor 03:

Se for questionar a SEDUC⁸, ela vai dizer que foram disponibilizadas formações e que os professores tiveram acesso a essas formações. Mas na verdade as formações foram só para dizer que ia acontecer um novo ensino e ponto. Em nenhum momento foi passado suporte aos professores sobre como atuar nos Itinerários. [...] Não foi recebido por parte da SEDUC nenhuma base, nenhuma informação de como deveríamos agir, os conteúdos que deveríamos abordar. [...] Foi tudo superficial (Gestor 03).

Também observou-se grande relevância nas respostas (4) da categoria “imposição da mantenedora”, referente a uma imposição recebida da entidade mantenedora (Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul - SEDUC) durante o período de implementação. Nos extratos das falas dos gestores, identificou-se que a implementação teria ocorrido de maneira abrupta, sem permitir à instituição escolar o tempo adequado para preparação, além de negligenciar a autonomia da escola na tomada de decisões referentes a este processo. O apontamento ainda por ser identificado no excerto da entrevista do Gestor 02:

Quando houve a implementação geral no estado não existiu um prazo para que pudesse realmente trabalhar da forma correta [...], teria que ter um preparo antes para saber de que forma iria trabalhar, para ter um planejamento efetivo para dar algum resultado. [...] E é frustrante quando tu não consegue realizar um trabalho que seja adequado. Ninguém vai ficar feliz em saber que não fez um bom trabalho (Gestor 02).

Alguns gestores (3) ainda citaram o momento como uma “situação desafiadora”, onde perceberam novos desafios para a organização do currículo em

⁸ SEDUC é a abreviação da Secretaria da Educação do estado do Rio Grande do Sul.

suas escolas, como se observa excerto da entrevista do Gestor 03: “A implementação foi um desafio e ainda está sendo um desafio. Nós começamos como escola piloto, e no ano seguinte houve uma nova estruturação, e a gente fica com o sentimento que sempre está no meio do caminho [...]” (Gestor 03).

Sobre a carência de formações aos professores, a imposição recebida por parte da mantenedora e o curto prazo para a implementação do novo currículo concebido, faz-se um comparativo com os apontamentos de Gomes e Gomes (2024), que em seu estudo objetivaram investigar a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral e Integrado na rede pública estadual de ensino de Minas Gerais. As autoras afirmaram neste estudo que a implementação ocorreu de forma desorganizada, sem muitas orientações, e que se apresentou já pronta para as escolas, onde os professores envolvidos não souberam exatamente como agir naquele momento. As autoras ainda reafirmaram a perspectiva mostrando que a mudança ocorreu de modo imediatista, sem uma preparação adequada e/ou consulta aos principais envolvidos no processo, conjugando estes como os principais agravadores da implementação (Gomes; Gomes, 2024).

Em consonância, Santos (2023) aponta a perspectiva de que a mercantilização da educação afeta negativamente o trabalho docente, ao propor a busca por resultados sem o atendimento às principais necessidades da comunidade escolar. Para a autora, a educação não pode ser vista apenas como uma mercadoria, mas como um direito, onde as práticas precisam ser pensadas de forma a valorizar as diversidades dos estudantes e contextos educacionais, tal como a autonomia e valorização dos professores (Santos, 2023). Logo, na nova proposta curricular, ao perceber o aumento da pressão recebida pelos professores a produzirem resultados sem as condições adequadas para sua efetividade, é evidenciada a necessidade da formulação de um currículo que também respeite as singularidades de cada comunidade escolar, entre elas estudantes, professores e escolas.

Verificou-se ainda que um dos gestores, além de ter percebido o momento como uma situação desafiadora, percebeu que, para alguns dos professores e sua escola o processo de implementação do Novo Ensino Médio foi como uma “situação conveniente”, onde indicou ter sido um momento agradável para alguns destes professores. Como observado no excerto: “A implementação do Novo Ensino Médio pra [sic] nós foi uma surpresa boa para alguns [professores] e um pouco mais

complicada para outros, porque houve uma mudança bem radical” (Gestor 06).

Em relação às percepções da equipe diretiva sobre como os professores de Educação Física receberam a notícia das modificações trazidas pelo Novo Ensino Médio, constatou-se que os professores sentiram preocupação e/ou rejeição. A afirmativa deve-se à perda da carga horária e à necessidade de alguns professores em assumirem Itinerários Formativos sem uma formação adequada, como observado nos fragmentos a seguir:

Eles (professores) rejeitam porque tu mexeu na carga horária deles, e aí receberam uma disciplina obrigados [sic]. Então é notório, tudo aquilo que não é tua escolha, não é tua formação, tu não vai gostar (Gestor 3).

Quando tomamos ciência disso, nós (equipe diretiva) trouxemos toda a legislação do Novo Ensino Médio e fizemos formação, debate com os educadores, mostrando para eles como que era a nossa matriz e como ficaria, e eles foram se dando conta da grave diminuição das disciplinas [...] e fomos nos dando conta que não foi (prejudicada) só a quantidade, mas a qualidade como um todo (Gestor 5).

De forma semelhante, Lamb (2024), em sua pesquisa que teve como objetivo descrever e analisar os processos de (des)qualificação e (des)profissionalização dos trabalhadores docentes do Ensino Médio na rede pública do estado do Rio Grande do Sul, a partir da implementação do Novo Ensino Médio, analisa também questões sobre as diferentes cargas horárias atribuídas aos diferentes componentes da base curricular do Ensino Médio. O autor coloca que, na nova base curricular, a obrigatoriedade dos conteúdos volta-se mais para o Português e a Matemática, supondo que os demais componentes estariam sendo ofertados, porém, “diluídos” nos componentes das trilhas de aprofundamento.

Gomes e Gomes (2024) afirmam esta perspectiva ao apontarem em seu estudo que, conforme os textos da Lei 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nota-se uma prioridade maior para o Português e a Matemática no currículo da Formação Geral Básica, sendo que a obrigatoriedade dos estudos de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia também poderiam ser incorporadas, porém, a depender da disponibilidade de cada escola para ofertá-las.

Um dos gestores relatou ter percebido, além do sentimento de preocupação e rejeição por parte de alguns professores, uma atitude de indiferença em outro grupo, os quais pareciam não atribuir importância à nova implementação. A afirmação pode ser observada em sua fala:

O nosso grupo [de professores] não é muito participativo, então para a grande maioria tanto faz como tanto fez. Quem sentiu mesmo foram aqueles [professores] que perderam carga horária, e quem assumiu os itinerários,

que teve que mudar tudo, se adaptar, assumir as turmas. Esses professores tiveram que buscar, porque não existe um material direitinho, existe um norte, mas é um material solto. E eles (professores) têm que se virar por conta (Gestor 1).

Percebe-se, portanto, que enquanto alguns professores expressaram preocupação e rejeição, outros demonstraram indiferença à nova implementação. Essa indiferença pode ser interpretada de várias maneiras. Pode ser que esses professores não compreendam completamente as implicações das mudanças ou que eles acreditem que as mudanças não afetarão significativamente suas práticas de ensino. Por outro lado, eles podem estar insatisfeitos com as mudanças, mas percebem que não têm poder de decisão ou influência sobre as escolhas políticas.

É importante notar que a implementação de reformas educacionais, como o Novo Ensino Médio, pode ser um processo complexo e desafiador que requer a consideração de várias perspectivas. A resistência ou indiferença dos professores pode ser um sinal de que eles se sentem excluídos do processo de tomada de decisão ou que suas preocupações e necessidades não estão sendo adequadamente atendidas.

Assim sendo, para uma implementação bem-sucedida do Novo Ensino Médio, seria benéfico envolver os professores e a equipe gestora na tomada de decisões, abordar suas preocupações e oferecer o suporte e a formação necessária para ajudá-los a se adaptar às mudanças. Isso poderia ajudar a mitigar a resistência e a indiferença e promover uma transição mais suave para o novo sistema.

Quando questionados sobre as formações que os professores receberam para a implementação do Novo Ensino Médio, a totalidade (6) dos gestores relatou ter recebido formações à distância, através de materiais disponibilizados em sites ou repositórios *online*. Porém, ficou evidente em algumas das falas que estas formações disponibilizadas à distância não apresentaram muita efetividade, como visto nos excertos a seguir:

Foi tudo à distância, nada presencial, e aí tu não consegue ter interação, tu só escuta. Não foi nada produtivo (Gestor 1).

A partir do momento que eles (mantenedora) abriram o site do novo ensino médio eles foram abastecendo com informações. [...] [Mas] eles disponibilizaram aquele material no site e tu tinha que ir lá e se aprofundar, tu tinha que ter um tempo, e normalmente não é um tempo dentro da escola, que faz parte do teu currículo. Então, na minha opinião ofereceram um material sim, mas tem essa questão que tu acaba tendo que estudar fora da tua carga horária se tu quiser se apropriar daquilo [sic] (Gestor 4).

Nesse sentido, a não efetividade evidenciada nas formações deve-se à falta de interação durante as *lives*, já que os professores não tinham espaço para expressarem suas dúvidas naquele modelo de formação. Outro fator demonstrado foi a falta de tempo para os professores realizarem os cursos, onde alguns professores relataram utilizar seu tempo de descanso para assistirem aos cursos disponibilizados. E ainda houve a falta de aprofundamento de conhecimento para a atuação nas diferentes áreas, uma vez que as orientações apresentaram apenas o contexto geral da educação, não oportunizando uma formação específica para os professores.

Da mesma forma, Albarello e Cassol (2024) evidenciam que a nova proposição de ensino enfrenta desafios significativos pela falta de formação docente e infraestrutura inadequada de algumas escolas. Os autores apontam que, apesar dos documentos norteadores do Novo Ensino Médio proporem um currículo flexível em que os estudantes possam trilhar caminhos com maior autonomia e alinhados com os seus interesses, a implementação compromete algumas camadas da sociedade por não considerar as diferentes realidades (Albarello; Cassol, 2024).

Ademais, um dos gestores relatou, além de receber as formações *online* disponibilizadas pela SEDUC, também serem realizadas formações na escola, onde a equipe pedagógica se reúne para discutir sobre as demandas da escola semanalmente, espaço que também foi utilizado para conversas sobre o Novo Ensino Médio, como visto na fala do Gestor 5:

Aqui na escola nós primamos muito pela formação em serviço dos nossos educadores e educadoras. As nossas reuniões acontecem às quartas-feiras e nós não abrimos mão. [...] Nós fazemos estudos, levamos materiais para estudar [sobre o Novo Ensino Médio] (Gestor 5).

Além disso, outro gestor (1), além de receber as formações *online* da SEDUC, também apontou ter participado de uma formação presencial, onde representantes das escolas tiveram a oportunidade de comparecer ao seminário estadual realizado pela mantenedora aos gestores, para estes serem multiplicadores da formação em seus espaços de ensino:

Eu participei de uma formação em junho do ano passado, de forma presencial, um seminário estadual sobre o novo ensino médio e lá foram dadas formações gerais, formações iniciais. Mas eu, particularmente, voltei de lá sem entender muito bem ainda como seria essa questão dos itinerários formativos. [...] E aí foi como se eu e o meu colega (membro da equipe diretiva da mesma escola) nos tornamos multiplicadores para organizar com os colegas (professores) para apresentar para os alunos todas essas mudanças (Gestor 4).

Contudo, apesar deste gestor ter participado de um encontro presencial para melhor debater sobre as novas mudanças do Ensino Médio, fica notória a não efetividade desta formação, uma vez que se percebe, na fala do gestor a falta de orientações mais específicas sobre o contexto de ensino, sendo apontado apenas informações gerais e iniciais.

Assim, percebe-se a incoerência de uma base proposta para ser implementada de forma igual em um país que é plural. Tendo como documento norteador a BNCC, que, além de ser referência nacional para a elaboração de currículos dos sistemas de ensino e definir um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, este documento ainda busca alinhar-se à políticas e ações em torno da formação de professores, avaliação e critérios de infraestrutura para o desenvolvimento da educação (Brasil, 2017a). Assim, a BNCC propõe a ideia de “igualdade educacional” (Brasil, 2017a, p. 15), com a proposição de que estabelecendo uma base igual para todos, as oportunidades também serão iguais, porém, esquecendo de pontuar a real diferença das práticas nos cenários de ensino.

No caso do currículo da Educação Física não é diferente. Neira (2018) expõe que a BNCC, apesar de apresentar conceitos e definir as habilidades e competências que os professores devem desenvolver com os estudantes na área, o documento não explica de forma clara para o leitor, por exemplo, o porquê do componente curricular de Educação Física estar inserido na área das linguagens. A falta de consistência neste documento ainda vai além, ao exprimir carência de conhecimento sobre a cultura e a cultura corporal ao leitor, deixando subentender e impactando o fazer docente neste contexto (Neira, 2018).

Percepções dos professores de Educação Física sobre a Implementação do Novo Ensino Médio

Tendo em vista a preocupação dos gestores das escolas pesquisadas quanto a implementação do Novo Ensino Médio, buscou-se identificar também como foi a implementação do novo currículo na visão dos professores de Educação Física, já que o componente foi um dos mais afetados neste novo modelo de ensino. Nesse

sentido, foi questionado aos professores sobre as orientações e formações recebidas e também se foram identificadas modificações em suas aulas.

Na percepção dos professores, a implementação do Novo Ensino Médio trouxe como principal impacto a redução da carga horária nas aulas de Educação Física, sinalizada pela maioria dos entrevistados (6). As respostas referiam-se a questões como a redução do número de períodos destinados às aulas de Educação Física e seu tempo de duração, como principais fatores de mudança ocorridos com a implementação. A afirmativa pode ser evidenciada nos extratos das falas dos professores a seguir:

[...] (A implementação) não teve nada a ver, porque reduz a Educação Física que é importante por cuidar principalmente da saúde dos alunos, e isso vem num processo em que [a Educação Física] vem se retirando [sic] (Professor 7).

Péssima essa mudança, ficamos com apenas um período semanal, dificultando o desenvolvimento do planejamento, fora que precisamos nos encher de turmas para fechar a carga horária de 40h, o que torna desgaste físico e emocional [sic] (Professor 8).

A implementação para a minha disciplina está sendo bem difícil, confesso que estou frustrada por não estar conseguindo dar a aula como ela teria que ser [...], é apenas um período semanal por turma, complica bastante." (Professor 9).

Neira (2018) enfatiza que como forma de priorizar as avaliações externas, habilidades, competências e a racionalidade técnica em detrimento da crítica, houve um grande impacto no componente de Educação Física no Novo Ensino Médio. Da mesma forma, Lourenço, Duarte e Silva (2024) sinalizam que a pedagogia por competências acaba por desvalorizar o profissional da educação ao definir a prática de ensino em unidades educacionais, acentuando um retrocesso às conquistas nas políticas educacionais e desvalorizando os cursos de licenciatura (Lourenço; Duarte; Silva, 2024).

Para além dos desafios enfrentados pelos professores há também a perda significativa de conteúdos importantes para os alunos. Lourenço, Duarte e Silva (2024) destacam a hierarquização de alguns componentes, como a Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes, os quais foram marginalizados na reforma do Ensino Médio, sendo distribuídos de forma diferente em cada rede de ensino, perdendo, inicialmente, sua obrigatoriedade e, posteriormente, sofrendo cortes severos na carga horária.

Como visto, a redução da carga horária do componente curricular de Educação Física estaria, para além de diminuir o número de períodos e seu tempo de duração, também prejudicando o desenvolvimento das aulas, pela falta de tempo para trabalhar o conteúdo básico planejado pelos professores. Consequentemente, percebe-se a preocupação dos professores com a perda da carga horária também estar relacionada à redução da prática de atividades físicas pelos alunos, resultando em uma carência de conhecimento da cultura corporal de movimento e de seu desenvolvimento nesta fase da vida.

Nesse sentido, Lamb (2024) traz a perspectiva de que o novo currículo reduz o que é “básico” na educação, oferecendo uma formação encurtada, instrumental e pragmática e que permite um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, por sua informalidade, tempo reduzido de componentes importantes e incertezas de seus objetivos. O autor ainda coloca que a retirada de componentes curriculares anteriormente presentes na base do currículo e sua substituição por itinerários formativos “ilude o aluno que julga ter o poder de escolha em sua formação” (Lamb, 2024, p. 103).

Para Silva e Brasileiro (2023), a forma com que o Novo Ensino Médio foi construído, implementado e organizado a partir dos conteúdos sugeridos para a área que envolve a Educação Física, nota-se a falta de pertencimento do componente. Nesta concepção, há o entendimento de que o componente curricular de Educação Física estaria sofrendo um empobrecimento dentro da área das Linguagens no Novo Ensino Médio. Os autores também mencionam que por ser um currículo de abrangência nacional, a nova proposição de ensino não atende às especificidades das regionalidades, ao não deixar claro sua base teórica nos documentos norteadores regionais (Silva; Brasileiro, 2023).

Quando questionados sobre as mudanças percebidas com a implementação do Novo Ensino Médio, outro elemento também citado por grande parte dos professores de Educação Física (5) foi a escassa formação recebida neste período da implementação. Verificou-se nas falas dos professores a notável falta de orientações e formações mais específicas a respeito do currículo e de como ficariam as aulas de Educação Física no período de implementação do Novo Ensino Médio:

Essa mudança no ensino médio foi bastante complicado, porque eles (sistema) não tinham nada pronto, principalmente, para essas disciplinas novas, e aí a gente teve que sair atrás, pesquisar, ver. Algumas das disciplinas novas, como em “Corpo em Movimento”, eu consegui trabalhar um pouco da fisiologia, mas não recebemos nada específico (Professor 4).

A gente não teve formação nenhuma [...], às vezes umas lives em que mostram mais gráficos do que uma formação propriamente dita [...], a gente achou que eles (sistema) iam falar como a gente tinha que fazer, mas não [...]. Não teve nada sobre como trabalhar outros temas, então é bem complicado [sic] (Professor 9).

Constatou-se o sentimento de impotência dos professores em não saberem como lidar neste novo momento, além da fragilidade de terem que desenvolver as suas aulas com novos conteúdos e sem o preparo adequado, algo imprescindível em grandes mudanças do currículo. Da mesma forma, Nogueira, Costa e Fernandez (2023) apontam para a perspectiva de que o Novo Ensino Médio trouxe novos desafios para as práticas educativas, onde, principalmente os professores encarregados por lecionarem os componentes implementados após a mudança do currículo, como “Projeto de Vida”, necessitaram se reinventar, readaptar e improvisar seu processo de ensino e aprendizagem.

Porém, os autores indicam que, apesar da necessidade de transformação no papel do professor do Novo Ensino Médio, a inserção dos novos componentes não envolveu uma formação adequada aos professores, resultando, nestes, o sentimento de falta de capacidade para ministrar o conteúdo programático de maneira satisfatória a cumprir os objetivos dos novos componentes. Os autores também indicaram que estes professores precisaram então atuar a partir dos conhecimentos de suas perspectivas de vida, pela falta do aporte de conhecimentos científicos (Nogueira; Costa; Fernandez, 2023).

Na mesma concepção, Barros e Bielschowsky (2023), ressaltam que a implementação do Novo Ensino Médio ocorreu em um período pandêmico, em que restringiu e delimitou as muitas possíveis discussões sobre questões de seleção de conteúdos e construção de uma nova proposta curricular, desconsiderando os aspectos culturais, sociais e de identidade das diversas comunidades escolares. Estas características seriam imprescindíveis para a construção de um novo currículo, tornando o Novo Ensino Médio, por vezes, um espaço de abordagem rasa e sem a preocupação com conceitos prévios (Barros; Bielschowsky, 2023).

Em contraponto, apenas um professor citou ter implementado as novas modificações nas aulas com sucesso, indicando ter seguido as orientações da SEDUC neste processo. Em perspectiva parecida, um professor relatou ter percebido pouca modificação no trabalho que já vinha realizando nas aulas de Educação Física até o momento, visto que, apesar da redução dos períodos, ainda

contempla seu conteúdo em Itinerários Formativos que desenvolve com as turmas afetadas.

Portanto, observou-se duas perspectivas diferentes sobre a implementação do Novo Ensino Médio entre os professores de Educação Física. Enquanto a maioria dos professores expressou preocupação com a falta de formação e orientação adequadas, houve também aqueles que conseguiram adaptar-se às mudanças com sucesso. Isso sugere que alguns professores podem ser capazes de se adaptar às mudanças, enquanto outros podem enfrentar desafios significativos. Essas descobertas sugerem que diferentes professores podem precisar de diferentes níveis de orientação e formação, dependendo de suas circunstâncias individuais. Portanto, uma formação considerando a realidade e o contexto do professor é primordial para uma implementação curricular.

Um dos professores destacou a escassez de formação recebida e percebeu uma mudança significativa na necessidade de priorizar o desenvolvimento das habilidades específicas da área, conforme expresso no currículo do Novo Ensino Médio para as aulas de Educação Física. Além disso, o mesmo professor mencionou a crescente pressão para garantir que os alunos alcancem essas habilidades, indo além dos objetivos já estabelecidos em suas aulas.

Nesse caso, o agrupamento da responsabilidade em desenvolver uma formação integral aos estudantes do Novo Ensino Médio, juntamente com o trabalho com as habilidades e competências exigidos, estaria garantindo maior sobrecarga entre os docentes. No mesmo sentido, Guimarães (2023) enfatiza para o possível impacto negativo na qualidade do ensino quando o professor passa a sobrecarregar seu trabalho com múltiplos componentes, não possuindo tempo adequado para a preparação das aulas, bem como a falta de uma formação continuada. O autor ainda coloca o abalo da saúde física e emocional dos professores como resultado desta proposição.

Outro professor, além de notar a redução da carga horária, descreveu uma mudança no processo educacional ao receber orientações sobre o Novo Ensino Médio durante reuniões pedagógicas semanais organizadas pela própria instituição de ensino. Este professor enfatizou a importância desses encontros para que os professores pudessem discutir questões relacionadas ao novo currículo.

E, por fim, um dos professores indicou não poder mais utilizar a estratégia de unir turmas para as aulas de Educação Física após a reforma do Ensino Médio. Este

professor mencionou ter utilizado essa estratégia devido ao reduzido número de alunos por turma em sua escola, o que dificultava o desenvolvimento de certos conteúdos que demandavam uma maior participação de estudantes, como a formação de “times” (equipe esportiva), por exemplo. Além disso, o mesmo professor relatou fazer adaptações na matriz curricular em suas aulas, levando em consideração a realidade da escola em que leciona, incluindo o número de estudantes e a disponibilidade de espaço e materiais. De forma semelhante, Gomes e Gomes (2024) revelam em sua pesquisa que, no contexto escolar evidenciado por eles, os educadores envolvidos também fazem adaptações em suas aulas, com o mesmo motivo de prezar pela realidade da escola.

No mesmo ponto de vista, Silva, Krawczyk e Calçada (2023), avistam o Novo Ensino Médio como uma necessidade de implementar um ensino que englobe currículos menos rígidos e mais flexíveis, visando atender as diferentes juventudes representadas pelas desigualdades sociais e educacionais presentes no Brasil. Porém, a nova estruturação do currículo não atende a todos e nem garante uma ideia de prosseguimento de estudos aos alunos, uma vez que, ao se considerar as diferentes possibilidades oferecidas pelos diferentes espaços de ensino, percebe-se a discrepância de preparo para o acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, a ênfase ou falta de ênfase dada aos conteúdos previstos para os Itinerários Formativos no processo de ensino sugere uma possível secundarização da formação geral básica (Silva; Krawczyk; Calçada, 2023). Santos (2023) ressalta que, principalmente as escolas públicas passam a vivenciar um cenário de crises no novo currículo, que ganha a característica de mercantilização da educação. A autora evidencia que esta flexibilização da educação tem modificado significativamente a dinâmica social (Santos, 2023).

Por se tratar de um novo cenário de ensino, também procurou-se identificar se os professores de Educação Física receberam alguma formação específica para atuar dentro do contexto do Novo Ensino Médio. Constatou-se que todos os professores não receberam qualquer formação direcionada para a área dentro do novo currículo. Em vez disso, como orientação disponibilizada, foram oferecidos cursos *online* com informações gerais sobre o Novo Ensino Médio pela SEDUC. Nos relatos dos professores, percebeu-se que o material oferecido pela mantenedora para a formação, durante esse período, ofereceu apenas orientações gerais, carecendo de conteúdo específico para o componente curricular de Educação

Física, e não proporcionando oportunidades de interação para esclarecimentos de dúvidas sobre o assunto.

[...] Teve acesso à *lives* que falavam sobre as novas mudanças, carga horária, novo currículo, mas não com conteúdos específicos da área [da Educação Física]. [...] As *lives* eram disponibilizadas pela SEDUC. Todas *online* e sem muita interação (Professor 4).

Para Guimarães (2023), a atuação docente no Novo Ensino Médio Gaúcho coloca os professores a repensarem suas práticas pedagógicas, impondo uma adaptação curricular que atenda a uma maior interdisciplinaridade e contextualização com os objetivos traçados pelo currículo. Da mesma forma, Santana (2024) destaca sobre a importância da formação continuada de professores atuantes no Ensino Médio de escolas públicas estaduais durante a nova implementação, ressaltando que as velozes transformações no mundo contemporâneo acabam por impactar a educação, interferindo na prática pedagógica dos professores e refletindo na qualidade do ensino oferecido.

Os professores de Educação Física também foram questionados sobre como veem seu componente na proposta do Novo Ensino Médio, se já haviam percebido mudanças para o desenvolvimento de suas aulas e como estava sua percepção a longo prazo do Novo Ensino Médio para a área de Educação Física e para os alunos. As respostas dos professores foram classificadas em cinco categorias, com base no núcleo de sentido e contexto semântico das unidades de registro das respostas, as quais serão apresentadas no Quadro 2. Ressalta-se que algumas respostas foram classificadas em mais de uma categoria, considerando tanto o núcleo de sentido quanto o contexto em que foram fornecidas (Bardin, 2011).

Quadro 2 - Mudanças nas aulas de Educação Física com o Novo Ensino Médio.

Categoria	Descrição	Frequência (nº de respostas)
Desvalorização da Educação Física	Maior desvalorização do componente curricular de Educação Física após o início da implementação do Novo Ensino Médio, pela diminuição da carga horária destinada ao componente e, conseqüentemente, falta de tempo para desenvolver os conteúdos.	9
Desinteresse dos alunos	Maior desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física após o início da	4

	implementação do Novo Ensino Médio pela falta de proveito nos conteúdos e/ou sobrecarga do currículo.	
Distanciamento do contexto escolar	Falta de consideração com a realidade estrutural das escolas e/ou da autonomia dos professores no planejamento das aulas e/ou do perfil dos alunos das escolas.	4
Potencial para consequências positivas	Consideram consequências positivas para a Educação Física no Novo Ensino Médio à longo prazo, desde que os componentes sejam ofertados de forma integral e/ou que fosse oferecida uma melhor preparação para a atuação dos professores nos Itinerários Formativos, relacionando-os com a Educação Física.	2
Maior desigualdade social	Maior desigualdade entre escolas públicas e privadas, pelas diferentes oportunidades oferecidas pelos currículos a longo prazo.	1

Fonte: Autores

Após a análise das respostas, ficou evidente que todos os professores (9) citaram a “desvalorização da Educação Física” como principal fator, pela redução da carga horária do componente na matriz curricular, ocasionando a impossibilidade de desenvolvimento de muitos conteúdos importantes na área, como se percebe em alguns extratos da entrevista:

Eu vejo que no papel é tudo bem legal, mas na prática não parece ser algo efetivo. Acho dificuldade na carga horária, já que temos só um período de 40 minutos. É difícil desenvolver um conteúdo com somente um período semanal. [...] Na questão de interdisciplinaridade, vejo a Educação Física mais escanteada do que as outras áreas. Até ao analisar as habilidades das linguagens, a maioria parece que cabe muito mais pra Língua Portuguesa ou pra Artes, e a Educação Física fica um pouco mais afastada do que está ali [sic] (Professor 3).

[...] a Educação Física parece estar sendo uma recreação para os alunos darem uma espairecida, mas tem alunos que saem das aulas, dizem que vão tomar água e ficam em volta da quadra, eles querem participar mais. [...] A carga horária caiu bastante para a gente que era acostumado com dois ou três períodos por turma, e isso prejudica um pouco, porque às vezes tu quer fazer um trabalho contínuo e tu não consegue. Como tu aparece uma vez só na aula por semana, daí tu diz pros alunos que na próxima aula a gente continua, só que na próxima aula às vezes tem um evento ou outra coisa, e aquela aula que era pra ser na próxima semana, às vezes é lá no outro mês [sic] (Professor 9).

Portanto, mesmo antes do término do processo de implementação, nota-se que os professores de Educação Física já haviam percebido mudanças para o

desenvolvimento de suas aulas, pelo menosprezo do componente em relação às outras matérias do currículo e, conseqüentemente, a dificuldade em desenvolver os conteúdos com a diminuição da carga horária semanal. Sendo assim, a longo prazo, os professores também apontaram questões como a possibilidade de exclusão do componente no Ensino Médio futuramente, devido à desvalorização gradativa que o componente curricular de Educação Física vem enfrentando na educação básica:

Dentro da situação que a nossa escola está hoje, sendo somente um período, eu vejo que não melhora em nada, só prejudica, porque com o acréscimo dessas outras componentes, os itinerários, estes eram os períodos que eram da Educação Física e outras disciplinas (Professor 1).

Eu acho que do jeito que está é negativo. Nós já temos uma juventude que está mais ligada ao celular, à televisão, às redes sociais, e querem tirar esse momento da atividade física, do exercício físico, sendo que a gente [nas aulas de Educação Física] trabalha a questão da qualidade de vida deles, da importância de fazer atividade física e que isso seja regular na vida deles (Professor 5).

Nota-se ainda, nos excertos dos professores, a preocupação com a perda da carga horária também estar relacionada à diminuição de acesso e prática de atividades físicas pelos alunos, possibilitando o gradual desinteresse da busca de exercícios físicos para uma melhor qualidade de vida, já visualizado atualmente entre os jovens.

Neste sentido, faz-se um atento para a finalidade da Educação Física no contexto escolar. Betti e Zuliani (2002) reconhecem a Educação Física como uma área de conhecimento que busca formar um cidadão crítico, capaz de se posicionar diante das formas da cultura corporal de movimento. Porém, Gomes e Gomes (2024) evidenciam o descontentamento dos alunos frente ao Novo Ensino Médio, visto sua implementação não condizer com a proposta apresentada na teoria, provocando o sentimento de insatisfação com as finalidades do ensino.

Ao encontro disso, quatro professores indicaram o “desinteresse dos alunos” como consequência percebida nas aulas de Educação Física. Eles observaram uma diminuição no engajamento dos alunos relativo aos conteúdos, acentuada pela sobrecarga do novo currículo. Outro fator identificado como causador para esse desinteresse foi a ausência de uma cultura de estudos presente em algumas escolas periféricas, onde os jovens optam por ingressar no mercado de trabalho mais cedo para ajudar nas despesas familiares, postergando os estudos para quando for possível. As afirmativas podem ser vistas a partir dos excertos das entrevistas com os professores:

Percebo o desinteresse cada vez maior dos alunos, pode ser por conta de tudo ter ocorrido junto, a pandemia, as mudanças, a carga horária, etc. É difícil despertar o interesse do aluno e a vontade em querer interagir e participar. Na atual situação não consigo perceber pontos positivos (Professor 4).

A educação não é algo que faz parte da cultura, aqui (na comunidade em que a escola está inserida) o que faz parte da cultura é trabalhar. Antes de estudar, tu precisa trazer dinheiro pra casa, pra poder comer. Antes de ir pra universidade tu precisa se vestir, é o básico do básico. Então muitas vezes atribuem que é culpa da escola, que não é atraente, mas tem gente com tantos outros problemas que a escola não tem como ser atrativa [sic] (Professor 7).

Silva, Krawczyk e Calçada (2023), ressaltam a preocupação em atender as diferentes juventudes, no plural, na nova proposta de ensino, partindo da identificação das diversas formas de viver a juventude, admitindo as dimensões histórica, social e cultural dos estudantes que as permeiam. Nesse sentido, o novo currículo é composto por uma heterogeneidade de unidades curriculares que indicam temas e projetos a serem desenvolvidos ao longo dos três anos e que buscam uma maior aproximação às juventudes, capturando seus interesses. Porém, a possibilidade de escolha dos estudantes nos itinerários formativos, trata-se de uma meia verdade, justificada na própria Lei de implementação do novo currículo (Lei nº 13.415/17), que insinua às condições de desenvolvimento das trilhas de conhecimento condicionadas às condições materiais e humanas das redes de ensino e das escolas, restringindo assim as opções de escolha e atuação dos jovens.

Outra categoria identificada nas falas dos professores foi o “distanciamento do contexto escolar”. Quatro professores ressaltaram a desconsideração do contexto da realidade das escolas como consequência da implementação do Novo Ensino Médio, negligenciando as singularidades das escolas, assim como o perfil dos alunos, para o desenvolvimento do novo currículo. Estes levantamentos podem ser observados nos extratos a seguir:

Tudo foi “colocado pronto” para os professores fazerem, não foi construída (a proposta do Novo Ensino Médio) em conjunto com os professores, como deveria ter sido (Professor 4).

É uma implementação que não é legal. Não se teve discussão, tá se vendo que é uma coisa perdida, ninguém sabe para que lado vai, ninguém sabe o que faz [...], é uma implementação de disciplinas que não tem nada a ver. [...] No chão da escola a realidade é bem diferente, então a propaganda é linda, mas a realidade é outra bem diferente (Professor 7).

Percebe-se, então, a imposição recebida pelos professores no novo modelo de ensino, no qual estes não dispuseram de autonomia na organização do currículo. Em alguns casos, foi necessário empregar estratégias para contemplar seus conteúdos, levando em conta também a realidade estrutural de suas escolas e do perfil dos seus alunos, como ressaltado pelo Professor 01:

Quando é necessário falar sobre saúde e outros elementos que são necessários, são falados, mas eu sempre vou bater de frente com a nossa realidade [...]. Eu vou criar estratégias para que eles também se sintam motivados a participarem das aulas (Professor 1).

Concomitante a esta concepção está a interpretação de Gomes e Gomes (2024) que ressaltam que além da falta de uma estrutura física adequada para se ter um bom desenvolvimento das aulas no Novo Ensino Médio, visto a não valorização pela realidade das escolas; a reforma educacional também não teve bom resultado por não entrar em concordância com o que foi planejado, ponto que contribuiu para uma insatisfação da comunidade educativa como um todo.

Outra categoria também evidenciada foi “potencial para consequências positivas”, mencionada por dois professores. Salienta-se que estes professores também destacaram perceber a desvalorização da Educação Física no novo currículo, porém, compreendem o Novo Ensino Médio como uma proposta que poderia ser positiva se fosse desenvolvida de forma a integrar toda a comunidade escolar, incluindo a oferta de componentes que ofereçam uma formação mais significativa aos estudantes. Esta afirmação é observada na fala do professor 9:

Se a gente conseguisse trabalhar os conteúdos direitinho talvez ele (Novo Ensino Médio) fosse muito bom, mas eu confesso que até o momento eu não estou conseguindo. Estamos precisando de momentos de discussão com outros professores pra ver como eles estão fazendo. Mas eu, hoje, sem uma formação, não estou conseguindo desenvolver nada. E pelo que eu vi não é só eu [sic] (Professor 9).

Em perspectiva parecida, Gomes e Gomes (2024) apontam a avaliação feita por alunos e professores de uma escola de rede pública estadual de ensino de Minas Gerais, onde estas afirmam que a ideia de um Novo Ensino Médio seria positiva se implementada conforme regida nos documentos, porém, a realidade tornou-se muito diferente, levando professores e alunos a um cansaço físico e psicológico.

Durante as entrevistas, um professor indicou como percepção a longo prazo para o Novo Ensino Médio a “maior desigualdade social”. O professor enfatizou o aumento da desigualdade de oportunidades entre as escolas públicas e privadas, o

que seria acentuado, uma vez que as escolas privadas não perderam carga horária da Formação Geral Básica (FGB), enquanto as escolas públicas utilizaram alguns períodos da FGB para os Itinerários Formativos na distribuição das 3.000h previstas ao longo dos 3 anos do Ensino Médio:

O nosso educando (da escola pública) vai concorrer a uma vaga na universidade com alguém (educando da escola particular) que teve todas as disciplinas (Formação Geral Básica mais ampla), sendo que ele não teve. A gente sabe que as oportunidades não são as mesmas. Ao meu ver, a longo prazo, há um aprofundamento ainda maior da desigualdade e talvez um desinteresse maior (Professor 7).

Ao encontro desta perspectiva, o Gestor 2 também vê com clareza as desigualdades já evidenciadas nos diferentes espaços de ensino.

Esse Ensino Médio conseguiu piorar ainda mais a situação, conseguiu deixar uma diferença maior ainda [entre escolas públicas e privadas]. [...] As escolas particulares têm um plano, são seguidos os livros didáticos, e essa é a diferença, porque lá [nas escolas particulares] existe um planejamento, existe uma progressão de conhecimento, e que nós [das escolas públicas] não temos [...]. É muito vago tu falar em uma habilidade, então eu vejo todo mundo perdido [...], e enquanto escola pública, não existe um tempo para uma reunião, um planejamento [...] (Gestor 2).

À vista disso, Albarello e Cassol (2024) veem o novo modelo de educação como uma proposta que acentua as desigualdades sociais a partir das diferentes oportunidades educacionais, observando o Novo Ensino Médio carente de uma formação básica mais consistente. Para os pesquisadores, é imprescindível, para além do acesso à escola, a universalização de uma educação de qualidade e que garanta o direito de aprendizagem a todos. Albarello e Cassol (2024) ainda destacam que, para a criação de um novo currículo com objetivos de desenvolvimento, é necessária a participação da comunidade e dos professores envolvidos, sendo a percepção destes essencial para a construção de uma estrutura curricular que acolha as juventudes.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio em um município do Rio Grande do Sul, traçando como objetivo verificar as percepções de gestores e professores de Educação Física sobre a nova configuração do ensino e como ocorreu o processo de implementação em suas escolas.

As análises realizadas permitem constatar que, durante o processo de implementação, foi evidenciada carência na disponibilidade de informações e orientações, para que os gestores e professores colocassem em prática efetivamente o novo modelo de ensino. Ficou expresso nas entrevistas realizadas que a falta de formação foi um dificultador na compreensão da nova estrutura do currículo, onde a falta de conhecimento adequado em como organizar o processo de ensino-aprendizagem no novo modelo, resultaria na maior dificuldade em alcançar as metas da implementação.

A implementação do Novo Ensino Médio ocorreu de maneira abrupta e sem a consulta à comunidade escolar envolvida neste processo. Nesse sentido, não atendendo de forma satisfatória a ideia de uma educação de qualidade com formação para o mundo do trabalho. Ainda, pode-se inferir que durante este processo houve demasiada imposição da mantenedora, desconsiderando o tempo adequado para que as escolas se preparassem para a implementação.

A autonomia das escolas e dos professores em deliberação sobre a implementação e o novo currículo também foi desconsiderada. Somada à grande perda de carga horária por alguns componentes da formação básica, pode-se perceber que os professores sentiram-se preocupados e/ou rejeitados com a nova estrutura do ensino. Enquanto os gestores tiveram que encontrar meios para iniciarem a implementação em suas escolas de forma que atendesse às suas necessidades e em pouco tempo, os professores tiveram que adequar suas práticas pedagógicas suprimindo parte dos conteúdos de seus componentes.

O momento tratou-se de uma situação desafiadora, onde foram poucos os professores que identificaram pontos positivos com a implementação do Novo Ensino Médio, visto que ainda são muitas as fragilidades que impedem o desenvolvimento de uma educação de qualidade que permita a formação do indivíduo de forma integral e para o mundo do trabalho, como estabelecido pelas normativas do novo currículo.

Como vimos, as propostas curriculares permitem compreender que a redução do tempo e conteúdo dispostos para a formação básica dos alunos tendem a resultar em diferentes oportunidades de acesso ao prosseguimento dos estudos, acentuando as desigualdades já existentes nos diferentes espaços de ensino. Esta afirmativa favorece o entendimento de uma secundarização da formação geral

básica, visto a ênfase dada aos Itinerários Formativos e à formação para o mundo do trabalho e menosprezo de alguns componentes curriculares.

Apesar da nova proposta apresentar objetivos de flexibilização e que busque atender a urgência de tornar o processo de ensino mais atrativo aos estudantes e diminuir os índices de abandono e reprovação escolar, ainda são muitas as fragilidades que impedem a efetivação de uma boa qualidade de ensino.

Além disso, a imposição de atender um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades de trabalho dos professores, além de reduzir o conhecimento de conteúdos importantes aos estudantes e que considere os aspectos culturais, sociais e de identidade das diversas comunidades escolares.

Conclui-se assim, em decorrência dos depoimentos apresentados pelos gestores e professores de Educação Física, que é essencial que fossem assegurados às escolas melhores condições para a implementação do novo currículo. Fica imprescindível o atendimento à necessidade de formação dos professores para atuação neste processo, tal como a consideração com a estrutura física e de desenvolvimento para uma melhor efetivação desta implementação nas escolas. Cabe ainda um olhar mais cuidadoso para os componentes que tiveram sua carga horária afetadas, a fim de que a importância de componentes como a Educação Física sejam mais evidentes no processo de formação dos estudantes, contribuindo para a formação integral e do pensamento crítico destes jovens.

Referências

ALBARELLO, Edivanda Gambin; CASSOL, Claudionei Vicente. Novas arquiteturas curriculares do ensino médio: entre o velho descaso e costumeiro faz de conta. **Revista Ponto de Vista**. Vol. 13, n.2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16819>. Acesso em: 19 mai 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Claudia Vargas Torres; BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. **“Novo” Ensino Médio no Rio de Janeiro: melhoria curricular?**. Anais do IX Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic). Lajeado/RS: Realize Editora, 2023. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV190_MD1_ID8977_TB1920_20112023150419.pdf. Acesso em: 12 mai. 2024.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Ano 1, nº1, 2002. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363>. Acesso em: 19 mai. 2024.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. **Congresso Nacional**, Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 mai. 2024.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v.32 nº.93, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 mai. 2024.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 22 mai. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 1ª edição. Porto Alegre, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Heyde Ferreira; GOMES, Suzana dos Santos. O Novo Ensino Médio: Um estudo da implementação do tempo integral e integrado. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 17, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1342>. Acesso em: 11 mai. 2024.

GUIMARÃES, Jonny Alex. **Linguagens e Suas Tecnologias: A Linguagem Corporal no segundo ano do Ensino Médio Gaúcho na 15ª Coordenadoria Regional de Educação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Da Fronteira Sul. Erechim, 2023. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/7095/1/GUIMAR%c3%83ES.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2024.

LAMB, Marcelo Eder. **Trabalho docente, qualificação e profissionalização na reforma curricular do ensino médio do estado do Rio Grande do Sul**. Tese (programa de pós-graduação em educação – mestrado e doutorado área de concentração em educação). Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3792/1/Marcelo%20Eder%20Lamb.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

LOURENÇO, Otavio Bonjiovane; DUARTE, Rodrigo Gonçalves; SILVA, Dirceu Santos. A percepção dos professores de Educação Física sobre a política do Novo Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Revista Ponto de Vista**, Vol.13, n.2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16898>. Acesso em: 14 mai. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/>. Acesso em: 17 mai. 2024.

NOGUEIRA, Thaíse Miriele Silva; COSTA, Kathe Ellen Sousa; FERNANDEZ, Pablo Sebastian Moreira. **A disciplina de Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio: fragilidades, desafios e potencialidades**. Anais IX Congresso Nacional de Educação (Conedu). Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID13644_TB4728_10122023184651.pdf. Acesso em: 13 mai. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Ação para Orientação às Escolas e Acompanhamento da Implantação de Itinerários Formativos (PAIF)**. Retificação. Secretaria da Educação: Porto Alegre, 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho: Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação**. Governo do Estado, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 24 mai. 2024.

SANTANA, Donizete dos Santos. **Formação Continuada na visão dos Professores: desenvolvimento profissional e a contribuição da tecnologia.** Dissertação de Mestrado. Universidade de Taubaté, SP, 2024. Disponível em: <https://mpe.unitau.br/wp-content/uploads/dissertacoes/2024/Donizete-dos-Santos-Santana.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2024.

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos. **Precarização do Trabalho Docente no Contexto da Educação Básica Privada Paulista.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/ed781517-5ea6-49ff-a24c-f9bdf06c3904>. Acesso em: 12 mai. 2024.

SILVA, Bruno César Rodrigues da; BRASILEIRO, Livia Tenorio. A Educação Física no Novo Ensino Médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco. **Revista Teias**, v. 24, nº 75, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n75/1982-0305-teias-24-75-0237.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49. Seção Temática: Juventudes, Itinerários e Reflexividades, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3Pzwn7QsqhfMqs/>. Acesso em: 16 mai. 2024.

5 DISCUSSÃO GERAL DOS RESULTADOS

Orientada pela Lei nº 13.415/2017, a implementação de um Novo Ensino Médio busca melhorar os resultados previstos para esta etapa da Educação Básica e que não foram alcançados mesmo após 20 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Entre as finalidades está propor alternativas de diversificação do ensino, desfazendo o caráter de currículo extenso, superficial e fragmentado observado até então, ainda buscando atrair uma maior população de jovens para as escolas e, por fim, refletir em melhores resultados sociais e econômicos do país (Brasil, 2016b).

O novo currículo propõe uma ressignificação desta etapa da educação básica, sugerindo um ensino baseado em aprendizagens essenciais e que agreguem características locais, regionais e da cultura dos estudantes, buscando contemplar as diferentes juventudes (Rio Grande do Sul, 2018b). Assim sendo, o evidente capítulo apresenta os resultados alcançados no decorrer do estudo, objetivando articular aos conhecimentos científicos presentes na literatura.

A partir dos resultados do artigo, verificou-se que o componente curricular de Educação Física, nos documentos do Referencial Curricular Gaúcho e do Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias, se apresenta com grande probabilidade de perda de sua carga horária, também sendo ameaçada quanto à perda de seu *status* de obrigatória. Observou-se ainda, neste cenário, que componentes de trilha de aprofundamento com temáticas voltadas para a Educação Física priorizam outros profissionais da Área de Linguagens para atuação nestes componentes, reduzindo a possibilidade de atuação do professor de Educação Física no Novo Ensino Médio.

O manuscrito, por sua vez, possibilitou verificar as percepções de gestores e professores de Educação Física sobre a nova configuração do ensino e como ocorreu o processo de implementação do Novo Ensino Médio em suas escolas. Entre os principais resultados obtidos, identificou-se a importante necessidade de maiores informações e orientações sobre o novo currículo para que os gestores e professores de Educação Física pudessem efetivar uma boa qualidade de ensino. O tempo para colocar em prática a implementação do Novo Ensino Médio e a falta de consulta à comunidade escolar envolvida neste processo também foram elementos dificultadores. Constatou-se ainda a imposição recebida pela entidade mantenedora,

onde as escolas não tiveram tempo adequado para se prepararem para a implementação, sendo a autonomia das escolas e professores também desconsiderada na formulação. Percebeu-se a prioridade em formar o aluno para o mundo do trabalho e a sobrecarga dos professores pelo acúmulo de novas componentes no currículo, revelando caráter de desprezo a alguns componentes curriculares da formação básica que foram afetados com a perda de carga horária, como a Educação Física. Notou-se que esta proposta de flexibilização do currículo propôs sentimento de preocupação e/ou rejeição dos professores durante a implementação.

A nova matriz curricular está dividida em uma Formação Geral Básica e Itinerários Formativos, mas há uma série de limites e dificuldades que impedem a real flexibilização curricular e a liberdade de escolha dos estudantes. Quando uma nova estrutura é colocada em ação é necessário considerar maiores investimentos em formação, valorização docente e em estruturas físicas das escolas para só então haver melhoria do Ensino Médio (Fávero; Centenaro; Santos, 2023). A reforma busca um engajamento do aluno que é manipulado a partir da pedagogia de competências, estabelecida neste novo regime. É imprescindível o comprometimento em superar este processo que coloca a educação como uma lógica de acumulação do capital (Mazetto, 2023).

Esta flexibilidade desestabiliza ainda mais a relação entre capital e trabalho, restringindo as possibilidades da classe trabalhadora, indicando caráter de precarização. A reforma surge em um processo focado no tripé da flexibilização, empreendedorismo e protagonismo, que busca adequar o estudante, ainda na escola, para o trabalho, propondo uma formação para a lucratividade do capital e passando a desconsiderar bases importantes para a formação do indivíduo (Mazetto, 2023).

As linhas de aprofundamento curriculares apresentam esvaziamento dos conteúdos, onde pretende-se, como objetivo principal, a construção do projeto de vida dos jovens, impondo ao professor o ensino de competências e habilidades elencadas pelo currículo. Mesmo que a oferta dos Itinerários Formativos indiquem mais de uma área focal de estudo do aluno, dificilmente o estudante terá a oportunidade de uma formação completa, já que não terá como compensar a perda pelos demais componentes não cursados, reduzindo seu direito ao conhecimento (Souza *et al.*, 2023).

Certamente o aluno concluirá seus estudos sem o contato com todas as trilhas dos Itinerários Formativos, afirmando ser esta uma formação fragmentada e fragilizada, que dificulta articular as áreas de conhecimento e, futuramente, articular este conhecimento com o ensino superior. Esta ampliação de oportunidades na verdade afasta a formação do indivíduo de forma integral, que poderá se aprofundar apenas na área de conhecimento que sua escola disponibilizar no Novo Ensino Médio. Da mesma forma, o ensino de componentes curriculares de Língua Inglesa, Educação Física, Arte, Biologia, Física, Química, Filosofia, Geografia, História e Sociologia não serão disponibilizados em todas as etapas do Ensino Médio, resultando em um ensino raso, sem o aprofundamento destas áreas de conhecimento e com prejuízo nesta parte da formação (Souza *et al.*, 2023).

Com a redução da carga horária no novo currículo perde-se então a possibilidade de abordar de forma concreta a diversidade de atividades da cultura corporal. A supressão do tempo destinado às aulas de Educação Física no Ensino Médio prejudica e até mesmo impossibilita a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos que deveriam ser potencializados após o Ensino Fundamental. Esta proposição de ensino ainda favorece a reprodução das desigualdades entre escolas públicas e privadas, que passam a oferecer diferentes oportunidades aos alunos (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

Apesar da Educação Física permanecer como componente curricular em todas as matrizes curriculares estaduais do país, encontra-se restrita a apenas um período semanal nos diferentes espaços escolares estaduais, sendo que em alguns estados se apresenta em todos os anos do Ensino Médio, e em outros estados é introduzida em apenas dois anos das matrizes ou até mesmo tem sua participação reduzida a um único ano do último nível da educação básica. A reduzida carga horária prejudica o aprofundamento dos conhecimentos da Educação Física, apresentando o Novo Ensino Médio como um retrocesso para a educação (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

Outro impacto evidenciado no novo modelo é a sobrecarga de trabalho do professor. Com a nova rotina de organização do currículo e a redução da carga horária da formação básica, alguns professores, entre eles os de Educação Física, acabam por agregar mais componentes a fim de completar a carga horária de contrato, com mais alunos para acompanhar, planejamentos para realizar, ações para desenvolver e atividades para avaliar (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2024).

A reestruturação do ensino, que aparece voltada para o mundo do trabalho, compromete o trabalho pedagógico na Educação Física. Entendendo trabalho pedagógico pelo trabalho que é desenvolvido pelos professores dentro e fora da escola e que busca produzir e apropriar o conhecimento do aluno, considera-se que o componente curricular de Educação Física tem o compromisso de estabelecer o conhecimento sobre as práticas corporais situadas no âmbito da cultura corporal e que este estaria então sendo retraído no novo currículo (Scapin; Ferreira, 2022).

As grandes mudanças compreendidas pelo Novo Ensino Médio apresentam fatores condicionantes principalmente no que se refere à atuação docente. No cenário atual, em que os currículos foram afetados de diferentes formas nas escolas por todo o país, os professores precisaram se adaptar e buscar maneiras para cumprirem suas obrigações. Pela organização em componentes até então desconhecidos, por vezes professores necessitaram atuar com pouca experiência, exprimindo a carência de formação continuada dentro dos variados contextos escolares, bem como a necessidade de maior espaço para o planejamento coletivo entre os professores, e uma melhor estrutura física das escolas, com recursos didáticos e materiais adequados (Heinrichs; Silva, 2023). A falta de uma formação continuada e de maior especificidade dos novos conteúdos aos professores garante ainda sentimento de insegurança de atuação no Novo Ensino Médio ao exigir que os docentes atuem em meio às novas transformações (Melo; Rocha, 2023).

A flexibilização curricular e a liberdade de escolha dos estudantes nos Itinerários Formativos trata-se de uma “falácia” (Fávero; Centenaro; Santos, 2023). Apesar de o novo currículo sugerir uma proposta de melhoria para o Ensino Médio, é falho por apresentar equívocos e uma falsa aparência de veracidade, demonstrando caráter de ilusão aos estudantes, tratando de uma liberdade de escolha enganosa. Aspectos como a falta de formação, condições de trabalho mais efetivas e a exclusão da oportunidade de Itinerários Formativos de forma igualitária para todas as redes de ensino são os indicadores de que a ideia de flexibilização é uma falácia (Fávero; Centenaro; Santos, 2023).

Esta reforma educacional ainda acaba por secundarizar a Educação Física quando comparada a outros componentes curriculares. O modelo de ensino vigente exprime uma crise existencial da Educação Física, com possibilidade de exclusão da área gradativamente no material do novo currículo (Scapin; Ferreira, 2022). Juntamente, percebe-se que a possível ampliação de oportunidades ofertada

através dos Itinerários Formativos estaria reforçando uma formação por opção, onde desfoca a ideia central de formação integral do indivíduo (Souza *et al.*, 2023).

Cabe então maior atenção aos componentes que tiveram sua carga horária afetadas, considerando a importância do ensino da Educação Física de forma crítica para que o aluno se aproprie da linguagem corporal. Considera-se também os muitos dificultadores para um ensino de qualidade neste processo, que anseia por melhores formações e espaço de autonomia para decisões.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a realização desta pesquisa foi proveniente do propósito de melhor compreender as mudanças a partir da implementação do Novo Ensino Médio e a situação do componente curricular de Educação Física neste cenário. Este estudo teve então como principal objetivo compreender a implementação do Novo Ensino Médio e a nova configuração do componente curricular de Educação Física a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho.

Na fase inicial, foi realizada uma pesquisa documental no Referencial Curricular Gaúcho e no Caderno das Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias. Concluiu-se que, a Educação Física, apesar de continuar como componente obrigatória na BNCC, perdeu grande espaço no currículo do Novo Ensino Médio. A atuação docente dos professores da área também foi afetada, onde componentes de trilha de aprofundamento priorizam outros profissionais ao professor de Educação Física.

É reconhecida, nos documentos analisados, a grande importância da Educação Física para a formação do estudante do Ensino Médio. Enquanto componente da área de Linguagens e suas Tecnologias, percebe-se a influência deste conhecimento para o desenvolvimento da apropriação e reflexão crítica da Cultura Corporal de Movimento. A consolidação e ampliação das habilidades artísticas, corporais e verbais, através de uso e de reflexão sobre as linguagens permite o reconhecimento da Educação Física na área.

É crucial o ensino do componente curricular de Educação Física de forma crítica, onde seja possível a articulação com as experiências e culturas corporais prévias dos alunos, com possibilidade de apropriação da linguagem corporal, com o experimento das múltiplas formas de corporeidade e motricidade intencionais no ensino da Educação Física.

A partir da análise dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas com os gestores e professores de Educação Física, constatou-se que os espaços de ensino careciam de formações mais sólidas sobre a implementação do Novo Ensino Médio. A necessidade de um conhecimento sobre a nova base curricular, a organização do ensino em componentes obrigatórias e optativas e a diversificação de conteúdos e sua interdisciplinaridade e proposta de formação do indivíduo de maneira geral, dificultou a melhor compreensão da nova estrutura para os

professores, que identificaram sentimentos de aflição por não saberem como agir durante a implementação.

Desconsiderar a autonomia das escolas na formulação do currículo, impôs a implementação em período de tempo improvável para uma boa efetivação do ensino, não oferecer suporte mais significativo aos docentes e reduzir as possibilidades de atuação dos professores que tiveram que buscar outras formas para cumprirem com sua carga horária nas escolas, foram os agravantes identificados neste estudo.

Desse modo, os resultados permitiram identificar que o componente curricular de Educação Física perde espaço na Formação Geral Básica do Novo Ensino Médio, além de ser pouco visto no desenvolvimento das Trilhas de Aprofundamento do novo currículo. A redução das possibilidades pedagógicas dos professores da área é um alerta também para a redução do estudo da cultura corporal aos alunos.

Por fim, reitera-se a inconformidade dos principais atuantes no Ensino Médio com o novo modelo de ensino, entre eles os gestores e professores investigados nesta pesquisa. Entende-se que somente será possível a construção de uma política para esta etapa da educação básica quando forem consideradas as condições das escolas e dos profissionais envolvidos, e priorizada a profissionalização e a qualificação do trabalho docente, com a importância adequada aos componentes de formação dos estudantes.

O processo de implementação da Lei nº 13.415/17 já sofreu ajustes após seu início e ainda está ocorrendo nas escolas, indicando a possibilidade de se ter maiores modificações. Assim sendo, esperam-se mais estudos relacionados à temática, de forma que compreendam a situação do Ensino Médio e das aulas de Educação Física durante esse processo de mudanças, e assim apontem continuamente para a pertinência dos estudos da cultura corporal na formação do indivíduo.

7 PERSPECTIVAS

Considerando que as escolas estaduais ainda se encontram em processo de implementação do Novo Ensino Médio, estima-se ser imprescindível a continuidade de estudos que busquem compreender este processo.

Destaca-se que alguns dos materiais coletados nas entrevistas realizadas foram guardados em banco de dados, com informações sobre o desenvolvimento dos Itinerários Formativos nas escolas; de que áreas são os professores responsáveis por desempenharem as trilhas de aprofundamento optada nos ambientes educacionais; a avaliação geral deste ensino flexível proposto nos Itinerários Formativos pelos professores participantes; e informações relacionadas às aulas de Educação Física na Formação Geral Básica, como a indicação de número de períodos e a organização dos conteúdos.

Ressalta-se então que esta dissertação foi antecipada para cerca de dois meses antes do período final para sua defesa, a fim de que a mestranda responsável pudesse participar do processo seletivo para ingresso de discentes no programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências a nível de Doutorado acadêmico para o 2º semestre de 2024. Assim sendo, os dados guardados pretendem ser analisados e encaminhados para publicação através de artigos posteriormente à defesa de mestrado.

Salienta-se ainda que a implementação da Lei nº 13.415/17 exhibe grandes mudanças no cenário educacional do Ensino Médio, onde surgem incertezas do futuro da educação e da importância atrelada à componentes curriculares como a Educação Física, demandando a continuidade de estudos relacionados à temática pelas mudanças que ainda estão acontecendo. Almejam-se então estudos que tenham maior alcance, possibilitando um maior número de escolas e professores entrevistados, assim como também envolvam os alunos do Ensino Médio, buscando visualizar a avaliação destes estudantes sobre as mudanças ocorridas.

Este estudo busca então contribuir e motivar o seguimento de pesquisas na área da educação, atraindo maior visibilidade para o valor de um ensino de qualidade e para todos, apoiado na certeza de que “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67).

8 REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo Ensino Médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador, Bahia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890?mode=full>. Acesso em: 18 jun. 2024.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio. **Revista Ponto De Vista**, Vol. 13, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/17037>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a Reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**. V. 10, Nº.21, 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm . Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Medida Provisória MPV 746/2016. **Congresso Nacional**, Brasília, 2016a. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 29 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de Motivos**, n. 84, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **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 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de

fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 17 mai. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017b.

CIAVATTA, Maria. A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei n.13.415/2017 - adaptação ou resistência?. **Holos**, ano 34, v.4, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152>.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSTANTIN JUNIOR, José Carlos. **Ensino Médio no Brasil**: análise documental das reformas no período entre 1931 e 2017. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (UNESP): Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/ed616f59-3218-480d-9335-66f41df9925c/content>.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. A liberdade de escolha no Novo Ensino Médio: a percepção de gestores escolares quanto à proposta de flexibilização curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14414>. Acesso em: 07 jun. 2024.

FERRETTI, Celso. João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades**. Estudos Avançados, 2018.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?format=pdf&lang=pt>.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JUNIOR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Editora da UFRGS – Porto Alegre, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

HEINRICH, Marcelo Martin; SILVA, Arleide Rosa da. Fatores condicionantes da atuação docente na implementação das trilhas de aprofundamento do novo Ensino Médio. **Revista Gestão e Secretariado**, São Paulo, SP, v. 14, n. 10, 2023.

Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/3071>. Acesso em: 09 jun. 2024.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A Tríade da Reforma do Ensino Médio Brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v.36,

2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/WzZ7F8ztWTshJbyS9gFdddn/?format=pdf&lang=pt>.

KOETTER, Evelyn. Implantação da proposta do novo ensino médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: Leituras prévias por meio de Revisão Sistemática de Literatura. **Monumenta** - Revista de Estudos Interdisciplinares. Joinville, V.3, N.6, 2022. Disponível em:
<https://monumenta.emnuvens.com.br/monumenta/article/view/147>.

LEITE, Francisco Edson Pereira; BARROS, João Luiz da Costa. Reflexões sobre o papel da educação física enquanto área de linguagens e suas tecnologias para o novo ensino médio à luz da BNCC. **Revista Concilium**, Vol. 22, Nº 3, 2022. Disponível em: <https://www.clium.org/index.php/edicoes/article/view/158>.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. O Impacto do Movimento Renovador da Educação Física nas Identidades Docentes: uma leitura a partir da “Teoria do Reconhecimento” de Axel Honneth. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, 849-860, jul./set. de 2016. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/60228>.

MAZETTO, Flavio Eduardo. Novo Ensino Médio: feito à imagem e semelhança para a acumulação flexível do capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.15 n.2, p.57-77, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54649>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MELO, Livia Ferreira de; ROCHA, Josefa Eleusa da. Desafios e possibilidades do novo Ensino Médio a partir da perspectiva dos professores de uma Escola da Rede Pública. **Research, Society and Development**, v. 12, n. 6, 2023. Disponível em:
<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/42073>. Acesso em: 09 jun. 2024.

MORENO, Danilo Bastos; ANDRADE, César Augusto Barroso de; ALVES, Maria Emanuela Cordeiro; RODRIGUES, Leonardo Coelho. A percepção dos gestores das escolas de ensino médio em Fortaleza sobre a importância da educação física como

componente curricular. **Caderno de Educação Física e Esporte**. V.19, N.3, 2021. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27514>.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 60, n. 63, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28991/16114>.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física**. 4ª reimpr. da 11ª ed. de 1994. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 70, p. 30-48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754>. Acesso em: 18 jun. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Caderno de Linguagens e suas Tecnologias**. Ensino Médio Gaúcho, 2018a.

RIO GRANDE DO SUL. **Ensino Médio Gaúcho**. Secretaria Estadual da Educação, 2023. Disponível em: <https://ensinomediogaicho.educacao.rs.gov.br/#body> . Acesso em: 19 mai. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ensino Médio. Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2018b.

RIO GRANDE DO SUL. **Secretaria da Educação**. Governo do Estado, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial> . Acesso em: 05 abr. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Portaria SEDUC/RS nº 282/2022**. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no

âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367> . Acesso em: 20 mai. 2023.

SANTOS, Dinelise Sousa; CAVALCANTE, Rivadavia Porto; MALDANER, Jair José; PEREIRA FILHO, Albano Dias. O lugar da educação profissional e tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, V. 2, n. 19, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/9488/pdf>.

SCAPIN, Gislei José; FERREIRA, Liliana Soares. O Abandono Do Trabalho Pedagógico Na Educação Física Do Novo Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.52, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sSVTvqnMqZXWw37d6KM47sC/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, vol. 43, núm. 3. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458>.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. Na Pista de Práticas e Professores Inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis**, V.30, N.1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5718>.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.34, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2014.

SOUZA, Vagner de; GUIMARÃES, Vanessa Cardoso; MONTEIRO, Sandra Renata Muniz; LIMA, Marcelo. A implementação dos itinerários formativos no currículo do novo ensino médio nas escolas públicas do estado do Espírito Santo. **Revista Educação, Ciência e Cultura**. Editora Unilasalle. Canoas, v. 28 n. 2, 01-16, 2023.

Disponível

em:

<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/10043>. Acesso em:

09 jun. 2024.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Roteiro da entrevista semiestruturada a ser realizada com o membro da equipe diretiva da escola (coordenador pedagógico ou diretor).

Texto explicativo a ser lido pelo pesquisador:

Prezado(a), com o objetivo de compreender como está sendo desenvolvido o componente curricular de Educação Física no Ensino Médio na sua escola a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho, gostaria que respondesse às questões contidas nesta entrevista. Ressalta-se que qualquer dúvida poderá ser questionada ao pesquisador no decorrer da mesma.

Bloco sobre o Perfil do Docente

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Como você se identifica: Homem, Mulher, Não binário, outro?
- 3) Qual a sua formação inicial? (magistério, curso superior)
- 4) Qual foi o ano que você concluiu a graduação (e/ou magistério)?
- 5) Você possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado)
 - 5.1) Caso positivo. Qual?
- 6) Há quanto tempo está no cargo da gestão de sua escola?

Bloco sobre a implementação do Novo Ensino Médio

- 7) Desde o início da implementação até a situação atual, como foi este processo? Gostaria que descrevesse com detalhes como foi ou está sendo a implementação do Novo Ensino Médio na sua escola, como foi as etapas, as orientações da SEDUC, como a escola reagiu à implementação, destacando as facilidades, dificuldades, como foi a adaptação, quando começou, quanto tempo levou e as perspectivas.

8) Relativo aos professores, como os mesmos receberam e reagiram a implementação do Novo Ensino Médio?

9) Quais foram as formações que os professores receberam para a implementação do Novo Ensino Médio? Gostaria que descrevesse como foi realizada e sua percepção sobre estas formações.

Bloco sobre as considerações gerais

10) Gostaria de fazer mais alguma consideração sobre o Novo Ensino Médio?

Apêndice 2 - Roteiro da entrevista semiestruturada a ser realizada com os professores de Educação Física que lecionam para as turmas do Ensino Médio da escola.

Texto explicativo a ser lido pelo pesquisador:

Prezado(a), com o objetivo de compreender como está sendo desenvolvido o componente curricular de Educação Física no Ensino Médio na sua escola a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho, gostaria que respondesse às questões contidas nesta entrevista. Ressalta-se que qualquer dúvida poderá ser questionada ao pesquisador no decorrer da mesma.

Bloco sobre o Perfil do Docente

- 1) Qual a sua idade?
- 2) Como você se identifica: Homem, Mulher, Não binário, outro?
- 3) Qual a sua formação inicial? (magistério, curso superior)
- 4) Qual foi o ano que você concluiu a graduação (e/ou magistério)?
- 5) Você possui pós-graduação? (especialização, mestrado, doutorado)
 - 5.1) Caso positivo. Qual?
- 6) Há quanto tempo leciona no Ensino Médio?
- 7) Você leciona Educação Física para quais turmas do Ensino Médio, nesta escola?

Bloco sobre a implementação do Novo Ensino Médio

- 8) Relativo a área da Educação Física, como foi ou está sendo a implementação do Novo Ensino Médio na sua escola? Quais foram as orientações, formações, as mudanças ocorridas nas aulas de Educação Física.

9) Você teve alguma formação específica sobre a Educação Física no Novo Ensino Médio? Caso positivo, poderia descrever qual e como foi realizada?

Bloco sobre as percepções do professor

10) Enquanto professor de Educação Física, como você vê a área na proposta do Novo Ensino Médio? Como você percebe as mudanças propostas para a Educação Física nessa nova configuração? (ajudou / prejudicou / carga horária / conteúdos / interdisciplinaridade).

11) Desde o início da implementação, já percebeu mudanças para o desenvolvimento das aulas de Educação Física? Quais?

12) Na sua percepção, a longo prazo, que consequências (positivas ou negativas) o Novo Ensino Médio pode trazer para a área de Educação Física e para os alunos?

Bloco sobre as considerações gerais

13) Gostaria de fazer mais alguma consideração sobre o Novo Ensino Médio e as aulas de Educação Física?

Apêndice 3 - TCLE para os membros da equipe diretiva das escolas.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A Educação Física no Novo Ensino Médio a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho

Pesquisador responsável: Phillip Vilanova Ilha

Pesquisadores participantes: Rafaela Gonçalves Bellinazo

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar): Phillip Vilanova Ilha (55) 999628351, Rafaela Gonçalves Bellinazo (55) 996669005.

Prezado(a) membro da equipe diretiva

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“A Educação Física no Novo Ensino Médio a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho”**, desenvolvida por Rafaela Gonçalves Bellinazo, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências, da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, sob orientação do Prof. Dr. Phillip Vilanova Ilha.

O objetivo principal deste estudo é compreender a implementação do Novo Ensino Médio e a nova configuração do componente curricular de Educação Física a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender as mudanças do Novo Ensino Médio e da ocupação do componente de Educação Física nesta etapa, constatando a visão dos membros da equipe diretiva para entender o cenário atual.

A sua participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada composta por 10 questões, que levará cerca de trinta minutos. As questões da entrevista estarão relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio na sua escola. A entrevista será agendada com você previamente, respeitando sua disponibilidade de tempo e espaço desejado, tendo como preferência ser realizada em sua escola.

Tem-se como pretensão o contato presencial com os participantes do estudo para a coleta de dados, garantindo melhor comodidade e, conseqüentemente, conforto para os possíveis questionamentos durante a coleta. Para isso, as

entrevistas serão agendadas previamente com os participantes e serão realizadas, preferencialmente, na própria escola.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Sua privacidade será garantida, apenas o nome de sua escola será solicitado para fins de organização dos dados coletados. Para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, apenas os(as) pesquisadores(as) do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades.

A pesquisa será conduzida de acordo com os princípios éticos, de acordo com as Resoluções nº 510/16 que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Os riscos pela participação são mínimos, pois poderá sentir desconforto ou constrangimento ao responder as perguntas, pelo tempo de entrevista e o fato de conter questões de cunho profissional. Para minimizar os possíveis riscos, poderá interromper a entrevista a qualquer momento, tal como solicitar o prosseguimento da mesma posteriormente.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução no 466/2012 e na Resolução no 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Cita-se como benefício indireto relacionado a sua colaboração nesta pesquisa a possibilidade de refletir sobre o novo cenário da Educação Física no Ensino Médio, podendo criar novas perspectivas para sua prática de atuação. O retorno dos dados para os(as) participantes vai ocorrer através da disponibilização dos principais resultados por meio do encaminhamento de relatórios. Os resultados finais também serão encaminhados à 10ª Coordenadoria Regional de Educação, preservando a privacidade dos(as) participantes.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar dos pesquisadores informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas por você e pelo pesquisador responsável, bem como, assinado na última página.

Caso você tenha qualquer dúvida ou perguntas relativas ao estudo, mesmo após a assinatura do termo, você poderá contatar o Comitê de Ética da Instituição (55) 3911-0202, VOIP 2289, e-mail cep@unipampa.edu.br; ou os(as) pesquisadores responsáveis, Phillip Vilanova Ilha (55) 999628351, e-mail phillip.ilha@ufsm.br ou Rafaela Gonçalves Bellinazo (55) 996669005, e-mail rafaelabellinazo.aluno@unipampa.edu.br.

Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br>

/cep/

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Uruguaiana, 05 de junho de 2023.

Rafaela Gonçalves Bellinazo

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “A Educação Física no Novo Ensino Médio a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho” e concordo em participar.

Apêndice 4 - TCLE para os professores de Educação Física.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto: A Educação Física no Novo Ensino Médio a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho

Pesquisador responsável: Phillip Vilanova Ilha

Pesquisadores participantes: Rafaela Gonçalves Bellinazo

Instituição: Universidade Federal do Pampa – Unipampa

Telefone celular dos pesquisadores para contato (inclusive a cobrar): Phillip Vilanova Ilha (55) 999628351, Rafaela Gonçalves Bellinazo (55) 996669005.

Prezado(a) professor(a)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“A Educação Física no Novo Ensino Médio a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho”**, desenvolvida por Rafaela Gonçalves Bellinazo, discente de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiana, sob orientação do Profº. Drº. Phillip Vilanova Ilha.

O objetivo principal deste estudo é compreender a implementação do Novo Ensino Médio e a nova configuração do componente curricular de Educação Física a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender as mudanças do Novo Ensino Médio e da ocupação do componente de Educação Física nesta etapa, constatando a visão dos professores de Educação Física para entender o cenário atual.

A sua participação consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada composta por 13 questões, que levará cerca de quarenta minutos. As questões da entrevista estarão relacionadas à implementação do Novo Ensino Médio na sua escola. A entrevista será agendada com você previamente, respeitando sua disponibilidade de tempo e espaço desejado, tendo como preferência ser realizada em sua escola.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado(a) de nenhuma maneira caso

decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Sua privacidade será garantida, apenas o nome de sua escola e questões sobre seu perfil docente serão solicitados para fins de organização dos dados coletados. Para assegurar a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas, apenas os(as) pesquisadores(as) do projeto, que se comprometeram com o dever de sigilo e confidencialidade terão acesso a seus dados e não farão uso destas informações para outras finalidades.

A pesquisa será conduzida de acordo com os princípios éticos, de acordo com as Resoluções nº 510/16 que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil. Os riscos pela participação são mínimos, pois poderá sentir desconforto ou constrangimento ao responder as perguntas, pelo tempo de entrevista e o fato de conter questões de cunho pessoal e profissional. Para minimizar os possíveis riscos, poderá interromper a entrevista a qualquer momento, tal como solicitar o prosseguimento da mesma posteriormente.

Se houver algum dano, decorrente da presente pesquisa, você terá direito à indenização, através das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, na Resolução no 466/2012 e na Resolução no 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Cita-se como benefício indireto relacionado a sua colaboração nesta pesquisa a possibilidade de refletir sobre o novo cenário da Educação Física no Ensino Médio, podendo criar novas perspectivas para sua prática de atuação. O retorno dos dados para os(as) participantes vai ocorrer através da disponibilização dos principais resultados por meio do encaminhamento de relatório. Os resultados finais também serão encaminhados à 10ª Coordenadoria Regional de Educação, preservando a privacidade dos(as) participantes.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar dos pesquisadores informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em um banco de dados de pesquisa, com acesso restrito, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador, por pelo menos 5 anos, conforme Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS e orientações do CEP/Unipampa e com o fim deste prazo, será descartado.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para você e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas por você e pelo pesquisador responsável, bem como, assinado na última página.

Caso você tenha qualquer dúvida ou perguntas relativas ao estudo, mesmo após a assinatura do termo, você poderá contatar o Comitê de Ética da Instituição (55) 3911-0202, VOIP 2289, e-mail cep@unipampa.edu.br; ou os(as) pesquisadores responsáveis, Phillip Vilanova Ilha (55) 999628351, e-mail phillip.ilha@ufsm.br ou Rafaela Gonçalves Bellinazo (55) 996669005, e-mail rafaelabellinazo.aluno@unipampa.edu.br.

Em caso de dúvidas quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unipampa. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos(as) participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

Tel do CEP/Unipampa: (55) 3911-0202, voip 2289

E-Mail: cep@unipampa.edu.br

<https://sites.unipampa.edu.br>

/cep/

Endereço: Campus Uruguaiana – BR 472, Km 592

Prédio Administrativo – Sala 7A

Caixa Postal 118Uruguaiana – RS

CEP 97500-970

Uruguaiana, 05 de junho de 2023.

Rafaela Gonçalves Bellinazo

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa intitulada “A Educação Física no Novo Ensino Médio a partir da implementação do Referencial Curricular Gaúcho” e concordo em participar.