



Universidade de Pernambuco (UPE)  
Escola Superior de Educação Física (ESEF)  
Campus Santo Amaro – Recife – Pernambuco  
Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)

WESLEY PIERRE SILVA DA PAZ

# **A DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: o contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco**

Recife – Pernambuco

2023



WESLEY PIERRE SILVA DA PAZ

# A DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: o contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física escolar

Linha de pesquisa: Educação Física no Ensino Médio

Orientadora: Kadja Michele Ramos Tenório

Recife – Pernambuco  
2023



Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

S586o	<p>Silva da Paz, Wesley Pierre. A dinâmica curricular da Educação Física no novo Ensino Médio: o contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco. /Wesley Pierre Silva da Paz. – Recife: do autor, 2023. 72 f.: il.</p>
	<p>Orientadora: Profa. Dra. Kadja Michele Ramos Tenório. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. Escola Superior de Educação Física (ESEF-UPE). Universidade de Pernambuco, Campus Santo Amaro, Recife-PE, 2023.</p>
	<p>1. Educação Física Escolar. 2. Currículo. 3. Educação Integral. 4. Escola de Referência. 5. Novo Ensino Médio. I. Tenório, Kadja Michele Ramos. II. Universidade de Pernambuco - Campus Santo Amaro - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF. III. Título.</p>
	<p>CDD 796.083</p>

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

Referência do produto:

SILVA DA PAZ, Wesley Pierre. **A Educação Física no Novo Ensino Médio**: unidade didática para o ensino de ginástica no contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco. Orientadora: Kadja Michele Ramos Tenório. 2023. 28 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2023.

WESLEY PIERRE SILVA DA PAZ

# **A DINÂMICA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: o contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE) como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de concentração: Educação Física escolar

Linha de pesquisa: Educação Física no Ensino Médio

Orientadora: Kadja Michele Ramos Tenório

Data da defesa: 30/10/2023

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Dr<sup>a</sup> Kadja Michele Ramos Tenório**  
Universidade de Pernambuco (UPE)

---

**Membro Titular: Dr<sup>o</sup> Marcílio Souza Júnior**  
Universidade de Pernambuco (UPE)

---

**Membro Titular: Dr<sup>o</sup> Álvaro Rego Millen Neto**  
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)

**Local:** Universidade de Pernambuco  
Escola Superior de Educação Física  
**UPE ESEF – Campus Santo Amaro – Recife – Pernambuco**

Dedico esta conquista, especialmente:

A Deus, a minha mãe e ao meu pai, por me darem a segurança de que nunca estarei só, mesmo que eu não tenha nada a dar em troca por esse amor;

as minhas irmãs, por sempre demonstram alegria ao verem minhas conquistas e me alegrarem a cada dia com as suas realizações;

a minha esposa e a nossa família, por me encherem de forças e não deixarem que eu esqueça das minhas capacidades;

a Nala e Baby, por seu carinho altruísta;

a mim, por aproveitar as oportunidades que Deus me concedeu e honrar, apesar dos meus erros, aqueles a quem escrevo;

É, foi e sempre será por vocês!

E não posso esquecer de todos os professores, que investem grande parte da sua vida na busca de conhecimentos e percorrem o árduo caminho da docência; destacando aqui os professores-pesquisadores, que somam na sua luta diária o papel de ser pesquisador.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos são direcionados a todos que cruzaram meu caminho: aqueles que buscaram me ajudar e até a quem tentou atrapalhar. Suas palavras, atitudes e presença foram fundamentais, de alguma forma, para que eu chegasse aonde cheguei. Aprendi com aqueles que erraram e com os que acertaram, tirei coisas boas das palavras amigas, das correções necessárias, dos risos, bem como das frustrações e da maldade, de alguma forma, tudo isso me guiou até aqui.

Aos meus amigos, colegas e familiares, por fazerem parte de várias memórias nas diferentes etapas da minha vida.

Aos colegas de turma, por dividirmos tantas risadas, atividades, reclamações e refeições no chinês.

Aos professores, tutores e à minha orientadora, por compartilharem tudo aquilo que podiam oferecer.

Aos membros da banca, por estarem atentos as possibilidades e obstáculos da pesquisa.

Aos estudantes, professores e funcionários da escola onde trabalho, por esses sete anos de convívio.

Aos meus professores da Educação Básica, graduação, especialização e outros cursos, por terem me ensinado de tantas formas.

As esferas governamentais, por direcionarem parte do dinheiro público a formação de professores da rede básica e pública de ensino.

A organização nacional do ProEF e aos membros da ESEF UPE, por trabalharem constantemente para que tudo isso pudesse acontecer.

Meus sinceros agradecimentos, por tudo!

É óbvio que grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. [...] Ela é ignorada ou teorizada “fora do quadro”. É o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. Ou seja, como algo fora de seus contextos relacionais – como se não fossem afetados ou constrangidos pelas exigências de um currículo nacional, [...]. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e mediados pela nova economia moral do setor público. Em certo sentido, esse tipo de pesquisa desliza claramente de volta a táticas de formuladores de políticas não reflexivas, “baseadas na culpabilização”, nas quais as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está “na” escola ou “no” professor, mas nunca “nas” políticas (Ball; Mainardes, 2011, p. 36).

[...] as políticas curriculares são arquitetadas, produzem efeitos no cotidiano escolar e são descartadas sem avaliação e sem dar aos docentes o devido tempo de apropriação das prescrições curriculares. Não será surpresa se as BNCC forem descartadas num próximo governo. [...] as propostas de inovação sempre são acompanhadas com a marca de uma inflexão que torna os docentes da escola, do dia para noite, em anacrônicos e desatualizados no seu fazer pedagógico. O efeito disso é que os docentes da escola real, com todo processo de precarização do ensino, da infraestrutura escolar e das relações de trabalho e carreira, percebem esses movimentos de inovação curricular e pedagógica como modas passageiras e efêmeras políticas de governo (Millen Neto, 2021, p. 12).

SILVA DA PAZ, Wesley Pierre. **A dinâmica curricular da Educação Física no Novo Ensino Médio**: o contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco. Orientadora: Kadja Michele Ramos Tenório. 2023. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2023.

## RESUMO

Essa dissertação tem como objeto de estudo a dinâmica curricular da Educação Física escolar com as mudanças impostas pela reforma do Ensino Médio. Buscamos responder a seguinte pergunta: como se deu a dinâmica curricular da Educação Física escolar no Novo Ensino Médio diante dos documentos e da realidade da escola onde o professor-pesquisador trabalha? Assim, definimos como objetivo geral: analisar a dinâmica curricular da Educação Física escolar no Novo Ensino Médio Integral no contexto de uma Escola de Referência em Ensino Médio do Estado de Pernambuco. Para isso, trilhamos os objetivos específicos: descrever, no polo da normatização do Novo Ensino Médio, a estruturação curricular numa Escola de Referência em Ensino Médio do Estado Pernambuco; discorrer sobre o trato com o conhecimento da Educação Física escolar no processo de seleção e organização dos conteúdos; comparar, no tocante da proposta curricular e do tempo e espaço pedagógicos, a normatização e organização escolar do antigo e do Novo Ensino Médio na especificidade da Educação Física escolar. Para alcançar os objetivos definidos desenvolvemos uma pesquisa documental e bibliográfica, com análise descritiva dos dados e de abordagem qualitativa. Recorremos à produção acadêmica, através de artigos científicos, e a documentos nacionais, estaduais e da escola, tais como: Leis, Decretos, Instruções Normativas, Portarias, planejamentos bimestrais, orientações, prescrições e organizações curriculares. Ao concluir a pesquisa notamos que o poder de escolha que o estudante do Novo Ensino Médio deveria ter não é materializável, fragilizando a formação e tirando o lugar de componentes curriculares histórica e socialmente consolidados para dar destaque aos Itinerários Formativos, as eletivas e as atividades complementares. No caso da Educação Física escolar, tivemos a redução da quantidade de aulas, dos conhecimentos e dos objetivos ligados aos conteúdos, diminuindo de maneira significativa o contato dos estudantes com os elementos da cultura corporal através dos saberes escolares da formação comum. Caso essa política não seja revogada quanto antes e se tenham discussões para o estabelecer novas orientações para o Ensino Médio, projetamos que a Educação Física escolar perderá significativamente o seu lugar no desenvolvimento da formação crítica dos estudantes por conta da impossibilidade de tratar os elementos da cultura corporal de forma aprofundada, e os estudantes sairão das escolas públicas com uma formação defasada e distante do pensamento crítico e do aprofundamento nos conhecimentos escolares, com poucas condições de continuar os estudos e de acessar boas oportunidades profissionais, os levando para o exercício das atividades profissionais mais básicas, servindo aos objetivos do mercado e dando continuidade à submissão social.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Física escolar; Educação Integral; Escola de Referência; Novo Ensino Médio.

SILVA DA PAZ, Wesley Pierre. **A dinâmica curricular da Educação Física no Novo Ensino Médio**: o contexto de uma Escola de Referência de Pernambuco. Orientadora: Kadja Michele Ramos Tenório. 2023. 72 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2023.

### **ABSTRACT**

*This dissertation has as object of study the Curricular Dynamics of School Physical Education with the changes imposed by the High School reform. We seek to answer the following question: How did the curricular dynamics of school's Physical Education in the New High School from the documents and the reality of the school where the teacher-researcher works? Thus, we defined as a general objective: to analyze the Curricular Dynamics of school Physical Education in the New Comprehensive High School in the context of a Reference School in High School in the State of Pernambuco. To this end, we pursue specific objectives: describe for the standardization of the New High School, the curricular structuring in a Reference School for High School in the State of Pernambuco; discuss how to deal with knowledge of school Physical Education in the process of selecting and organizing content; compare, in terms of curricular proposal and pedagogical time and space, the normalization and school organization of the old and new High School in the specificity of school Physical Education. To achieve the defined objectives, we developed documentary and bibliographic research, with descriptive data analysis and a qualitative approach. We use academic production, through scientific articles, and national, state and school documents, such as: Laws, Decrees, Normative Instructions, Ordinances, bimonthly plans, guidelines, prescriptions and curricular organizations. Upon completing the research, we realized that the power of choice that New High School students should have is not materializable, weakening training and taking the place of historically and socially consolidated curricular components to highlight Training Itineraries, optional and complementary activities. In the case of school Physical Education, we had a reduction in the number of classes, knowledge and objectives linked to the content, significantly providing students with contact with the elements of body culture through common school knowledge. If this policy is not repealed as soon as possible and discussions are held to establish new guidelines for High School, we project that school Physical Education will significantly lose its place in the development of students' critical formation due to the impossibility of dealing with the elements of the body culture of in an in-depth way, and students will leave public schools with outdated training that is far from critical thinking and the deepening of school knowledge, with few conditions to continue their studies and access good professional opportunities, leading them to carry out their most basic professional activities, oriented towards market objectives and continuous social submission.*

**Keywords:** Curriculum; School's Physical Education; Integral Education; Reference School; New High School.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CPEM</b>	Currículo de Pernambuco do Ensino Médio
<b>PCS</b>	Proposta Crítico Superadora
<b>DC</b>	Dinâmica Curricular
<b>EFE</b>	Educação Física Escolar
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>EMEJA</b>	Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio
<b>EREM</b>	Escola de Referência em Ensino Médio
<b>ESEF</b>	Escola Superior de Educação Física
<b>FGB</b>	Formação Geral Básica
<b>IF</b>	Itinerários Formativos
<b>LNEM</b>	Lei do Novo Ensino Médio
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>NEM</b>	Novo Ensino Médio
<b>PCS</b>	Proposta Crítico-Superadora
<b>ProEB</b>	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica
<b>ProEF</b>	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
<b>PCPE</b>	Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco
<b>SEE PE</b>	Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco
<b>SIEPE</b>	Sistema de Informações da Educação de Pernambuco
<b>UNESP</b>	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
<b>UPE</b>	Universidade de Pernambuco

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A</b> –	Conteúdos e objetos de conhecimento. ....	80
<b>APÊNDICE B</b> –	Expectativas de aprendizagem e habilidades. ....	87
<b>APÊNDICE C</b> –	Habilidades e sua frequência nos bimestres. ....	95
<b>APÊNDICE D</b> –	Achados na pesquisa bibliográfica. ....	98

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 01</b> – Distribuição da carga horária dos itinerários formativos. ....	37
<b>FIGURA 02</b> – Composição curricular do NEM Integral. ....	38
<b>FIGURA 03</b> – Composição curricular do EM Integral. ....	39

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b>	– Componentes curriculares consolidados. ....	41
<b>QUADRO 02</b>	– Componentes curriculares diversificados em comum. ....	43
<b>QUADRO 03</b>	– Composição curricular NEM Integral. ....	45
<b>QUADRO 04</b>	– Divisão da carga horária do NEM Integral em horas-relógio. ....	45
<b>QUADRO 05</b>	– Unidades curriculares das trilhas do segundo ano. ....	58
<b>QUADRO 06</b>	– Unidade curricular optativa “inovação e longevidade”. ....	59
<b>QUADRO 07</b>	– Unidade curricular optativa “práticas integrativas”. ....	59
<b>QUADRO 08</b>	– Objetivos da eletivas oferecidas pelo professor de EFE. ....	61
<b>QUADRO 09</b>	– Eletivas e formação dos professores responsáveis. ....	62
<b>QUADRO 10</b>	– Estrutura curricular do EM Integral e do NEM Integral. ....	63
<b>QUADRO 11</b>	– Elementos da cultura corporal por bimestre. ....	64
<b>QUADRO 12</b>	– Razão conhecimentos e tempo. ....	65
<b>QUADRO 13</b>	– Razão objetivos e tempo. ....	66
<b>QUADRO 14</b>	– Quantidade de aulas. ....	67
<b>QUADRO 15</b>	– Tópicos do planejamento bimestral. ....	68
<b>QUADRO 16</b>	– Conhecimentos de ginástica selecionados para o EM. ....	68
<b>QUADRO 17</b>	– Objetivos de ginástica selecionados para o EM. ....	69

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>2 METODOLOGIA DA PESQUISA</b> .....	<b>18</b>
<b>3 CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL</b> .....	<b>21</b>
3.1 Da Política (pública, educacional e curricular) ao currículo .....	21
3.2 Dinâmica curricular.....	22
3.3 Ciclo de políticas .....	23
3.4 Educação Física escolar .....	26
<b>4 O NOVO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>30</b>
4.1 Afirmações e organização da documentação governamental .....	30
4.2 Do Ensino Médio Integral ao Novo Ensino Médio Integral .....	34
4.3 Discussões e contestações da produção acadêmica.....	46
<b>5 A DINÂMICA CURRICULAR DO CONTEXTO ANALISADO</b> .....	<b>57</b>
5.1 Normatização e organização escolar .....	57
5.2 Seleção, organização e planejamento .....	63
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>73</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>79</b>
<b>APÊNDICE A</b> – Conteúdos e objetos de conhecimento. ....	80
<b>APÊNDICE B</b> – Expectativas de aprendizagem e habilidades. ....	87
<b>APÊNDICE C</b> – Habilidades e sua frequência nos bimestres. ....	95
<b>APÊNDICE D</b> – Achados na pesquisa bibliográfica. ....	98

## 1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa foi desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), o qual é voltado a professores do componente curricular Educação Física e constitui um dos Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), os quais oferecem formação continuada *stricto sensu* a docentes que tenham vínculo efetivo com a rede pública de educação básica brasileira e estejam exercendo suas atividades em sala de aula (Brasil, 2023).

Nesse contexto, utiliza-se da denominação professor-pesquisador para se referir ao mestrando, pois ele investiga sua prática pedagógica e participa das atividades do mestrado enquanto mantém seu vínculo como professor de maneira ativa, não podendo distanciar-se totalmente das atividades profissionais ligadas a regência de aulas, e na especificidade do ProEF voltadas à Educação Física, em turmas da rede pública de ensino.

Essa dissertação está ligada ao contexto de docência de um professor-pesquisador na linha de pesquisa Ensino Médio (EM) que exerceu suas atividades de estudo do mestrado junto a Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE) e as de trabalho junto à Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE PE), lotado em uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) situada na cidade de Caruaru.

Por ter sua origem no contexto de prática profissional do professor-pesquisador, se faz necessário realizar uma contextualização pessoal dos fatos que me levaram ao desenvolvimento desse estudo. Para isso usarei da primeira pessoa do singular para realizar a escrita até chegar à questão problema, a qual foi levantada através da aproximação das atividades do mestrado com as demandas profissionais no contexto da Educação Física Escolar (EFE).

Na minha experiência com a EFE, desde o início do trabalho docente no ano de 2017 até os dias atuais (2023), entender as orientações curriculares para planejar e materializar as aulas sempre trouxe inquietação. Poucas semanas após colar grau, com meus vinte e um anos, tomei posse como professor na SEE PE, logo já estava em uma sala de aula com estudantes do EM, desafiado pela tarefa de ter que colocar em prática os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPE) (Pernambuco, 2012a).

Quando cheguei na escola em 2017, na qual atuo até o momento, se ofertava o EM regular, dividido em turmas matutinas, vespertinas e noturnas, as quais seguiam as mesmas orientações curriculares, mas demandavam de uma organização diferente na hora de colocá-las em prática. Pois, no tocante da EFE, o ensino diurno contava com uma aula semanal de 50 minutos, já no ensino noturno as aulas duravam 40 minutos. Nessa época atendíamos uma das zonas rurais do município de Caruaru no período noturno, deslocando alguns professores para essa comunidade, onde os encontros semanais eram ainda mais curtos, contando com 30 minutos de duração.

No ano seguinte a escola começou a tornar-se uma EREM, adicionando turmas do EM Integral a realidade escolar<sup>1</sup>; essas contavam com um total de duas aulas semanais de 50 minutos de EFE; permanecendo os estudantes na escola durante os períodos da manhã e tarde. Essas realidades dividiram espaço na escola até o ano de 2019, e durante esses anos ela deixou de atender ao anexo da zona rural, e começou a oferecer outra modalidade de EM no período noturno, a Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio (EMEJA).

Em 2020, a escola consolidou-se com o EM integral durante o dia e o EMEJA no período noturno. No ano de 2022 voltamos a viver mais mudanças, essa a nível nacional, afetando novamente a dinâmica curricular: a implementação do NEM, orientado pelo Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (CPEM) (Pernambuco, 2021a), o qual foi desenvolvido tomando como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e as mudanças advindas com a LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 (LNEM) (Brasil, 2017). O processo de mudança está sendo gradativo, de modo que durante os anos 2022 e 2023 a realidade escolar está sendo dividida entre as turmas que seguem o antigo e o novo currículo.

No ano letivo em curso, 2023, estou trabalhando com três turmas de terceiro ano do EM integral e sete turmas do NEM integral, sendo quatro do segundo ano e três do primeiro ano. Isso gera impactos na hora de organizar minhas aulas, pois as turmas do primeiro e segundo ano estão inseridas numa nova realidade; a qual trouxe

---

<sup>1</sup> A escola adicionou de forma gradual as turmas do EM integral a sua realidade; em 2018 contávamos com primeiros anos do EM Integral e com segundos e terceiros anos do EM Regular, em 2019 os primeiros e segundos anos passaram a ser do EM Integral e em 2020 a escola consolidou-se como uma EREM, oferecendo o EM Integral durante o dia e o EMEJA durante a noite e durante esse percurso deixou de atender a comunidade da zona rural, a qual passou a ser assistida por uma outra escola de EM Regular.

a adição de novos componentes curriculares, a diminuição da carga horária e até a inexistência em determinados anos de componentes da formação comum do EM<sup>2</sup>.

Frente a realidade do NEM a EFE, como componente curricular obrigatório, teve sua carga horária subtraída de duas para uma aula semanal de 50 minutos nas turmas de primeiro ano e segundo ano; já no caso das turmas de terceiro ano, em 2024, a carga horária destinada a EFE será totalmente excluída da formação comum a todos os estudantes, chamada de formação geral básica na organização do NEM.

As minhas experiências nessa escola, me mostram que mudanças curriculares, modificam não só a carga horária dos componentes e sua disponibilidade, como também a quantidade de professores e funcionários, o espaço físico da escola e o público que a escola consegue atender. O NEM, especificamente, altera a organização e a normatização escolar, e isso pode influenciar diretamente o trato com o conhecimento; elementos esses que compõem a dinâmica curricular (DC), segundo Tenório (2017) e Soares *et al.* (2013).

Tenório (2017, p. 71) aponta que a DC é “[...] o movimento particular da escola que possibilita a materialização do projeto de escolarização do homem [...]” ou seja, a escola está se movimentando e continuará a movimentar-se para executar o NEM, e o projeto de formação humana que está por dentro dele. No caso da EFE, o tempo que já era curto, foi mais suprimido e isso por si só pode representar uma perda nas condições para transmissão-assimilação dos seus conhecimentos.

Na vivência com o NEM noto mudanças que afetam o tempo e a organização documental que norteia a EFE na escola onde trabalho, contudo, apesar dessas modificações, o novo documento curricular de Pernambuco demonstra ter diálogo com a proposta da EFE utilizada no seu antecessor: a proposta Crítico-Superadora (PCS) (Soares *et al.*, 2013). Tal afirmação, torna-se visível quando observo que se manteve a organização dos bimestres a partir dos elementos da cultura corporal, sendo essa divisão alicerçada nessa proposta de EFE.

Segundo a PCS, a EFE de maneira pedagógica deve tratar dos elementos da cultura corporal, “[...] configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: [...] jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu

---

<sup>22</sup> O NEM é dividido entre uma parte de formação comum a todos os estudantes, a qual é denominada de formação geral básica (FGB) e conta com uma carga-horária máxima de 1.800 horas totais; e outra parte diversificada do currículo chamada de itinerários formativos, em que os estudantes podem seguir diferentes formações e conta com uma duração mínima de 1.200 horas totais (Brasil, 2018).

conteúdo” (Soares *et al.*, 2013, posição 927 de 3860)<sup>3</sup>. Tendo a expressão corporal como linguagem, visando promover a leitura da realidade, mediante conhecimentos (conteúdos) previamente selecionados dentro de critérios para os organizar, sistematizar e distribuir em determinado tempo pedagógico.

Preocupar-me com o papel da EFE e com o processo de ensino-aprendizagem, sempre me fez sentir desafiado na hora de materializar as demandas oficiais nas diferentes realidades que experienciei. Ter passado por mudanças curriculares, sentindo na prática como elas podem influenciar o trato com o componente curricular ao qual escolhi ser docente, somado a oportunidade de refletir e questionar sobre minha prática profissional em um curso de mestrado, conduziram a uma necessidade de responder a seguinte questão problema: como se deu a DC da EFE no NEM diante dos documentos e da realidade da escola onde eu, o professor-pesquisador, trabalho?

Dessa forma, delimitamos como objetivo geral: analisar a DC da EFE no NEM no contexto de uma EREM do estado de Pernambuco. Para isso, trilhamos os objetivos específicos: descrever no polo da normatização do NEM a estruturação curricular numa EREM do estado Pernambuco; discorrer sobre o trato com o conhecimento da EFE no processo de seleção e organização dos conteúdos; comparar, no tocante da proposta curricular e do tempo e espaço pedagógicos, a normatização e organização escolar do antigo e do NEM na especificidade da EFE.

Tendo em vista que o NEM é organizado entre a formação geral básica (FGB) e os itinerários formativos (IF), sendo a FGB comum a todos os estudantes do EM e dessa forma é onde, até o momento, a EFE aparece como componente curricular obrigatório no primeiro e segundo ano do NEM das escolas da SEE PE, esse estudo aprofundou a relação da EFE com a FGB do NEM numa EREM de Pernambuco situada no município de Caruaru, contudo, sem excluir reflexões com os IF.

Com o desenvolvimento desse estudo, esperamos responder o problema levantado, assim, somando esforços para a construção de uma educação básica de qualidade, colaborando com a realidade escolar em que está inserido e com os profissionais da educação que tenham interesse sobre a temática levada a discussão, trazendo melhorias para a prática profissional do professor-pesquisador, tal como se objetiva no ProEF (UNESP, 2022).

---

<sup>3</sup> Localização do trecho citado conforme consta no documento *E-book Kindle*.

## 2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente dissertação é caracterizada como uma pesquisa documental, onde utilizamos de fontes em que “[...] os textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise [...]” (Severino, 2013, p. 76).

As fases da pesquisa documental que desenvolvemos, foram: “[...] a) formulação do problema; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) análise e interpretação dos dados; f) redação do relatório” (Gil, 2017, p. 53).

A formulação do problema ocorreu na realidade pedagógica do professor-pesquisador, a partir de inquietações que cercam minha prática, nos encaminhando para definição da questão a ser respondida. Na elaboração do plano de trabalho, traçamos os objetivos a serem alcançados e construímos o projeto de pesquisa.

Na identificação das fontes, levamos em consideração que a pesquisa documental, como aponta Severino (2013), pode ser realizada sob uma ampla variedade de fontes documentais utilizando: imagens, textos, vídeos e áudios. Nesse estudo optamos pelo uso da documentação escrita presente em documentos públicos.

Utilizamos como fontes de dados dessa pesquisa: o PCPE (Pernambuco, 2012a), o CPEM (Pernambuco, 2021a), os organizadores curriculares das respectivas orientações e os planejamentos bimestrais de EFE do ano corrente (2023) que o professor-pesquisador empregou no contexto analisado.

Na localização das fontes e obtenção do material, visitamos o site da SEE PE e o portal do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Salvamos o material coletado nos nossos arquivos, com o intuito de resguardar as fontes, caso elas não tivessem mais disponíveis na *internet*.

Inicialmente, descrevemos os dados visando manter a fidelidade das informações presentes nos documentos. Contudo, na descrição dos dados, como apontam Ludke e André (2012), pode desvelar-se conteúdos implícitos e contraditórios.

Na análise, empregamos quadros analíticos, descritivos e comparativos das fontes documentais, presentes nos apêndices e nos quadros distribuídos ao longo do desenvolvimento do texto da dissertação, os quais contribuíram para o processo de interpretação dos dados.

Durante todo o processo de tratamento dos dados, interpretamos o material descrito e analisado de forma qualitativa, tendo em vista que “[...] na pesquisa qualitativa a interpretação assume um foco central [...]” (Minayo, 2021, p. 73).

Realizamos a abordagem dos dados de forma qualitativa, tendo em vista que os documentos e a sua análise permitem diferentes interpretações, não as fechando num sentido único, o que admite, na visão de Gamboa (2003), um jogo de sentidos.

Confrontamos as informações dos documentos governamentais com a produção acadêmica. Antes de realizarmos esse confronto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, na qual tivemos o objetivo de explorar estudos que dialogassem com a nossa pesquisa.

Gil (2017, p. 42) aponta as etapas para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica, as quais são:

- a) escolha do tema; b) levantamento bibliográfico preliminar; c) formulação do problema; d) elaboração do plano provisório de assunto; e) busca das fontes; f) leitura do material; g) fichamento; h) organização lógica do assunto; e i) redação do texto.

Na escolha do tema dialogamos com o nosso objeto de estudo e o definimos como: discussões da produção acadêmica sobre o NEM. No levantamento bibliográfico preliminar, identificamos o estágio de conhecimento referente ao nosso objeto de estudo e, assim, avançamos o diálogo a partir de tais fontes. Na elaboração do plano provisório delimitamos critérios que aproximassem os estudos com a EFE.

Para isso definimos como um dos critérios para seleção, a associação de pelo menos de duas das seguintes palavras-chave: Ensino Médio; Novo Ensino Médio; Educação Física; Educação Física escolar; Base Nacional Comum Curricular; BNCC; Reforma; Reforma do Ensino Médio. Determinamos como recorte temporal o mês de janeiro de 2017 até março de 2023.

Utilizando dos critérios definidos no parágrafo anterior, tomamos como fontes: estudos científicos disponíveis nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, bem como nas revistas Currículo Sem Fronteira e Espaço do Currículo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> O Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) possui relevância em discussões sobre a Educação Física e entre elas estão disponíveis aquelas voltadas a área escolar. Por sua vez, as revistas apresentam destaque na qualidade das suas publicações e no diálogo com o currículo escolar. Dessa forma, apresentam-se como fontes seguras e de relevância científica, bem como estão contextualizadas com o objeto de estudo da nossa pesquisa.

Encontramos trinta publicações, sendo: cinco resumos simples, treze resumos expandidos e doze artigos completos, os quais estão disponíveis no APÊNDICE 4 – Achados na pesquisa bibliográfica.

Na leitura do material e no seu fichamento, constatamos que aqueles que melhor poderiam contribuir com um estudo de mestrado seriam os artigos completos, pois, adentram de maneira mais aprofundada nas discussões a que se dispõem em fazer. Não retiramos o valor dos resumos, contudo, são estudos com um texto mais resumido, assim como a própria nomenclatura indica, porém, nos ajudaram a conhecer discussões dentro da nossa temática.

Organizamos o material dos artigos completos e construímos o texto que deu origem a seção: 4.3 Discussões e constatações da produção acadêmica. Essas informações corroboraram para a nossa interpretação, não gerando conclusões definitivas para a questão da pesquisa e sim, como aponta (Gil, 2017), aperfeiçoaram a discussão do problema.

Buscamos sustentar o diálogo entre os documentos governamentais, a bibliografia científica, os dados escolares do contexto da prática e do professor-pesquisador, com decisões metodológicas que mantivessem o elo entre a experiência pedagógica e as atividades de estudo e pesquisa, expressando coerência com as normas do ProEF que definem que a produção deve causar “[...] implicação no campo profissional da Educação Física no contexto escolar” (UNESP, 2019, p.1).

### 3 CONTEXTUALIZAÇÃO CONCEITUAL

#### 3.1 Da Política (pública, educacional e curricular) ao currículo

A priori, realizaremos alguns apontamentos sobre termos necessários para se compreender o conteúdo presente nesse trabalho, a saber: política pública, política educacional, política curricular e currículo. Partiremos da explicação do termo mais abrangente até chegar no mais específico, sem realizar bruscas rupturas e dissociações, mantendo a ligação que eles têm entre si. Esses apontamentos conceituais são necessários para compreender a DC, pois, ela dialoga com o currículo e nesse diálogo, pode-se adentrar na análise da construção do documento curricular e nos seus instrumentos de ordem legal e política.

A organização do currículo ocorre em meio a uma política curricular, que é ligada a uma política educacional de determinada política pública. Dessa forma, a política curricular “[...] não existe por si só. Esta se representa em meio a uma política pública, especificamente, uma política educacional” (Souza Júnior, 2007, p. 61).

Podemos pensar as políticas públicas como o Estado em ação, ou seja, através delas ele se materializa, formulando e executando ações que supram questões socialmente problematizadas (Azevedo, 1997 *apud* Souza Júnior, 2007). Na construção de uma política pública há uma série de discussões que dão origem a textos oficiais (leis, normas, orientações e outros), os quais precisam ser colocados em prática para suprir determinadas demandas sociais.

O processo de formulação e execução de uma política pública é complexo, e essa complexidade emana de uma série de disputas ideológicas e de poder. As questões educacionais e de escolarização são demandas sociais, as quais são problematizadas, formuladas e executadas através das políticas educacionais (Souza Júnior, 2007). Quando o Estado, através dessas políticas, problematiza, fórmula e executa decisões sobre a seleção, organização e avaliação dos conteúdos, temos uma política curricular (Pacheco, 2000).

A política curricular chega às escolas, entre outros, através das prescrições curriculares, e nelas são materializadas as disputas de poder e ideológicas que ocorreram na sua formulação; essas disputas se estendem até o momento de execução desse documento no ambiente escolar; ele “[...] não se apresenta somente como um rol de conteúdos, mas como uma espécie de carta de intenções para a

educação” (Uchôa; Chacon, 2021, p. 1157). Dessa forma, no documento curricular há elementos que guiam os conteúdos a serem trabalhados no ambiente escolar, bem como toda uma organização que visa o desenvolvimento de um determinado modelo de organização social, através da formação do estudante que constitui essa sociedade. Portanto, o currículo

[...] tem um potencial regulador que se consolida a partir dos conteúdos da aprendizagem que serão abordados, ordenados num tempo, desenvolvidos em níveis de ensino diferentes e enquadrados numa dinâmica de mediação e de intercâmbios entre os atores e autores curriculares (professores, alunos, pais, comunidade) num determinado espaço. [...] Sendo assim, não deixa de ser um instrumento que compreende desde o seu planejamento até a sua avaliação, processo que exige constante reflexão entre teoria e prática, conteúdo e forma, e implica uma criação de novos significados sobre a prática pedagógica (Reis, 2022, p. 483).

A essa “[...] dinâmica de mediação e de intercâmbios entre os atores e autores curriculares [...]” (Reis, 2022, p. 483) corresponde ao que em nosso trabalho estamos denominando de DC; a qual representa o diálogo entre o previsto no documento curricular, as ações para que o currículo seja posto em prática e os acontecimentos que ocorrem na sua materialização, através de movimentações dinâmicas e pouco previsíveis, pois, como aponta Tenório (2017), o currículo exige de cada escola movimentações para sua organização e materialização.

### 3.2 Dinâmica curricular

As movimentações que ocorrem na escola visando a organização e materialização do currículo podem ser chamadas, segundo Tenório (2017) e Soares *et al.* (2013), de DC. Essa dinâmica tem o objetivo de colocar em prática o projeto de escolarização de homem da escola e ocorre em três polos: o trato com o conhecimento; a organização escolar; a normatização escolar. Tenório (2017) aponta os elementos que se relacionam com cada polo.

O trato com o conhecimento relaciona-se com a seleção, organização e sistematização dos saberes escolares, bem como com as condições para a sua transmissão e assimilação. A organização escolar refere-se ao tempo e espaço pedagógicos necessários a aprendizagem dos saberes escolares. A normatização

escolar remete-se ao conjunto de disposições administrativas que regem a escola, como: projeto-político-pedagógico, proposta curricular, normatizações e outros.

Quando ocorrem modificações na normatização escolar, destacando nesse projeto aquelas ligadas a proposta curricular, a escola precisa movimentar-se; movimentando elementos que tratam com o conhecimento e com a organização escolar. Contudo, será que todas essas movimentações devem partir somente da escola? Todo o processo de materialização do currículo advém somente daquilo que é realizado dentro do ambiente escolar? O poder público está presente somente nas normatizações escolares ou tem papel ativo e responsabilidades nos outros polos?

Com uma política curricular não reflexiva, há o risco da culpabilização da escola, o que gera uma visão de que “[...] as políticas são sempre soluções e nunca parte do problema. O problema está ‘na’ escola ou ‘no’ professor, mas nunca ‘nas’ políticas” (Ball; Mainardes, 2011, p. 36). Partindo de uma visão reflexiva sobre as políticas curriculares, entendemos aqui que DC também diz respeito, as movimentações governamentais e as movimentações escolares, que objetivem a execução das normatizações escolares, entres elas a proposta curricular.

Dessa forma, há à possibilidade de dividir a DC em: DC governamental e DC escolar; tendo em vista que as pesquisas podem focalizar seus esforços na análise de apenas uma dessas dinâmicas ou explorar as relações entres as duas. Sendo a última, uma opção de pesquisa de reflexão mais ampla, pois, possibilita que se analise o trabalho desenvolvido na escola para execução da proposta curricular e as condições que as esferas governamentais (federal, estadual e/ou municipal) oferecem para que isso possa acontecer. Aqui o foco se deu na DC escolar, centrando as discussões mais aprofundadas na realidade da DC interna a escola.

Os três polos da DC (o trato com o conhecimento; a organização escolar; a normatização escolar) estão em constante diálogo entre si (Soares et al., 2013; Tenório, 2017) e podemos relacioná-los com o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática, presentes no ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes; Marcondes, 2009).

### 3.3 Ciclo de políticas

Para alguns autores (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes; Marcondes, 2009) o ciclo de políticas compreende a política curricular, como um ciclo

contínuo, dinâmico e circular. Inicialmente, Ball, Bowe e Gold (1992), formularam esse ciclo em três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto(s) da prática. Em uma produção posterior, Ball (1994) buscou ampliar esse ciclo adicionando mais dois contextos: o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política.

Entretanto, numa entrevista, Stephen Ball informa que esses dois últimos ciclos

[...] deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente [...], [pois] Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática [e] [...] as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306).

Dessa forma, discutiremos aqui a partir dos três primeiros contextos (Ball; Bowe; Gold, 1992), integrando neles os dois últimos (Ball, 1994), como apontado por Stephen Ball (Mainardes; Marcondes, 2009).

No contexto da influência, observa-se como os interessados em influenciar a política curricular lutam para definir os propósitos sociais da educação, sendo frequentemente relacionados à articulação de interesses e ideologias, seja de instituições públicas e/ou privadas (Ball; Bowe; Gold, 1992). Identifica-se, de onde partem essas influências e a qual propósito social de educação estão ligadas, e ainda, se nelas há um conjunto de ações (políticas e sociais) que possam combater as desigualdades de maneira eficaz (Ball, 1994). Ao associar, esse contexto com o contexto da estratégia política, leva-se em consideração que nele acontece o processo de mudança das políticas ou, pelo menos, a mudança do pensamento sobre as políticas (Mainardes; Marcondes, 2009).

As disputas de poder que acontecem no primeiro contexto, o da influência, adentram no segundo, o da produção de texto. Nele, observa-se como a política ganha formato e é representada, em diferentes contornos: textos jurídicos e documentos oficiais, comentários/discursos e performances públicas formais ou informais de políticos, propagandas e vídeos oficiais de divulgação; articulando dessa forma o texto oficial a alegações baseadas na linguagem popular (Ball; Bowe; Gold, 1992). Dessa forma, o pesquisador pode analisar o processo utilizado para construção texto, o documento produzido e como essas informações foram repassadas para aqueles aos quais a política se dirige, pois, a propaganda política e a fala dos políticos (ou seja, os

relatos de segunda mão) por muitas vezes são a principal fonte de informação e compreensão utilizada por essas pessoas (Ball; Bowe; Gold, 1992).

Contudo, a política não é iniciada e muito menos concluída na legislação. As respostas, ações e resultados, ocorrem no local e com as pessoas para quais o texto se dirige (Ball; Bowe; Gold, 1992), o que faz adentrarmos no terceiro e último contexto, o da prática. Aqui se investiga como o texto é interpretado (aceito ou contestado), podendo ter consequências e implicações diferentes daquelas pretendidas na sua formulação (Ball; Bowe; Gold, 1992). Quando ligado ao contexto dos resultados a preocupação analítica do pesquisador pode adentrar nas “[...] questões de justiça, igualdade e liberdade individual [...]” (Ball, 1994, p. 26), assim, possibilitando a análise dos desdobramentos e interação da política com as desigualdades e formas de injustiça existentes.

Durante a análise realizada no contexto da prática, verifica-se os resultados da aplicação do texto, sendo esses resultados chamados de resultados de primeira ordem e resultados de segunda ordem. Os primeiros “[...] decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática” e os segundos estão “[...] relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado” (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306). Assim, no contexto da prática podemos observar as variadas formas de desdobramentos advindas da implementação do currículo na escola, e com toda a sua complexidade, esses desdobramentos podem ser diferentes de uma escola para outra, tendo em vista que cada indivíduo pode interpretar (aceitar ou contestar) o texto oficial de maneira própria.

Assim como ocorreu com a DC, há à possibilidade de o contexto da prática ser visualizado em duas vertentes analíticas que podem ser utilizadas de maneira individualizada ou conjunta, as quais são denominadas de: o contexto da prática governamental e o contexto da prática escolar. Onde, dentro do contexto da prática governamental ocorre a análise da DC governamental, ou seja, as ações práticas do governo para que o currículo seja executado com êxito, e no contexto da prática escolar, são destacadas as ações executadas dentro da escola com/para a implementação do documento curricular, dialogando com a DC escolar.

É necessário frisar, que o ciclo de políticas não representa uma forma de se fazer a política, mas sim, uma forma de compreendê-la (Mainardes; Marcondes, 2009). Essa compreensão não é simples e muito menos linear, portanto, não dá para seguir um passo a passo rígido e imutável.

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser 'aninhados' uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306-307).

Analisar a DC da EFE no NEM implicou num processo dinâmico, circular e contínuo; no qual foi preciso visitar as fontes documentais constantemente, a fim de realizar a leitura da DC da escola, a qual “[...] se constitui como um palco para disputas de variadas naturezas [...]”, onde “[...] a presença, ou a ausência, de determinado conteúdo curricular não é um processo aleatório e casual” (Millen Neto, 2021, p. 15).

Dessa forma, antes de adentrar nas discussões contextualizadas com o NEM, abordamos na próxima seção, a contextualização da EFE como palco de disputa na realidade escolar brasileira e as lutas que tentam legitimá-la ou contestá-la como conteúdo curricular e até excluí-la do rol de conhecimentos da Educação Básica e/ou do EM demarcamos a nossa compreensão do papel da EFE frente a formação dos estudantes.

### 3.4 Educação Física escolar

Dialogamos com a PCS (Soares *et al.*, 2013) para expor a compreensão de EFE adotada nessa pesquisa. Nessa abordagem, busca-se oferecer aulas críticas e inclusivas, comprometidas com as dimensões sociais e culturais dos conhecimentos. O conteúdo (conhecimento) deve ser criteriosamente organizado, sistematizado e distribuído durante toda a Educação Básica.

A defesa que essa proposta traz é que a EFE, de maneira pedagógica, deve tratar os elementos da cultura corporal (jogo, esporte, ginástica, dança e luta) como linguagem: a expressão corporal; objetivando a promoção da leitura da realidade e a sua transformação. A aula deve ser inclusiva, não excluindo o aluno menos habilitado

fisicamente, criando engajamento entre as diferenças e possibilitando a compreensão crítica do conhecimento.

O conteúdo deve ser contextualizado com a cultura local e ir além do ensino das habilidades esportivas e destrezas físicas, abordando questões sociais, culturais e políticas que dialoguem com a realidade dos estudantes e que possibilitem, como citado anteriormente, uma compreensão crítica da realidade que possa transformar a vida dos estudantes e a sociedade.

Nessa proposta de abordagem para a EFE há a busca pela superação dos métodos técnicos e mais tradicionais, os quais excluía aqueles estudantes que não apresentassem habilidades físicas e esportivas adequadas as práticas corporais que se baseavam em execuções técnicas e repetitivas ligadas a um contexto resumido do esporte e balizavam todo o processo de ensino e avaliação.

Sendo assim, todos os elementos da cultura corporal e não somente o esporte, devem ser abordados nas aulas de EFE, enraizando e ressignificando os seus valores, tradições e significados, bem como analisando de forma crítica as questões culturais, sociais, políticas relacionadas ao seu objeto de estudo, cultura corporal.

A EFE e sua relação com o currículo foi e é palco de vários embates. No contexto da influência temos exemplos clássicos, como: a influência das instituições militares, médicas e esportivas, as quais em diferentes períodos históricos conseguiram exercer um papel de destaque nas aulas de EFE. Atualmente, vemos uma disputa de várias vertentes pedagógicas, tentando definir qual o melhor caminho a se seguir.

Não podemos esquecer das influências que constantemente lutam para tirar a EFE do rol de componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica. Inclusive na batalha mais recente conseguiram assim fazer, retirando seu *status* de componente curricular e a colocando como práticas e estudos no NEM; transferindo sua influência para o contexto da produção do texto e a oficializando, assim, como apontamos em sessões posteriores.

Numa visão mais ampla de escola envolvendo não só aquilo que é íntimo aos professores de EFE, Millen Neto (2021, p. 12) aponta que os docentes da Educação Básica por muitas vezes “[...] percebem esses movimentos de inovação curricular e pedagógica como modas passageiras e efêmeras políticas do governo [...]” as quais são “[...] arquitetadas, implementadas e descartadas sem avaliação e sem dar aos docentes o devido tempo de apropriação das prescrições curriculares”. O autor ainda

menciona que não ficará surpreso caso a BNCC (Brasil, 2018) seja descartada num próximo governo.

Um caso de rejeição por parte dos professores, é relatado por Millen Neto, Gonçalves e Oliveira (2020) que apontaram em sua pesquisa como um professor de EFE numa EREM de Pernambuco negou as determinações do currículo e seguiu pelo caminho que julgou como melhor para o desenvolvimento das aulas. O afastamento dos professores do processo de formulação das políticas curriculares e a contraposição delas com a sua concepção pedagógica, acirram mais a disputa nas influências, aumentando a possível rejeição.

Tantas diferenças impedem que se tenha algo consolidado, seja no papel da escola ou no da EFE, dificultando o desenvolvimento de inovações, pois, para mirar numa mudança real precisa-se ter algo firmado, para assim, poder contestá-lo. Essas disputas, acabam levando a formação básica do estudante das escolas públicas de um lado para outro como um barco à deriva num mar agitado por ondas políticas, essas ondas tentam jogar para fora do barco, mudar de lugar e trazer de volta conhecimentos e concepções, contudo, até o momento a força exercida por elas não foi capaz de ouvir e dar sentido aos anseios dos tripulantes (professores, estudantes, famílias e demais membros da realidade escolar).

Dessa forma, devemos buscar entender e definir o papel da escola, contudo, cientes de que esse caminho deve perpassar por cada componente curricular, igualmente como afirma Sayão e Muniz (2004, p. 193) “[...] não podemos perder de vista que o trabalho na escola deve passar, entre outras possibilidades, pelo interior de cada disciplina” (Sayão; Muniz, 2004, p.193). Assim, corroborando com essa afirmação, Cordovil *et al.* (2015) aponta a necessidade daqueles que são comprometidos com a EFE tomarem o grande desafio de repensar o seu conceito para construir uma identidade que a legitime no EM, para então, atingir o estudante e alcançar a sua valorização no ambiente escolar.

Cordovil *et al.* (2015) chega a essa conclusão por constatar na sua pesquisa que estudantes (Cordovil *et al.*, 2015, p. 842) “[...] se mostram aparentemente alheios aos conhecimentos de Educação Física presentes ‘fora’ do ambiente escolar, ou não reconhecem sua importância no seu cotidiano”. Eles demonstram uma visão limitada sobre a importância da EFE, argumentando que não tem tempo ou que não gostam de esportes, que se cansam rápido ou que não vêm importância nenhuma. Nas suas

falas percebe-se a EFE como sinônimo de esporte, onde não se considera, por exemplo, os diferentes tipos de jogos, demonstrando uma visão limitada sobre ela.

Para romper com pensamentos que afunilam a EFE com a prática esportiva ou com quaisquer outros que não considerem sua amplitude e relevância social, devemos estar cientes de que “[...] existe uma série de atividades que utilizam a expressão corporal como linguagem, que foram historicamente produzidas pelo homem e que devem ser socializadas pela escola” (Sayão; Muniz, 2004, p. 193) as quais, segundo o autor citado e que corroboram com aquilo que definimos como papel da EFE nessa pesquisa, devem levar a superação da dominação e da submissão do homem pelo homem.

Alicerçados na PCS (Soares *et al.*, 2013) e corroborando com as afirmações que realizamos sobre ela no início dessa sessão, concluímos que a organização, sistematização e distribuição dos conteúdos devem ser feitos de forma criteriosa, a fim de levar o estudante a desenvolver uma visão crítica e se emancipar, superando as dominações e submissões socialmente instituídas, e para isso é de extrema importância o desenvolvimento de

[...] uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Soares *et al.*, 2013, posição 585 de 3860).

[...] É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (Soares *et al.*, 2013, posição 604 de 3860).

Após discorrer sobre a EFE e antes de chegar nas discussões dentro do contexto específico da EREM de Pernambuco na qual situamos esse estudo, apontaremos na próxima seção: as afirmações e a organização definida pelas esferas governamentais que permeiam o NEM; o caminho e mudanças que estão ocorrendo no Estado de Pernambuco, principalmente aquelas que dialogam com o EM Integral e o NEM Integral; e as discussões e contestações presentes na produção acadêmica, as quais vão de encontro com aquilo que é afirmado pelos entes governamentais.

## 4 O NOVO ENSINO MÉDIO

### 4.1 Afirmações e organização da documentação governamental

Inicialmente, durante o processo de descrição do NEM, utilizamos: a LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017<sup>5</sup> (LNEM) (Brasil, 2017) que trouxe alterações significativas na LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996<sup>6</sup> (LDB) (Brasil, 1996), entre as quais, aquelas que se relacionam diretamente com a caracterização do NEM; e a BNCC (Brasil, 2018), que tem caráter normativo e define as aprendizagens essenciais que os estudantes brasileiros devem acessar e desenvolver ao longo da Educação Básica, entre essas normas, estão as que definem atributos do NEM.

A LNEM (Brasil, 2017) indica que a carga horária mínima anual do EM deve ser ampliada para 1.400 horas, contudo, os sistemas de ensino poderão realizar essa ampliação de forma progressiva, partindo das 800 horas anuais que eram estabelecidas em outrora pela LDB (Brasil, 1996) para 1.000 horas anuais, em um prazo de 5 anos contando a partir do dia dois de março de 2017. Ou seja, no início do ano de 2022, o prazo para adequação acabou e os sistemas de ensino já devem ter iniciado, de forma progressiva a oferta, aos estudantes do EM, uma carga horária mínima total de 3.000 horas.

Essa mudança de carga horária e como ela é organizada são características que marcam o NEM. É definido que um total máximo de 1.800 horas são destinadas às aprendizagens essenciais e um total mínimo de 1.200 horas são destinadas aos IF. As aprendizagens essenciais, é a FGB, a qual todos os estudantes devem ter acesso e participar. Os IF, são a parte optativa do currículo, onde os estudantes escolhem em qual área do conhecimento, técnica ou profissional desejam se aprofundar.

---

<sup>5</sup> LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 Altera as Leis n<sup>o</sup> 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.

<sup>6</sup> LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

As aprendizagens essenciais reúnem um conjunto de competências e habilidades<sup>7</sup> presentes em cada uma das áreas de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas). As redes de ensino organizam os componentes curriculares das aprendizagens essenciais, devendo incluir nessa organização as competências definidas pela BNCC (Brasil, 2018). Essas devem guiar as habilidades de cada um dos componentes curriculares, estimulando o trabalho em conjunto entre os componentes curriculares de cada uma das áreas de conhecimento, tirando o foco do trabalho individualizado por disciplinas, e na sua concepção isso

[...] não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/200957 *apud* Brasil, 2018, p. 470).

É importante frisar que no NEM somente os componentes curriculares português e matemática são obrigatórios durante todo o período de formação, outros componentes como: o estudo e prática de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, bem como o estudo da Língua Inglesa (Brasil, 2017) devem ser incluídos no currículo, mas, como mencionado anteriormente, somente Português e Matemática devem constar obrigatoriamente durante os três anos de formação, sendo assim, a legislação abre a possibilidade de diversos componentes curriculares aparecerem somente em parte do processo formativo, conforme presente no § 2º, § 3º e 4º do Art. 35 da LNEP (Brasil, 2017).

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia [...].

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas [...].

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras,

---

<sup>7</sup>Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p. 8).

em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino [...].

No que diz respeito aos IF, esses são desenvolvidos em cada sistema, rede e escola; com relação a esses os estudantes podem optar por aqueles que eles tenham o desejo de aprofundar seus conhecimentos. Os IF podem aprofundar-se nos conhecimentos de uma ou mais áreas do conhecimento, bem como numa formação técnica e profissional específica ou em mais de uma (Brasil, 2018); fazendo com que os estudantes do NEM possam vivenciar diferentes formações entre si, mesmo que façam parte de uma mesma escola, além de entregar ao estudante a decisão de escolher um percurso formativo que guiará seu futuro profissional e/ou acadêmico; trazendo à tona mais uma mudança no EM: a flexibilização curricular.

Para que a organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. Independentemente da opção feita, é preciso destacar a necessidade de ‘romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real’ (Parecer CNE/CEB nº 5/2011) (Brasil, 2018, p. 479).

Apesar de terem uma maior liberdade para desenvolvimento dos IF, as unidades federativas do Brasil devem os desenvolver dentro das orientações nacionais do NEM. Entre essas orientações, está o desenvolvimento dos itinerários com conhecimentos das áreas de: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional.

Há a opção de desenvolvimento de IF integrados, quando se compõem um itinerário com algum componente da FGB. Os IF devem favorecer o desenvolvimento do protagonismo juvenil e serem organizados dentro de um ou mais eixos estruturantes que são definidos pela BNCC (Brasil, 2018), os quais são: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; empreendedorismo.

Os currículos desenvolvidos devem ser pautados na formação integral (física, cognitiva e socioemocional) e precisam possibilitar que o estudante desenvolva o seu

projeto de vida. Para a efetivação desse currículo, se faz necessário o trabalho conjunto entre os professores dos diferentes componentes curriculares, seja dentro da mesma área do conhecimento, ou na relação entre as diferentes áreas (Brasil, 2018). Esse trabalho e o desenvolvimento de IF, prevê uma maior disponibilidade de oficinas, projetos e outras práticas consideradas como mais significativas (Brasil, 2018). Segundo o Ministério da Educação, essa forma de organizar o currículo

[...] pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. Um currículo que contemple uma formação geral, orientada pela BNCC, e também itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em curso(s) ou habilitações de formação técnica e profissional, contribuirá para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem (Brasil, 2022, p. 1).

Além da formação integral, há o incentivo ao desenvolvimento de escolas em tempo integral<sup>8</sup>, através da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Essa política prevê aporte financeiro de até dez anos as escolas de todo o território nacional que tenham iniciado a oferta da educação em tempo integral a partir da data de vigência da LNEM (Brasil, 2017). As escolas devem definir e cumprir uma série de compromissos formalizados, como o alcance de “metas quantitativas”, presente no artigo treze de parágrafo único inciso II da LNEM (Brasil, 2017).

Outras grandes mudanças presentes no NEM são a possibilidade de profissionais de notório saber exercerem atividade docente e de instituições de ensino à distância de notório reconhecimento firmarem convênios com as escolas para oferecer parte da formação do estudante.

Mediante as informações destacadas, dialogamos com Bastos, Santos Júnior e Ferreira (2017, p. 44), concordando com os autores no que tange a algumas das principais mudanças que advém do NEM, sendo as seguintes:

---

<sup>8</sup> As escolas em tempo integral, se referem sobre o tipo de jornada de ensino que é oferecida aos estudantes, os quais geralmente permanecem nessas escolas durante dois períodos do dia. Por sua vez, a formação integral, diz respeito a concepção da formação escolar para além do tempo de permanência do estudante na escola, levando em consideração o tipo de cidadão que se pretende formar (Raveroni; Momma; Guimarães, 2019).

a) o aumento gradativo da carga horária de 800h para 1.400h e o incentivo à ampliação da jornada (tempo integral); b) a flexibilização do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos; c) a profissionalização como uma das opções formativas; d) o reconhecimento de profissionais de notório saber ou de graduados sem formação docente na área para atuarem como tal no ensino médio e; e) a obrigatoriedade da Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia no ensino médio, de forma distinta, por meio da Base Nacional Curricular Nacional Comum.

Após realizar a apresentação geral da estrutura do NEM em âmbito nacional, agora descreveremos a adotada pelo Estado de Pernambuco, tendo em vista, que cada unidade federativa tem suas particularidades organizacionais para implementação de tais mudanças no EM e que o Estado mencionado é o local onde o professor-pesquisador desenvolve seu trabalho. Além disso, fizemos uma breve comparação entre a composição do EM Integral e do NEM Integral para facilitar a compreensão das mudanças que estão ocorrendo no contexto das EREM de Pernambuco.

#### 4.2 Do Ensino Médio Integral ao Novo Ensino Médio Integral

Para apresentar a estruturação do NEM nas escolas públicas estaduais de Pernambuco e diferenciar o EM Integral do NEM Integral, utilizamos a Instrução Normativa Nº 003/2021 (Pernambuco, 2021b) e o CPEM (Pernambuco, 2021a), documentos que fixam e organizam o currículo do NEM e estão substituindo o PCPE (Pernambuco, 2012a), a Instrução Normativa Nº 01/2012 (Pernambuco, 2012b) e a Portaria SEE Nº 910 DE 06 DE FEVEREIRO DE 2018 (Pernambuco, 2018) de forma progressiva. A nova organização curricular, foi construída tomando como referência

[...] os documentos normativos nacionais e locais, a exemplo das Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018), dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco (2012), da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018), e dos Referenciais para Elaboração dos Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018) (Pernambuco, 2021a, p.17).

Cada unidade federativa organiza a sua carga horária, levando em consideração as quantidades mínimas e máximas destinadas a FGB e aos IF. Em Pernambuco, a divisão da carga horária do NEM, leva em consideração cinco

diferentes matrizes curriculares: escola de 3.000 horas-relógio; escola de 3.500 horas-relógio; escola de 4.500 horas-relógio; escola técnica estadual; ensino médio noturno (Pernambuco, 2021b).

A FGB segue uma mesma divisão em quase todas as escolas, com um total de 2.160 horas-aula<sup>9</sup> (1.800 horas-relógio), a exceção são as escolas do EM noturno, com um total de 2.640 horas-aula<sup>10</sup> (1.760 horas-relógio). Vale salientar que o governo estadual poderia ter destinado menos horas para a formação comum, contudo utilizou a quantidade máxima permitida pelas normas nacionais.

A FGB é formada por quatro grandes áreas de conhecimento e seus respectivos componentes, sendo:

Linguagens e suas Tecnologias (Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia) (Pernambuco, 2021a, p. 60).

No tocante da EFE, nota-se uma padronização na carga horária destinada a esse componente da FGB, seja no ensino diurno ou noturno, em todas as matrizes curriculares: uma aula semanal para as turmas de primeiro ano, uma aula semanal para as turmas de segundo ano e nenhuma aula semanal para as turmas de terceiro ano do NEM, conforme pode-se averiguar nas matrizes curriculares presentes na Instrução Normativa Nº 003/2021 (Pernambuco, 2021b).

A grande diferença nas matrizes curriculares é a organização dos IF, podendo haver diferenças na carga horária destinada a eles e\ou na sua composição. A Instrução Normativa Nº 003/2021 (Pernambuco, 2021b) aponta que:

**Art. 15.** Os Itinerários Formativos (IF) compreendem cada conjunto de unidades curriculares ofertadas 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, são eles:

- I – Linguagens e suas tecnologias;
- II – Matemática e suas tecnologias;
- III – Ciências da Natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e

---

<sup>9</sup> A hora-aula compreende 50 minutos.

<sup>10</sup> A hora-aula do período noturno compreende 40 minutos.

## V – Formação Técnica e Profissional.

Os IF são constituídos por disciplinas eletivas, projeto de vida, atividades complementares e aprofundamento com unidades curriculares obrigatórias e optativas que ocorrem por meio das trilhas. No Art. 2º da Instrução Normativa Nº 003/2021 (Pernambuco, 2021b), entende-se por:

**I – Projeto de Vida**, unidade curricular que busca despertar no(a) estudante a reflexão sobre o seu futuro e as decisões que precisa tomar para a realização de seu projeto de vida em construção, incluindo elementos relativos ao autoconhecimento, ao conhecimento do outro e ao papel que todos temos na sociedade em que vivemos;

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

**III – Aprofundamentos**, unidades curriculares que estão articuladas entre si perfazendo um percurso formativo, materializado em trilhas específicas ou integradas, que promovem o aprofundamento do(a) estudante em uma área de conhecimento específica ou áreas integradas, conforme escolha do estudante;

**IV – Trilha específica**, cada conjunto de unidades curriculares ofertadas que perfazem um percurso formativo onde uma área do conhecimento específica direciona uma discussão a partir do perfil de egresso esperado, mas que dialoga com outras áreas do conhecimento;

**V – Trilha integrada**, cada conjunto de unidades curriculares ofertadas que perfazem um percurso formativo onde duas áreas do conhecimento direcionam uma discussão a partir do perfil de egresso esperado, mas que dialoga com outras áreas do conhecimento.

O documento é insuficiente na definição das atividades complementares, aparecendo no Art. 31 e Art. 32 a seguinte frase sobre tais atividades: “[...] (projetos ligados às áreas do conhecimento), conforme Matriz Curricular anexa”; e no Art. 33 da mesma normativa: “[...] atividades complementares de cunho presencial que devem compreender projetos ligados às áreas do conhecimento, conforme Matriz Curricular anexa” (Pernambuco, 2021b). Quando consultada as matrizes curriculares anexadas na normativa, não há nenhum detalhamento sobre os tipos de atividades consideradas como complementares ou as características dos projetos.

No CPEM (Pernambuco, 2021a) ao abordar a divisão da carga horária, não se leva em consideração as cinco matrizes curriculares presentes na Instrução Normativa Nº 003/2021 (Pernambuco, 2021b), utilizando somente informações das escolas de 3.000 horas-relógio. Um exemplo disso é a distribuição da carga horária dos IF, conforme consta na FIGURA 01 – Distribuição da carga horária dos itinerários

formativos, apresentada sem levar em consideração a carga horária destinada às atividades complementares, pois elas não compõem as matrizes curriculares das escolas de 3.000 horas-relógio e do ensino noturno.

**FIGURA 01** – Distribuição da carga horária dos itinerários formativos.

Distribuição da Carga Horária dos Itinerários Formativos								
Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano		CH em hora-aula*	
	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem		
Eletivas	40	40	80	80	40	40	320	
Projeto de Vida	40	40	40	40	40	40	240	
Aprofundamento	Obrigatórias	40	40	80	80	240	160	640
	Optativas	-	-	40	40	40	120	240
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>120</b>	<b>240</b>	<b>240</b>	<b>360</b>	<b>360</b>	<b>1440**</b>	

\*Uma hora-aula equivale a 50 minutos.

\*\* 1.440 horas-aula equivalem a 1.200 horas-relógio.

**Fonte:** Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (Pernambuco, 2021a, p. 58).

Apesar de ser o grande diferencial entre as matrizes curriculares, os IF seguem uma estrutura parecida de distribuição para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino: eles vão tomando mais espaço da carga horária com o passar dos anos. Essa divisão da carga horária é justificada no CPEM (Pernambuco, 2021a) por considerarem que

Garantir uma maior carga horária de FGB no primeiro ano contribui para o fortalecimento da integração entre os saberes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e dá condições para os sujeitos, no Ensino Médio, compreenderem as mudanças na arquitetura e as responsabilidades inerentes às escolhas que serão feitas, envolvendo a flexibilidade do currículo (Pernambuco, 2021a, p. 58).

Esse estudo, situa-se na realidade de uma escola de 4.500 horas, onde as turmas são denominadas de NEM integral. Para localizar melhor o contexto de desenvolvimento do estudo, aprofundamos na composição curricular dessas escolas, pois, como citado anteriormente, o CPEM (Pernambuco, 2021a) não aborda todas as composições curriculares presentes na Instrução Normativa Nº 003/2021 (Pernambuco, 2021b) e os IF diferem entre as matrizes curriculares, tanto na carga horária quanto na composição.

Apresentamos nas figuras a seguir da matriz curricular do NEM Integral (FIGURA 2 – composição curricular do NEM Integral) e do EM Integral (FIGURA 3 – Composição curricular do EM Integral). Os dois contextos contam com uma carga-horária semanal

de 45 horas-aula, ou seja, nove aulas diárias. Dessas aulas, no NEM integral destina-se ao primeiro ano 24 de FGB e 21 de IF, ao segundo dezoito de FGB e 27 de IF e ao terceiro doze de FGB e 33 de IF. No EM Integral a divisão da carga-horária é feita entre: Base Nacional Comum, Parte Diversificada e Atividades Complementares; contando com 31, sete e sete aulas semanais, respectivamente, para todos os anos.

**FIGURA 02 – Composição curricular do NEM Integral.**

**MATRIZ - ESCOLA DE 4.500 HORAS-RELÓGIO**

	Quantidade de aulas por ano letivo						
	Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano	2º Ano	3º Ano	Total de Aulas	CH
<b>FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (FGB)</b>	Linguagens e suas tecnologias	Arte	1	-	-	1	40
		Língua Portuguesa	5	4	3	12	480
		Língua Inglesa	1	2	1	4	160
		Educação Física	1	1	-	2	80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	3	3	11	440
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	1	1	4	160
		Química	2	1	1	4	160
		Física	2	1	1	4	160
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	2	1	4	160
		Geografia	2	1	1	4	160
		Filosofia	2	-	-	2	80
		Sociologia	-	2	-	2	80
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>24</b>	<b>18</b>	<b>12</b>	

	Quantidade de aulas por semestre letivo*							Total de Aulas	CH	
	Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano				
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem			
<b>ITINERÁRIO FORMATIVO (IF) I</b>	Eletivas	2	2	4	4	2	2	16	320	
	Projeto de Vida	2	2	2	2	2	2	12	240	
	Aprofundamento	Obrigatórias	2	2	4	4	12	8	32	640
		Optativas	-	-	2	2	2	6	12	240
	Atividades Complementares	11	11	5	5	1	1	34	680	
	<b>SUBTOTAL</b>		<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>17</b>	<b>19</b>	<b>19</b>		<b>2120</b>

\* No Itinerário Formativo, cada duas aulas compreendem uma unidade curricular.

	Quantidade de aulas por semestre letivo							Total de Aulas	CH	
	Descrição	1º Ano		2º Ano		3º Ano				
		1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem			
<b>ITINERÁRIO FORMATIVO (IF) II</b>	Eletivas	4	4	4	4	-	-	16	320	
	Projeto de Vida**	-	-	-	-	-	-	0	0	
	Aprofundamento	Obrigatórias	**--	**-	4	4	12	8	28	560
		Optativas	-	-	2	2	2	6	12	240
	Atividades Complementares**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>4</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>14</b>		<b>1120</b>

Carga horária já cumprida na Trilha I, nos moldes do art. 31 desta Instrução Normativa.

<b>TOTAL DE CARGA HORÁRIA (FGB+ IFs)</b>	<b>45</b>	<b>5400</b>						
--	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-------------

Obs. A hora-aula compreende 50 minutos. Sendo assim, 5.400 horas-aula correspondem a 4.500 horas-relógio.

**Fonte:** Instrução Normativa Nº 003/2021 (Pernambuco, 2021b).

FIGURA 03 – Composição curricular do EM Integral.

ANEXO I

SECRETARIA EXECUTIVA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL

BASE LEGAL	ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	ANOS			CH	
				1º	2º	3º		
LEI FEDERAL Nº 9394/96; LEI FEDERAL Nº 13.415/2017; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2010; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012; RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2017; PARECER CNE/CEB Nº 7/2010; PARECER CNE/CEB Nº 5/2011; PARECER CNE/CP Nº 15/2017.	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	6	6	6	720	
			Educação Física	2	2	2	240	
			Arte	2	1	1	160	
		MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática (1)	6	6	6	720	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Química	3	3	3	360	
			Física	3	4	4	440	
			Biologia	3	3	3	360	
		CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	2	2	240	
			Geografia	2	2	2	240	
			Filosofia	1	1	1	120	
	Sociologia		1	1	1	120		
	SUBTOTAL				31	31	31	3.720
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira - Inglês		2	2	2	240	
		PROJETO DE VIDA E EMPREENDEDORISMO		2	2	2	240	
		QUÍMICA EXPERIMENTAL		1	1	1	120	
		FÍSICA EXPERIMENTAL		1	1	1	120	
		BIOLOGIA EXPERIMENTAL		1	1	1	120	
	SUBTOTAL				7	7	7	840
	ATIVIDADES COMPLEMENTARES	ELETIVAS*		2	2	2	240	
		ESTUDO DIRIGIDO **		5	5	5	600	
SUBTOTAL				7	7	7	840	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA				45	45	45	5.400	

Fonte: Portaria SEE Nº 910 DE 06 DE FEVEREIRO DE 2018 (Pernambuco, 2018).

É importante frisar que no EM Integral ocorriam pequenas diferenças na formação que o estudante poderia seguir e essas estavam presentes em um dos componentes das atividades complementares, chamado de eletiva. Além das duas aulas semanais de eletiva, as atividades complementares do EM Integral contavam com cinco aulas semanais de estudo dirigido.

Sobre as eletivas e o estudo dirigido, a Portaria SEE Nº 910 DE 06 de Fevereiro de 2018 (Pernambuco, 2018, p. 7) as definem como:

Com base no Art. 17 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, as eletivas se configuram como um espaço de flexibilização curricular e prática da interdisciplinaridade, assim deverão ser propostas pelos docentes considerando os temas de interesse dos estudantes. A oferta da Língua Estrangeira – Espanhol se dará no formato de eletiva nas escolas que tenham professores com habilitação específica.

As aulas de Estudo Dirigido serão destinadas à realização de atividades, sob orientação de um (a) professor (a) de qualquer componente curricular. Poderá fazer parte da pauta dessas aulas: trabalhos em equipe, tertúlias literárias, produção de textos, confecção de experimentos, grupos interativos, monitoria em sala de aula, entre outras.

Por sua vez, a parte diversificada do currículo era formada por: física experimental; biologia experimental; química experimental; projeto de vida e empreendedorismo; língua estrangeira – inglês. Contando as três primeiras com uma aula semanal e as duas últimas com duas aulas semanais. Ratificando a informação dada anteriormente, todos os estudantes contavam com essas aulas no seu currículo.

Já no NEM Integral, aferimos que há maiores possibilidades de formações para os estudantes, contudo, para destrinchar essas diferenças é necessário investigar o contexto da prática escolar, pois, utilizar somente daquilo que é disponibilizado pelo governo se torna insuficiente, pois, as formações podem variar entre as escolas. Recorremos ao contexto da prática escolar para complementar algumas informações importantes nessa seção, contudo, deixaremos para destrinchar as especificidades da EREM na qual situamos esse estudo na seção cinco.

Realizaremos primeiro a comparação entre os componentes que aqui definimos como consolidados, sendo eles: Arte, Biologia, Educação Física, Física, Filosofia, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia. Os nomeamos assim, pois, diferente de aulas como eletivas e estudo dirigido/orientado, por exemplo, esses componentes têm conhecimentos consolidados de maneira histórico-social e são tradicionalmente tratados nas instituições de ensino.

No EM Integral os estudantes contavam com as aulas experimentais, as quais constituíam a parte diversificada do currículo, mas, na prática, reforçavam os conteúdos dos componentes curriculares ligados a elas, sendo: Biologia experimental, Física experimental e Química experimental.

Um caso parecido ocorre no NEM Integral com os componentes Língua Portuguesa e Matemática, os quais contam com um reforço no primeiro ano: nivelamento em Língua Portuguesa e nivelamento em Matemática. Essa observação feita nesse parágrafo só pôde ser realizada ao recorrer ao contexto da prática escolar, pois, a documentação governamental do NEM Integral não deixa claro a organização das atividades complementares, sendo, os nivelamentos parte da sua constituição.

Para efeitos de comparação alocamos a carga-horária das aulas experimentais e dos nivelamentos junto ao componente consolidado a que se ligam e construímos o QUADRO 01 – Componentes curriculares consolidados. Optamos por não utilizar as turmas de terceiro ano na comparação, pois, não sabemos como serão organizadas suas atividades complementares no NEM Integral. Assim, desse ponto em diante utilizaremos somente a organização das turmas de primeiro e segundo ano do EM

Integral e do NEM Integral por serem as turmas que já estão vivendo o NEM em sua DC.

**QUADRO 01** – Componentes curriculares consolidados.

Componentes Curriculares		EM Integral		NEM Integral	
EM Integral	NEM Integral	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano
Arte	Arte	2	1	1	-
Educação Física	Educação Física	2	2	1	1
Filosofia	Filosofia	1	1	2	-
Sociologia	Sociologia	1	1	-	2
Geografia	Geografia	2	2	2	1
História	História	2	2	1	2
Língua Inglesa	Língua Inglesa	2	2	1	2
Física	Física	3	4	2	1
Física experimental		1	1		
Biologia	Biologia	3	3	2	1
Biologia experimental		1	1		
Química	Química	3	3	2	1
Química experimental		1	1		
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	6	6	5	4
	Nivelamento L.P.			2	-
Matemática	Matemática	6	6	5	3
	Nivelamento M.			2	-
<b>Total</b>		36	36	28	18

**Fonte:** o autor.

Através desse quadro já podemos notar uma grande diminuição de tempo para conhecimentos consolidados na Educação Básica. O componente física, por exemplo, deixou de ter um total de nove para três aulas, quando somamos a carga-horária do primeiro e segundo ano. Já a EFE, passou de duas para uma aula semanal em cada ano, apresentando uma perda de 50 por cento do tempo pedagógico.

Num panorama geral a perda de carga-horária dos componentes consolidados são de oito aulas semanais para o primeiro ano e dezoito para o segundo do NEM Integral. Parte da carga-horária subtraída desses componentes foram transferidos para as disciplinas eletivas, as quais ganharam um espaço muito maior no NEM Integral. No contexto da prática, em ambas as realidades as eletivas seguem a mesma organização, não contendo um currículo pré-determinado e sim, sendo construídas pelo professor e precisando ser aprovadas pela equipe da gestão.

O professor deve levar em consideração suas possibilidades (área de formação, habilidades e experiências, por exemplo) e da escola (estrutura física e recursos materiais), bem como o projeto-político-pedagógico e os interesses e preferências dos estudantes, mas, na prática, é muito difícil construir uma proposta que consiga suprir a todas essas aspirações. Além disso, podem ocorrer divergências entre o professor e a gestão no momento da aprovação da eletiva.

Apesar de receberem o nome de eletivas, os estudantes têm que cursar alguma, mesmo que não se interessem por nenhuma das disponíveis. Há também a possibilidade de o estudante não ficar na eletiva que mais se interessou, pois, as salas de aula comportam um número máximo de pessoas, isso faz com que caso uma eletiva seja muito procurada, alguns dos que optaram por ela precisem seguir para outra eletiva, com uma temática diferente.

Por não se ter uma ementa rígida e fechada para elaboração e organização das eletivas, acreditamos que outras escolas possam ter tratos diferentes para esse elemento curricular. Dessa forma, levantamos informações documentais e recorreremos ao diálogo com a prática do professor-pesquisador para melhor descrever as disciplinas eletivas.

No EM Integral a carga-horária destinada às eletivas eram de duas aulas semanais para o primeiro e segundo ano, e no NEM Integral são de seis aulas e oito aulas semanais para o primeiro ano e segundo, respectivamente. Isso faz com que os estudantes do antigo EM Integral tivessem uma disciplina eletiva por semestre e os estudantes do NEM Integral tenham três no primeiro e quatro no segundo ano.

Há outros elementos que estão presentes em ambos os currículos, contudo, com diferenças sutis no seu nome e organização, os quais são denominados no NEM Integral de estudo orientado, de projeto de vida e de protagonismo juvenil, e no EM Integral de estudo dirigido e de projeto de vida e empreendedorismo.

Consideramos as aulas do EM Integral de projeto de vida e empreendedorismo como sinônimos para projeto de vida e protagonismo juvenil do NEM Integral, da mesma forma fizemos com o estudo dirigido do EM Integral e o estudo orientado do NEM Integral. Para esses componentes em comum que não consideramos como consolidados, chamaremos de diversificados em comum e os comparamos através do QUADRO 02 – Componentes curriculares diversificados em comum.

**QUADRO 02** – Componentes curriculares diversificados em comum.

Componentes Curriculares		EM Integral		NEM Integral	
EM Integral	NEM Integral	1º ano	2º ano	1º ano	2º ano
Disciplinas eletivas	Disciplinas eletivas	2	2	6	8
Estudo dirigido	Estudo orientado	5	5	3	2
projeto de vida e empreendedorismo	Projeto de vida	2	2	2	2
	Protagonismo juvenil			2	1
<b>Subtotal</b>		9	9	13	13
<b>Total</b>		18		26	

Fonte: o autor.

Notamos que diferente dos componentes consolidados que perderam carga-horária na mudança do EM Integral para o NEM Integral, os componentes curriculares diversificados em comum ganharam quatro aulas para cada ano do NEM Integral, representando um total de oito aulas semanais quando somando o primeiro e segundo ano da nova realidade curricular.

Com os elementos do currículo citados até aqui, percebemos que parte do antigo e do NEM dialogam entre si na realidade das EREM do estado de Pernambuco, contudo, com grande diferença na carga-horária destinada a cada componente do currículo. Agora, iremos adentrar naqueles elementos que diferenciam o NEM Integral do EM Integral: o aprofundamento das trilhas e algumas das atividades complementares.

Além das aulas de nivelamento, as quais já foram citadas, há três componentes nas turmas de primeiro ano que seguem o novo currículo que não faziam parte ou não tinham componentes parecidos na antiga organização, sendo eles: educação socioemocional, investigação científica e tecnologia e inovação.

As aulas de Educação socioemocional são parte integrante das atividades complementares do primeiro e segundo ano. Já investigação científica e tecnologia e inovação compõem as unidades curriculares obrigatórias das trilhas dos primeiros anos.

Todas as trilhas das escolas estaduais de EM de Pernambuco tem essas duas unidades curriculares para o aprofundamento no primeiro ano, sendo um padrão a ser seguido, causando uma padronização entre as formações dos estudantes em seu primeiro ano no NEM Integral de todo o Estado, sendo a única diferença possível nas disciplinas eletivas, assim como dito anteriormente.

Assim, no primeiro ano do NEM integral há pouca diferença nos caminhos que os estudantes podem trilhar. O IF dessas turmas é composto por aulas de: protagonismo juvenil, projeto de vida, nivelamento em língua portuguesa, nivelamento

em matemática, educação socioemocional, estudo orientado, eletivas, investigação científica (primeiro semestre) e tecnologia e inovação (segundo semestre).

Já o IF de uma turma de segundo ano do NEM Integral é composto por: quatro unidades curriculares obrigatórias de trilha mais duas unidades curriculares optativas de trilha e quatro eletivas por semestre; estudo orientado, educação socioemocional, projeto de vida e protagonismo juvenil.

No primeiro ano, o único aprofundamento que se tem nas trilhas é de uma unidade curricular obrigatória por semestre, e como dito anteriormente vão ser as mesmas temáticas para todos os primeiros anos do NEM Integral do Estado.

Os únicos momentos em que o estudante do primeiro ano do NEM Integral pode percorrer um caminho diferente de formação ocorrem nas eletivas. Já para os segundos anos, existem mais aprofundamentos nas trilhas, o que permite que os estudantes tenham mais caminhos para trilhar. Por isso, deixaremos para detalhar as trilhas de segundo ano de maneira mais aprofundada na seção cinco ponto um.

O que diferencia uma unidade curricular da trilha de uma eletiva é o fato de existir uma pequena e simples ementa para o professor basear o seu planejamento e no final do semestre os estudantes precisam de frequência e nota. Na prática, os estudantes não podem reprovar nas trilhas, pois, não existe uma logística pensada para que os que reprovarem possam refazer a temática.

Nas trilhas existem temáticas pré-determinadas, denominadas de unidades curriculares obrigatórias, as quais tem que ser vistas por todas as turmas do Estado de Pernambuco que optarem pela trilha. Já as unidades curriculares optativas são aquelas em que o professor pode optar em oferecer para o estudante que estiver na trilha, entre um rol de temáticas disponíveis, ou seja, não é optativa para o aluno.

A unidade curricular optativa pode fazer com que uma turma ou escola que sigam a mesma trilha possam ter temáticas diferentes na sala de aula, pois, o professor opta por uma a cada semestre entre um total de dezesseis temáticas por trilha. Cada unidade curricular (temática) tem uma indicação de quais as formações dos professores que são mais indicadas para ministrá-la.

Quando estávamos analisando a documentação da matriz curricular do NEM Integral, percebemos que não se falava sobre quais seriam as atividades complementares, mas, ao ir ao contexto da prática percebemos que as atividades complementares do segundo ano são: estudo orientado, protagonismo juvenil e

educação socioemocional; e do primeiro ano somasse as do segundo com: nivelamento em Língua Portuguesa e Nivelamento em Matemática.

Com essas informações, pudemos apontar a estruturação curricular de uma EREM do Estado de Pernambuco frente as demandas do NEM, além de comparar as mudanças ocorridas entre o EM Integral e o NEM Integral. Para deixar mais claro, o QUADRO 03 – Composição curricular NEM Integral aponta com clareza a organização do primeiro e segundo ano do NEM Integral.

**QUADRO 03 – Composição curricular NEM Integral.**

	Componente curricular	Aulas semanais		Hora-aula anual	
		1º Ano	2º Ano	1º Ano	2º Ano
<b>FGB</b>	Arte	1	-	40	0
	Biologia	2	1	80	40
	Educação Física	1	1	40	40
	Filosofia	2	-	80	0
	Física	2	1	80	40
	Geografia	2	1	80	40
	História	1	2	40	80
	Língua Inglesa	1	2	40	80
	Língua Portuguesa	5	4	200	160
	Matemática	5	3	200	120
	Química	2	1	80	40
	Sociologia	-	2	0	80
<b>IF</b>	Unidade curricular obrigatória	2	8	80	320
	Unidade curricular optativa	-	4	0	160
	Educação Socioemocional	2	2	80	80
	Eletiva	6	8	240	320
	Estudo orientado	3	2	120	80
	Nivelamento Língua Portuguesa	2	-	80	0
	Nivelamento Matemática	2	-	80	0
	Projeto de vida	2	2	80	80
Protagonismo juvenil	2	1	80	40	

Fonte: o autor.

De uma maneira geral, quando observada a composição dos IF, nota-se a existência de dois que quando somadas as suas carga-horária dão um total de 2.700 horas-relógio, contra 1.800 horas-relógio da formação geral básica. Para mostrar o contraste entre a FGB e os IF em cada um dos anos é apresentado no QUADRO 04 – Divisão da carga horária do NEM Integral em horas-relógio.

**QUADRO 04 – Divisão da carga horária do NEM Integral em horas-relógio.**

Ano	FGB	IF	Total
1º	800 H	700 H	1.500 H
2º	600 H	900 H	1.500 H
3º	400 H	1.100 H	1.500 H

Fonte: o autor.

É notável a supervalorização dos IF sob a FGB nas escolas de 4.500 horas-relógio, principalmente quando se compara com a distribuição da carga horária das escolas de 3.000 horas-relógio. No primeiro ano das escolas de 3.000 horas-relógio a formação geral básica conta com 600 horas-relógio a mais que os itinerários formativos, enquanto nas escolas de 4.500 horas relógio essa diferença é de 100 horas a mais para a formação geral básica. No segundo ano das escolas de 3.000 horas-relógio a formação geral básica conta com 200 horas-relógio a mais que os itinerários formativos, nas escolas de 4.500 horas-relógio os itinerários formativos têm uma carga horária maior com 300 horas-relógios a mais que a formação geral básica. No terceiro ano nas escolas de 3.000 horas-relógio os itinerários formativos contam com 200 horas-relógio a mais que a formação geral básica, nas escolas de 4.500 horas-relógio essa diferença é de 700 horas-relógio a mais para os itinerários formativos.

Saber se essa valorização dos itinerários formativos e se a compressão da formação geral básica, bem como outras características marcantes do NEM, são um ponto negativo ou positivo para essa etapa da Educação Básica, já tem tomado parte das discussões acadêmicas sobre o EM e o futuro da educação brasileira de uma forma geral. As inquietações que rodeiam a política do NEM começaram a ser publicadas muito antes da sua implementação, ocorrendo até os dias atuais e com grande certeza não pararam de acontecer. Tendo em vista tal fato, na próxima seção serão pontuadas algumas dessas inquietações que advém com a política do NEM, dialogando com aquelas inerentes a EFE presentes na produção acadêmica.

#### 4.3 Discussões e contestações da produção acadêmica

A política do NEM é alvo de críticas, gerando receio em pesquisadores, professores e especialistas. Tal afirmativa, é pautada no fato de que na produção acadêmica é extremamente fácil encontrar argumentações contrárias as mudanças impostas pela LNEM (Brasil, 2017) e pela BNCC (Brasil, 2018). Quando levamos em consideração o ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Ball, 1994; Mainardes; Marcondes, 2009) para pensar sobre o conteúdo da literatura que versa sobre o NEM, percebemos que as pesquisas o aborda em diversos contextos, assim, indo desde as influências até chegar na prática escolar.

O processo de construção e aprovação da LNEM (Brasil, 2017) que está em vigor e da BNCC na sua versão final (Brasil, 2018), foi apressado e conturbado. Cruz e Ribeiro da Silva (2023) apontam que a última versão da BNCC (Brasil, 2018) não levou em consideração o que vinha sendo construído, abandonando o material dos dois documentos anteriores e excluindo a contribuição dada por diversos segmentos da sociedade. Os autores afirmam que as consultas públicas sobre a BNCC serviram meramente para cumprir o papel protocolar, pois, as decisões já estavam tomadas pela equipe técnica que a desenvolveu.

No contexto de análise desse documento curricular, Fernandes Silva e Paula (2019) analisaram uma das audiências públicas sobre a BNCC, que ocorreu no dia quatorze de setembro de 2018 em Brasília – Distrito Federal. Na ocasião em questão, os membros do governo limitaram quem podia participar e mesmo sobrando lugares no auditório tentaram impedir o acesso de professores e estudantes, contudo, após muita pressão liberaram a entrada. Isso demonstra a não vontade de democratizar o debate e a tentativa de abafar qualquer voz que pudesse ser contrária ao que iria ser aprovado. A maioria dos participantes se posicionaram contra a reforma, contudo, isso não impediu o seu avanço.

Quase a totalidade dos representantes defendeu a revogação da Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio), a não aprovação da BNCCEM e a ampliação do debate com a participação da comunidade escolar. Na contramão da vontade popular, no entanto, apenas três dos doze conselheiros que compunham a Câmara de Educação Básica manifestaram-se pela revogação da Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) e pela não aprovação da Base do Ensino Médio [...]. Pode-se considerar que a dinâmica da audiência não respeitou o princípio democrático da participação dos sujeitos, uma vez que as propostas críticas à Base não foram acolhidas e os pedidos por mais tempo e espaço para o debate feitos pelas comunidades acadêmica, educacional e escolar presentes não foram acatados (Fernandes Silva; Paula, 2019, p. 7-8).

A análise da audiência deu mais força as falas que afirmam que “[...] a elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio foi marcada por ações contraditórias entre o Estado e os atores sociais que clamam por participação nas decisões que afetam a Educação Básica no Brasil” (Fernandes Silva; Paula, 2019, p. 1). Já a aprovação da LNEM (Brasil, 2017), se deu por medida provisória, e segundo o Art. 62 da Constituição Federal (Brasil, 1988) “[...] em caso de relevância e urgência,

o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”.

Para pensar na urgência dada a essa reforma, precisa-se entender que ela ocorreu no início do governo do presidente Michel Temer, que era vice-presidente e assumiu o posto em agosto de 2016 após o impeachment de Dilma Roussef.

Em um contexto de ruptura política, a aprovação da BNCC deixou de lado um complexo de posicionamentos, debates e pesquisas que foram construídos durante os anos anteriores, tendo muitas críticas sido tecidas sobre o tema desde então. Isso justifica o caráter arbitrário da BNCC, que foi elaborada sem a participação efetiva da sociedade, desconsiderando, inclusive, as percepções dos agentes centrais da educação escolar: os professores”(Barbosa; Deimling, 2022, p. 22-23).

NEM é uma marca das características que ele e sua equipe queriam dar ao Brasil, assumindo claramente nessa política as influências de organismos internacionais e o apego ao neoliberalismo<sup>11</sup>.

A exclusão da participação docente, assim como dos demais atores da comunidade escolar para a elaboração de uma política com potencial de impacto no trabalho dos próprios docentes, na formação de futuros professores e na formação dos estudantes, evidenciam não somente a pressa da agenda neoliberal para a educação nos moldes do mercado, mas também a violência com que ela se impôs (Barbosa; Deimling, 2022, p.13).

O modelo neoliberal de educação é criticado na literatura, pois, transfere valores econômicos para as escolas, como a eficiência e a competitividade. Um exemplo disso são as avaliações em larga escala que tentam apontar a eficiência das escolas em ensinar determinados conteúdos e colocam uma importância grande na competitividade vista através das notas alcançadas nessas avaliações. Além disso, há os valores ligados a busca por lucro, a competição entre instituições privadas para

---

<sup>11</sup> No neoliberalismo há um deslocamento do poder do capital industrial para o capital financeiro e um encolhimento da esfera pública à medida que se busca a ampliação da atuação da iniciativa privada. As privatizações são estimuladas em função do princípio de intervenção estatal mínima. Esse princípio começa a produzir mudanças nas sociedades em que o neoliberalismo atua. Uma destas mudanças é a transformação de direitos em serviços. Direitos, como educação, previdência social, saúde, entre outros, são transformados em serviços e são vendidos pela iniciativa privada”(Cervi; Santos, 2019, p. 6).

lucrar com a educação pública e a preparação do estudante focada nos ensaios econômicos do capital.

Novaes *et al.* (2021) evidenciam a BNCC como uma política educacional que dialoga com o setor empresarial através de parcerias com instituições caracterizadas como fundações sociais que mesclam a filantropia com a necessidade de ganhos. Essas instituições podem buscar o ganho direto, através do investimento no negócio da educação (*edu-business*) ou indireto, focando no jogo político, atuando no corporativismo para influenciar as políticas públicas e aplicar sua visão de educação. Na especificidade da EFE, destaca-se o Impulsiona como sendo uma instituição que desenvolve esse trabalho filantrópico junto a esse componente curricular.

Dentre as ações do Impulsiona ressaltam-se as formações continuadas, chanceladas pelo Ministério da Educação - MEC, para preparar o professor a adequação do trabalho frente as demandas da BNCC, utilizando do esporte e da performance para o desenvolvimento integral dos estudantes e suas competências “[...] emocionais, sociais, morais, físicas, neurofisiológicas, imunológicas e cognitivas/estratégicas perfeitamente alinhadas às demandas do mercado dominado pelo neoliberalismo econômico e cultural” (Novaes *et al.*, 2021, p. 13), tomando como base as ciências da aprendizagem<sup>12</sup> (nomeadamente as neurociências) e as reformas neoliberais do currículo.

Almeida, Cruz e Costa (2022) asseveram que no caso da EFE se tem uma hegemonia do discurso e do currículo, voltada ao esporte e a performance. A sua priorização faz com que se diminua a diversidade desse componente curricular, a qual está presente não só nos esportes e exercitações, mas também na dança, luta, ginástica, jogos e outros. A tentativa de fixar conteúdos particulares dos esportes e da performance alcançada através da exercitação como conteúdos universais da EFE, não é possível, pois, não há como fechar os sentidos sociais da EFE, eles sempre estarão sujeitos a ressignificação (Almeida; Cruz; Costa, 2022).

O Impulsiona faz parte da tentativa de criar uma hegemonia dentro da EFE e está ligado ao setor privado, sendo uma ação da filantrópica Península, a qual também

---

<sup>12</sup> “As ciências da aprendizagem colocam a aprendizagem como um processo lógico e linear, o definindo como próprio objetivo da educação. Essas ciências são compostas por um grupo interdisciplinar de disciplinas, concepções e fragmento de disciplinas que se associam por uma lógica de mercado. São exemplos de ciências da aprendizagem: as ciências cognitivas, as neurociências, a ciência da computação, o desenvolvimentismo, a psicologia educacional, a linguística, a sociologia e a antropologia” (Taubman, 2009 *apud* Novaes *et al.*, 2021).

atua através do Núcleo de Alto Rendimento Esportivo de São Paulo, do Instituto Singularidades e do Vivescer. Novaes *et al.* (2021) cita que instituições, como: a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Santillana, foram atores fundamentais na implementação da BNCC e compõe um enorme emaranhado de instituições ligadas a iniciativa privada que ultrapassam as fronteiras do Brasil e buscam implementar sua visão de educação.

Sena, Albino e Rodrigues (2021, p. 4-5) também destacam instituições, grupos e participantes de atuação direta ou indireta na política do NEM através da BNCC, apontando os seguintes nomes:

[...] Atlas Network, Liberty Network, Instituto Liberdade, Todos pela Educação, Fundação Leman, Movimento pela Base Nacional Comum Curricular e o GIFE. [...] Nesta rede de mantenedores e apoiadores da educação, há uma gama diversificada de participantes, de think tanks (institutos, organizações, pesquisadores-consultores que se dedicam a produzir e definir conhecimentos sobre temas políticos, científicos ou econômicos) e grupos de interesses oportunistas (empresas, bancos, associações, fundações, rede de televisão).

Como mencionado, a política do NEM sofre influências internacionais e empresariais. Barbosa e Deimling (2022) ainda citam outros órgãos que estão diretamente ligados aos assuntos da educação a nível continental e mundial, como: Banco Mundial, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento econômico e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Em suma, existem inúmeras instituições ocupando papéis decisivos nas determinações das políticas educacionais, neste caso específico, as da BNCC do ensino médio, responsáveis por direcionar o rumo da educação do país e modificar a compreensão da educação, que passa a ser considerada um investimento que resulta em crescimento econômico e aumento da produtividade e que deverá atender às demandas de mercado (Sena; Albino; Rodrigues, 2021, p. 13).

O fato de se impor uma reforma educacional desenvolvida por entidades externas a escola, de não escutarem os profissionais que compõem a Educação Básica e de não levar em consideração a diversidade nacional no currículo, faz com

que haja uma grande chance dessa política ser amplamente rejeitada, o tanto quanto possível, no contexto da prática escolar, pois “[...] o fato de os textos da política, como é o caso da BNCC, serem amplamente difundidos e circularem no âmbito das instituições de ensino, diz pouco sobre o que realmente é feito no seu interior em relação às políticas educacionais” (Lemos; Oliveira, 2020, p. 2).

Esses autores chegam a essa conclusão ao analisarem os dados de sua pesquisa de campo, que problematizou a BNCC e investigou como gestores e professores a significam, no contexto da prática. Elas afirmam que “[...] os docentes percebem a Base como mais uma política que chega à escola entre tantas outras já propostas, relativizando um pouco o seu impacto na educação brasileira” (Lemos; Oliveira, 2020, p. 11). Os professores que participaram da pesquisa dialogam com uma visão contrária a BNCC e alguns gestores apontam que ela precisa ser ressignificada nas escolas, pois, são pensadas para escolas ideais e não reais.

Não há como saber todos os efeitos da política do NEM em cada uma das escolas, pois, o texto da política é posto em prática em diferentes realidades, fazendo com que ele possa ser realizado de formas variadas, e isso ocorre porque a política não é simplesmente implementada, mas, traduzida (Ball; Manguire; Braun, 2021). Dessa forma, a tradução da política é a atuação sobre ela, ou seja, ocorre quando os textos oficiais são postos em ação de forma contextualizada. Isso faz com que possa existir uma distância entre o texto original da política e aquele construído nas escolas (Lemos; Oliveira, 2020).

Apesar de não podermos apontar exatamente o efeito do NEM em cada uma das escolas brasileiras e na vida de cada um dos brasileiros, há a possibilidade de pensar nas suas reais intenções e possibilidades, através da análise das influências, do texto político e da realidade social do Brasil. Pensando nisso, alguns pontos principais do NEM apontados pelo governo como mudanças positivas, são amplamente questionados na produção científica. Entre esses pontos, gostaríamos de destacar primeiro, aquele que é um diferencial dessa nova política e é altamente defendido pelo governo: os IF.

Os IF chegam como uma promessa do governo aos estudantes e famílias, evidenciados como a parte do currículo que eles vão poder escolher de acordo com suas preferências e habilidades. Contudo, a escola poderá oferecer uma quantidade de IF que respondam aos interesses e necessidades de cada um dos estudantes? O investimento e estrutura das escolas são condizentes com a organização que é

demanda para realização de diferentes IF? O critério principal utilizado pelo estudante e sua família para escolher a instituição de EM pautear-se-á nos IF oferecidos ou na distância entre a escola e a residência familiar?

Lemos e Oliveira (2020) apontam que professores e gestores, acreditam que os IF não vão dar aos estudantes reais possibilidades de escolha, os quais vão ter que se adequar aqueles oferecidos pela escola. As pesquisadoras evidenciaram que

[...] essa crença de que os itinerários formativos não flexibilizam o currículo do Ensino Médio está tão arraigada nos participantes que teve desdobramentos no próprio desenho da política, uma vez que as escolas não realizaram a escuta aos alunos para definir esses itinerários, elemento tido como essencial nos Referenciais Curriculares para a elaboração dos Itinerários Formativos [...] (Lemos; Oliveira, 2020, p. 14).

Já anunciava essa ideia, Cervi e Santos (2019, p. 9) quando afirmaram que “[...] a suposta liberdade de escolha dos estudantes, alardeada pelas campanhas publicitárias, ficará limitada aos (ou ao) itinerários formativos ofertados pela instituição na qual eles estiverem matriculados”. Pois, além das escolas, no ponto de vista organizacional, não conseguem montar uma quantidade de IF que atendam a todos os interesses, há também a dificuldade financeira que ficou mais agravada com o congelamento dos gastos públicos em educação determinado pela Emenda Constitucional 95 de 2016 (Brasil, 2016).

As escolas podem montar os IF de acordo com suas possibilidades e disponibilizar até quatro diferentes itinerários considerando a quantidade de estudantes matriculados na instituição, fazendo com que o estudante possa contar somente com uma opção de escolha e se ele “[...] preferir um itinerário e o sistema de ensino próximo a sua residência não o ofertar, ele necessitará matricular-se em uma escola que disponibilize a sua opção” (Gomides; Souza Júnior, 2021, p. 7). Assim, Gomides e Souza Júnior (2021) apontam a dificuldade existente nessa liberdade de escolha, frente a problemática da distância e do transporte.

Outro ponto levantado e alvo de críticas, é o aumento da quantidade de horas destinadas à formação do EM. Como citado na seção anterior, a formação do NEM deverá obedecer a um total mínimo de 3.000 horas-relógio. Cervi e Santos (2019) acreditam que o aumento da carga horária definida nessa reforma é um fator preocupante, pois, as escolas que contam com uma estrutura inadequada para

receber os estudantes durante uma determinada quantidade de horas, deverão os receber por mais tempo ainda. Isso provavelmente desestimulará os jovens e aumentará a evasão escolar.

A divisão dessa carga-horária também é algo inquietante. Tendo em vista que a formação do NEM deverá ser dividida em no máximo 1.800 horas-relógio para a FGB e no mínimo 1.200 para o IF. As palavras máximo e mínimo nessa divisão, devem ser tratadas com bastante atenção, pois, um sistema de ensino, perante a lei, pode destinar ainda menos horas a FGB e mais horas ao IF. Esse é um ponto que traz muita fragilidade a formação que está sendo oferecida no EM, pois, devemos retornar a discussão sobre os itinerários e pensar sobre a formação do estudante que estiver matriculado em uma instituição que não ofereça o IF de seu interesse.

Diante disso, cabe perguntar, como ficam os estudantes cuja 'vocação' não for contemplada pelos itinerários formativos ofertados? Como não há a obrigatoriedade de as instituições ofertarem os quatro itinerários, não haverá como todos os estudantes escolherem de acordo com sua vocação. Além disso, como já mencionado, os exames de seleção, como o ENEM, se tornarão um obstáculo ainda mais difícil para esses jovens, haja vista a precarização da sua formação (Cervi; Santos, 2019, p.10).

A BNCC enfatiza que os IF e a flexibilização curricular possibilitará ao estudante desenvolver o seu projeto de vida, contudo, as possibilidades para essa materialização não são vistas por muitos daqueles que param para refletir sobre ela, bem como para aqueles que vivem essa política na prática. Na realidade, o que se vê, é uma limitação na formação que “[...] fragiliza o conhecimento a ser problematizado nas escolas, reduzindo-se à preocupação apenas com aquilo que tem aplicabilidade no mercado de trabalho ou com o saber-fazer” (Souza Neto, 2020, p. 4).

Essa precarização da BNCC não se reduz somente à legitimidade da proposta curricular, à sua desvinculação da educação básica (contrária à LDB 9394/96), aos investimentos e financiamentos que serão reduzidos, mas entre outros reducionismos, ao retrocesso e desmonte do Currículo Mínimo, com impactos e perigos de todas as ordens à formação humana e técnico-científica, plena, integral, plural, crítica e de qualidade (Souza Neto, 2020, p. 11).

No contexto da prática, profissionais da educação do Estado da Bahia aprofundam suas críticas, levantando diversos pontos que os incomodam na BNCC e no NEM, sendo eles:

[...] internacionalização de políticas educacionais, marginalização dos propósitos sociais da educação, mecanismo de controle do Estado, políticas para competitividade econômica, processos de regulação, racionalidade financeira, entre outros. [...] propostas curriculares prescritas e impostas; mecanismos de controle do Estado; intensificação do trabalho docente, precarização do ensino; exclusão e segregação dos alunos menos favorecidos socialmente; acirramento das desigualdades sociais no país. [...] políticas que visam atender aos interesses mercadológicos; engessamento da trajetória estudantil; educação mecânica/promotora de exclusão e desigualdades sociais; redução de oferta de ensino disfarçada de flexibilização do currículo; regresso educacional; descaracterização da profissão docente e intensificação do seu trabalho (Teixeira; Azevedo Silva, 2021, p. 11).

Somado a isso, temos a investigação da realidade de escolas situadas no Estado do Ceará. No contexto em questão, Oliveira e Oliveira (2021) destacam o papel gerenciador do gestor escolar, pautado na gestão de empresas e conseqüentemente, na busca por resultados traduzidos em números. As escolas devem perseguir boas notas nas provas externas e seu alcance demonstrará a qualidade do serviço oferecido aos estudantes, com isso, o professor se ver pressionado para ensinar os conteúdos cobrados nessas avaliações, pois, o fracasso ou sucesso da escola nessas provas é de responsabilidade dele.

Para a docência, os impactos refletem no modo como a BNCC descaracteriza e desqualifica não só a formação docente, mas a sua atividade pedagógica ao centralizar em grande parte o sucesso da educação como unicamente de responsabilidade do professor, o que sabemos é uma falácia. [...] Como pode uma BNCC admitir em seu bojo a desmoralização dos professores frente aos processos de reformas curriculares mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores? A resposta está na linguagem que ela usa, ao conotar que o professor é o grande herói da educação e que a ele basta seguir o currículo oficial (Souza Neto, 2020, p. 12).

Isso demonstra que a política do NEM é baseada na culpabilização daqueles que estão no contexto da prática, tirando qualquer possível equívoco ou erro da política e jogando sobre as pessoas, apontando a não capacidade delas de colocar em prática algo tão perfeito e longe de poder ter sido concebida de maneira errônea. Dessa forma, podemos refletir que qualquer política pode ser vista de diferentes

pontos de vista e essa não é diferente, encontraremos profissionais da educação que concordam com ela e outros que a desprezam veemente, estudantes que enxerguem perdas e outros que não notem nada, mas, é inegável que

[...] o Novo Ensino Médio tem adentrado nos contextos escolares como um projeto imposto, sem o estudo preciso das realidades locais, sem o aporte financeiro e pedagógico necessários, provocando insatisfação, insegurança e ceticismo na rede estadual de ensino, especialmente diante da restrição de gastos (EC n.º95/2016), o que contribuirá para a produção, reprodução e acirramento das desigualdades sociais, pois sem os investimentos necessários, a única mudança efetiva será o enxugamento do currículo já fragilizado do Ensino Médio (Teixeira; Azevedo Silva, 2021, p. 11).

A EFE sofreu muito com as mudanças impostas pela política do NEM, perdendo o status de componente curricular obrigatório, passando a assumir o papel de “[...] 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; Teixeira; Taffarel, 2020, p. 661). Como dito na seção anterior, nas EREM do Estado de Pernambuco ela deixou de ter uma carga-horária semanal de duas aulas para cada ano do EM para uma aula semanal no primeiro e segundo ano, e nenhuma aula no terceiro ano.

Na realidade da Bahia, o cenário é bastante semelhante com o pernambucano. No estudo de Oliveira e Ribeiro (2022), realizado dentro da realidade baiana, eles puderam afirmar que:

A redução significativa da carga horária anual e exclusão da terceira série no ensino médio representará um grande desafio para a educação física na escola. Primeiro, como dar conta das diferentes expressões da cultura corporal (jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginástica, esportes e atividades corporais de aventura)? segundo, como refletir sobre estas práticas de forma ampla conforme disposto na BNCC? (Oliveira; Ribeiro, 2022, p.189).

Vale destacar que o cenário seria muito pior, pois a medida provisória 746 (Brasil, 2016) que deu origem a LNEM (Brasil, 2017), em seu texto original retirava não só a EFE, mas também Arte, Filosofia e Sociologia do currículo do NEM. Isso fez com que diversos grupos da sociedade repudiassem esse texto e tivessem o entendimento em comum de que “[...] a retirada dessas disciplinas significa a negação do direito ao conhecimento geral que possibilite a formação crítica com acesso pleno

ao desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social” (Bastos; Santos Junior; Ferreira, 2017, p. 48).

A pressão popular e de grupos sociais, conseguiram trazer de volta ao texto do NEM os componentes excluídos, contudo, não dá forma como eram em outrora. Dessa forma, a luta para a permanência da EFE no currículo do NEM e as constantes tentativas de retirá-la, fortaleceram ainda mais a necessidade dos professores e pesquisadores demonstrarem a sociedade a sua importância para a formação do estudante do EM. Pensando nisso, vale refletir sobre como está a DC da EFE na FGB do NEM em uma realidade específica, e assim, partir para mais discussões que envolvam não só a EFE, mas, toda a formação do NEM.

## 5 A DINÂMICA CURRICULAR DO CONTEXTO ANALISADO

### 5.1 Normatização e organização escolar

Dentro do contexto das EREM do Estado de Pernambuco, a ação de comparar o NEM integral e o EM integral na seção 4.2, nos permitiu notar uma grande diferença na composição curricular e, principalmente, na distribuição da carga-horária entre os componentes. Recorrer à documentação governamental com auxílio do contexto da prática escolar nos ajudou a poder discorrer sobre as características e mudanças gerais que acompanham o NEM.

Agora, destrincharemos a organização específica da escola na qual nos situamos, pois, as instituições podem organizar-se de maneiras diferentes na realidade do NEM. Dessa forma, as informações descritas na seção quatro foram traduzidas na realidade aqui exibida. Por vezes não utilizamos as turmas de terceiro ano, pois, somente em 2024 passarão a compor o NEM integral, assim, ainda não foram materializadas no contexto da prática escolar.

A escola conta com três turmas do primeiro ano, as quais seguem a mesma organização e componentes curriculares, pois, o estudante do primeiro ano pode seguir um caminho diferente somente nas eletivas. Já o segundo ano é dividido em quatro turmas que contam cada uma com a combinação de duas das três trilhas disponíveis na escola. Isso faz com que tenhamos três possibilidades de formação diferente para os estudantes do segundo ano, isso sem contar com as eletivas.

As trilhas ofertadas pela escola são: modos de vida, cuidado e inventividade (ciências da natureza e suas tecnologias e linguagens e suas tecnologias); soluções ótimas (matemática e suas tecnologias); meio ambiente e sociedade (ciências da natureza e suas tecnologias). Cada segundo ano da escola conta com duas unidades curriculares obrigatórias e uma unidade curricular optativa por trilha, as quais mudam a cada semestre, assemelhando-se com as eletivas.

A divisão das trilhas na escola foi organizada da seguinte forma: segundo ano a (meio ambiente e sociedade; modos de vida, cuidado e inventividade); segundo ano b (soluções ótimas; meio ambiente e sociedade); segundo ano c (soluções ótimas; modos de vida, cuidado e inventividade); segundo ano d (meio ambiente e sociedade; modos de vida, cuidado e inventividade). Para destrinchar as unidades curriculares de

cada uma produzimos o QUADRO 05 - unidades curriculares das trilhas do segundo ano, disponível abaixo:

**QUADRO 05** – Unidades curriculares das trilhas do segundo ano.

Trilha	Áreas de conhecimento	Unidades curriculares obrigatórias	Unidades curriculares optativas	
Meio ambiente e sociedade	Ciências da natureza e suas tecnologias	Primeiro semestre	Bioquímica e a relação homem natureza	Gestão ambiental
			Investigação em saúde ambiental	
		Segundo semestre	Produção de alimentos e conservação ambiental	Economia, natureza e ação humana
			Tratamento de resíduos orgânicos	
Modos de vida, cuidado e inventividade	Ciências da natureza e suas tecnologias e linguagens e suas tecnologias	Primeiro semestre	Imagens do cotidiano	Inovação e longevidade
			Natureza revelada	
		Segundo semestre	Fato e opinião na linguagem midiática	Prática integrativas
			Ética e qualidade de vida	
Soluções ótimas	Matemática e suas tecnologias	Primeiro semestre	Otimização e automação	Consumo “na medida”
			Logística e distribuição de redes	
		Segundo semestre	Mapeamento e GPS	Percepção probabilística
			Boas práticas no trânsito	

Fonte: o autor.

Os estudantes foram distribuídos nas salas de acordo com uma escolha realizada no momento da matrícula no primeiro ano. Na seção 4.2, é notável a dificuldade de entender a composição curricular do NEM Integral, isso nos leva a refletir sobre como foi a tomada de decisão do estudante ou do seu responsável pela trilha que ele está seguindo.

Além disso, todos os semestres os estudantes devem selecionar as eletivas que vão participar, contudo, como apontado na seção 4.2, por vezes eles não conseguem lugar naquelas em que tem mais interesse, pois, há um limite máximo de

estudantes que uma sala de aula pode comportar. Isso faz com que, mais uma vez, sua escolha seja guiada pelas circunstâncias e não por sua vontade.

No ano em curso, 2023, outro professor da escola formado em EFE está responsável por uma das unidades curriculares optativas. No primeiro semestre ele optou por “inovação e longevidade” e no segundo por “práticas integrativas”. Essas unidades curriculares compõem a trilha de “modos de vida, cuidado e inventividade”. O professor deve seguir alguns elementos pré-determinados e optar entre as opções disponíveis que prioritariamente se encaixem com sua área de formação

Para entender as instruções dadas ao professor para desenvolver essas aulas, recorreremos ao CPEM (Pernambuco, 2021a) e construímos o QUADRO 06 - Unidade curricular optativa, inovação e longevidade e o QUADRO 07 – Unidade curricular optativa práticas integrativas com informações retiradas do documento.

**QUADRO 06 –** Unidade curricular optativa inovação e longevidade.

<b>Formação docente</b>
Biologia, Geografia, Filosofia, Sociologia, Educação Física
<b>Eixo estruturante</b>
Mediação e Intervenção Sociocultural
<b>Habilidades da unidade curricular</b>
(EMIFCNT08PE) Mobilizar conhecimentos e recursos das Ciências sobre a saúde e o envelhecimento para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e ambientais, considerando indicadores como longevidade, produtividade e qualidade de vida da pessoa idosa, fortalecendo o mercado de trabalho, por meio de estratégias para a promoção da saúde e enfrentamento dos desafios de uma sociedade transitória.
<b>Ementa</b>
Reconhecimento de indicadores biológicos, culturais, sociais e econômicos da longevidade e a relação com saúde e qualidade de vida. Problematização sobre os determinantes sociais da saúde (condições de vida, alimentação, moradia, saneamento básico, meio ambiente, trabalho, renda, educação, transporte, lazer, exercício físico, e o acesso aos bens e serviços essenciais). Compreensão sobre comportamentos para promoção da saúde e prevenção de doenças. Estabelecimento de relação entre envelhecimento, atividade profissional e o bem-estar físico e mental do idoso no cenário do sistema público de saúde. Investigação de aspectos específicos da relação do ser humano com seu corpo e envelhecimento. Análise dos princípios de sociedade transtória, medicina antienvhecimento e inovações tecnológicas para a longevidade. Proposição de ações individuais e/ou coletivas para adoção de comportamentos saudáveis (gincanas, festivais, grupos sociais, práticas corporais, oficinas, entre outras).

**Fonte:** Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021a, p. 536).

**QUADRO 07 –** Unidade curricular optativa práticas integrativas.

<b>Formação docente</b>
Arte, Educação Física, Filosofia
<b>Eixo estruturante</b>
Empreendedorismo
<b>Habilidades da unidade curricular</b>
(EMIFLGG11PE) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, considerando os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde, para subsidiar suas escolhas e seu projeto de vida.

Continua

**QUADRO 07** – Unidade curricular optativa práticas integrativas.

<b>Ementa</b>
Estudos sobre a integralidade do cuidado com a saúde (física, mental, emocional, social). Conhecimento da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS. Fruição e vivência de práticas integrativas, práticas corporais e artísticas facilitadoras para o autoconhecimento, autocuidado e interação (meditação, yoga, dança criativa e circular, etc.) Construção de estratégias individuais e coletivas para fomentar escolhas saudáveis e sustentáveis. Mediação de oficinas de processos criativos em diversas linguagens artísticas ou corporais que facilitem a compreensão de emoções e o desenvolvimento socioemocional. Desenvolvimento de projetos que promovam a autonomia, a inclusão, atitudes colaborativas e o cuidado com o meio ambiente.

**Fonte:** Currículo de Pernambuco do Ensino Médio (2021a, p. 533).

Nas unidades curriculares apresentadas, notamos que os assuntos podem ser abordados por professores de diferentes formações: Arte, Educação Física, Filosofia, Biologia, Geografia e Sociologia. Fazendo com que a unidade curricular possa ser trabalhada de diferentes formas e mais uma vez, leva-se em consideração as possibilidades do professor e não as preferências do estudante.

O fato de diferentes formações poderem abordar uma mesma temática faz com que algum conteúdo que tenha relação com a EFE possa não ser visto, dependendo da formação do professor que a aborde ou que ele seja abordado por um professor que não tenha formação para isso. O docente formado em EFE pode aproveitar da amplitude da ementa para guiar as aulas com foco nos elementos da cultura corporal e assim voltar a unidade curricular para o conteúdo da EFE.

Da mesma forma ocorrem nas eletivas, onde o professor pode utilizá-las para reforçar o conteúdo da EFE. No ano corrente há duas disciplinas eletivas oferecidas por outro professor de EFE (o professor-pesquisador), com os títulos de: aptidão física e qualidade vida; esportes de invasão: técnicas, táticas, estratégias e sistemas de jogo. Na disciplina eletiva o professor monta a proposta sem predeterminações de conteúdo ou temática, mas, deve ser aprovada pela gestão.

A escola adotou um modelo de documento para os professores organizarem as suas propostas e enviarem para apreciação da equipe gestora e dos coordenadores, os quais avaliam e podem: aprovar, sugerir mudanças ou reprovar. Os tópicos abordados são: apresentação, objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação, culminância, recursos materiais e referências.

Para maior esclarecimento damos como exemplo um semestre no qual o professor-pesquisador foi levado a ministrar uma disciplina eletiva da qual não tinha domínio, denominada: patrimônio cultural e turismo. A gestão o colocou para dar continuidade a uma eletiva que tinham pensado para outro professor, formado em

Língua Inglesa, e que também não tinha experiência com a temática. Foi um semestre muito conturbado, no qual o sentimento de incapacidade reinava, seja pela falta de conhecimentos na área ou pelo sentimento de não ter voz ativa nas contestações realizadas com a chefia.

Outro caso, dessa vez que ocorreu com um professor da escola formado em Filosofia, mostra como as disciplinas eletivas podem ser confusas. Ele assumiu as aulas de uma professora que saiu da escola e que tinha organizado uma eletiva sobre canto. Durante alguns meses, até acabar o semestre, ele teve que ministrar aulas em que não tinha nenhum domínio teórico ou vivência prática.

Seguindo no diálogo sobre as eletivas, utilizamos do QUADRO 08 - Objetivos das eletivas oferecidas pelo professor com formação em EFE, apresentando os objetivos gerais e específicos de cada uma das eletivas ministradas pelo professor com formação específica em EFE no ano de 2023. Podemos perceber que atualmente há discussões contextualizadas com a Educação Física na organização das eletivas.

**QUADRO 08** – Objetivos das eletivas oferecidas pelo professor com formação em EFE.

Aptidão física e qualidade de vida	<p><b>Objetivo Geral</b> Adquirir conhecimentos para saber identificar fatores de risco para sua saúde física e emocional, reconhecendo a importância dos hábitos diários para a qualidade de vida geral do indivíduo.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer diferentes métodos/protocolos de avaliação da aptidão física;</li> <li>✓ Entender a influência dos hábitos diários sobre a saúde e a qualidade de vida geral dos indivíduos;</li> <li>✓ Apreciar a sua saúde física e emocional.</li> </ul>
Esportes de invasão: técnicas, táticas, estratégias e sistemas de jogo	<p><b>Objetivo Geral</b> Compreender a lógica interna de funcionamento dos esportes de invasão, ampliando os conhecimentos sobre as possibilidades da prática do handebol, basquetebol e futsal em diferentes contextos, desenvolvendo autonomia para a prática dessas modalidades esportivas.</p> <p><b>Objetivos Específicos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conhecer o sistema de classificação dos esportes com foco nos esportes de invasão;</li> <li>✓ Discutir e praticar os fundamentos técnicos, táticas, estratégias e sistemas de jogo do handebol, basquete e futsal;</li> </ul>

**Fonte:** arquivos do professor-pesquisador.

No QUADRO 09 – Eletivas ofertadas na escola e formação dos professores responsáveis, demonstramos um panorama dos títulos das eletivas oferecidas na escola e a área de formação dos professores responsáveis por cada uma. Vale salientar que para escolha do professor que irá ficar responsável por organizar alguma eletiva, na realidade analisada, não se leva como critério principal a sua área de formação e sim, a carga-horária disponível de cada professor, ou seja, as eletivas

servem como um meio de complementar o quantitativo de aulas que não foi preenchido pelo componente curricular da FGB em que o docente tem formação.

Essa lógica faz com que não se tenha um equilíbrio dos conteúdos oferecidos, podemos ver que não se tem eletivas onde o professor tenha formação em História, Geografia, Filosofia, Sociologia ou Arte, por exemplo. Além disso, temos como agravante o fato de não se ter professores em regência formados nas três últimas áreas citadas. Isso é algo que vem ocorrendo constantemente na realidade dessa escola, desde o ano de 2017 até esse momento, 2023, não se teve um ano se quer em que contamos no quadro de professores com licenciados em Arte, Filosofia e Sociologia, em um mesmo bimestre.

**QUADRO 09** – Eletivas ofertadas na escola e formação dos professores responsáveis.

Temática das disciplinas eletivas e formação dos professores responsáveis	1º Semestre	2º Semestre
	Aptidão física – Educação Física	Aptidão física – Educação Física
	Esportes de invasão – Educação física	Esportes de invasão – Educação física
	Química dos alimentos – Química	Química dos alimentos – Química
	Meu laboratório – Química	Meu laboratório – Química
	Desmatamento na Amazônia – Biologia	Educação em saúde – Biologia
	A cultura na Língua Inglesa – Inglês	A cultura na Língua Inglesa – Inglês
	Análise textual na Língua Inglesa – Inglês	Análise textual na Língua Inglesa – Inglês
	Língua Brasileira de Sinais – Libras	Língua Brasileira de Sinais – Libras
	Produção textual – Português	Produção textual – Português
	Educação Financeira – Matemática	Educação Financeira – Matemática
	Criação de poemas – Português	Criação de poemas – Português
	Energia, sociedade e tecnologia – Biologia	Energia, sociedade e tecnologia – Biologia
	Pensamento lógico – Matemática	Pensamento lógico – Matemática
	Introdução a cultura musical – Matemática	Introdução a cultura musical – Matemática
	Fotografia digital – Biologia	Fotografia digital – Biologia
	Introdução as artes cênicas – Biologia	Introdução as artes cênicas – Biologia
Curiosidades e estratégias – Matemática	Educação fiscal e cidadania – Matemática	

Fonte: o autor.

Ao observar a formação dos professores podemos notar que não há variação entre o primeiro e segundo semestre. Ao contabilizar aquilo que é oferecido anualmente aos estudantes dentre das eletivas de acordo com a formação dos docentes vemos que o estudante pode ter acesso em cada um dos semestres a quatro eletivas com conhecimentos de Biologia, quatro de Matemática, duas de Educação Física, duas de Língua Inglesa, duas de Língua Portuguesa, duas de Química e uma de Libras.

As eletivas e as unidades curriculares podem sofrer muitas variações e não são uma garantia de que o estudante terá acesso aos conhecimentos da EFE, além de que, quando trabalhados na escola poucos estudantes têm acesso, devido a limitação

do número máximo de pessoas permitido por eletiva e as diferenças nas trilhas percorridas.

Por isso, precisamos analisar de forma mais aprofundada a EFE na FGB, sendo essa a garantia curricular de que o estudante terá acesso ao conteúdo da EFE. Dessa forma, após apontar a estruturação curricular, na próxima sessão, comparamos a proposta curricular e o tempo pedagógico destinados a EFE no EM Integral e no NEM Integral.

## 5.2 Seleção, organização e planejamento

Agora, adentrando nas discussões específicas da EFE como conhecimento de acesso a todos os estudantes das EREM do Estado de Pernambuco, utilizaremos dos documentos: conteúdos de Educação Física por bimestre para o Ensino Médio: com bases nos parâmetros curriculares do Estado de Pernambuco (CEFBEM) (Pernambuco, 2013) e o organizador curricular por bimestre formação geral básica (FGB): Educação Física Ensino Médio 1º ano | 2º ano (OCEFEM) (Pernambuco, 2021c); esses documentos foram construídos com base no PCPE (Pernambuco, 2012a) e no CPEM (Pernambuco, 2021a), respectivamente.

Ambos são utilizados pelo professor de EFE no momento de realizar os planejamentos bimestrais, contudo, o primeiro é destinado às turmas do EM Integral e o segundo ao NEM Integral, além de contarem com elementos e nomenclaturas diferentes, conforme comparado no QUADRO 10 – Estrutura curricular do EM Integral e do NEM Integral. No CEFBEM (Pernambuco, 2013) a estrutura curricular é dividida em: campos ou eixos; conteúdos; expectativas de aprendizagem. Já no OCEFEM (Pernambuco, 2021c) segue-se a seguinte: habilidade de área da BNCC; habilidades específicas dos componentes; objetos de conhecimento; campos de atuação social.

**QUADRO 10** – Estrutura curricular do EM Integral e do NEM Integral.

Estrutura curricular	EM Integral	NEM Integral
	Campos ou eixos	Habilidade de área da BNCC
Conteúdos	Habilidades específicas dos componentes	
Expectativas de aprendizagem	Objetos de conhecimento	
-	Campos de atuação social	

Fonte: o autor.

No EM Integral e no NEM Integral do Estado de Pernambuco os elementos da cultura corporal estão divididos por bimestre, mas, na nova estrutura curricular foram

adicionadas “as práticas corporais de aventura”. Assim, apresentamos, através do QUADRO 11 – Comparação da divisão dos elementos da cultura corporal por bimestre, a divisão dos elementos da cultura corporal por bimestre conforme os respectivos currículos.

**QUADRO 11** – Comparação da divisão dos elementos da cultura corporal por bimestre.

<b>Bimestre</b>	<b>EM Integral</b>	<b>NEM Integral</b>
1º	Ginástica	Ginástica
2º	Dança e Luta	Dança e Luta
3º	Jogo	Jogo e Práticas corporais de aventura
4º	Esporte	Esporte

**Fonte:** o autor.

Logo de início podemos perceber que apesar da diminuição significativa da carga-horária destinada a EFE, há o aumento de um elemento a ser tratado durante o ano letivo. Apesar de ter ocorrido a adição de um elemento no CPEM (Pernambuco, 2021a), os demais seguiram a organização já utilizada pelo PCPE (Pernambuco, 2012a).

Para verificar se houve alguma adequação no currículo para suprir a questão do tempo, comparamos os conteúdos do CEFBEM (Pernambuco, 2013b), com os objetos de conhecimento do OCEFEM (Pernambuco, 2021c), os quais podem ser considerados como pontos centrais da organização curricular e aqui trataremos como sinônimos, os chamando de conhecimentos.

Na comparação não realizaremos a divisão entre primeiro, segundo e terceiro ano do EM Integral, bem como não faremos entre primeiro e segundo ano do NEM Integral, e sim, verificaremos o panorama entre o EM Integral e o NEM Integral, verificando a quantidade de conhecimento para cada ciclo bimestral somado entre todos os anos que tem a EFE como componente da formação comum.

No EM Integral há conhecimentos que se repetem entre dois ou três anos, assim, não os colocaremos duplicados ou triplicados na tabela. Já no NEM Integral, há muitos conhecimentos que estão localizados numa mesma coluna da tabela, contudo, claramente se trata de conhecimentos diferentes, assim, optamos por dividi-los.

O quadro comparativo está disponível no APÊNDICE 1 – Comparação entre os conteúdos e objetos de conhecimentos, e retrata bem algumas das inquietações quando retiraram significativamente a carga-horária da EFE da formação comum das

EREM de Pernambuco: a diminuição significativa do tempo pedagógico aumentou a discrepância na relação entre quantidade de conhecimentos e tempo disponível.

Apesar de perder dois terços do tempo pedagógico para a EFE na mudança do EM Integral para o NEM Integral, a quantidade de conhecimentos diminuiu menos de cinquenta por cento. Através do QUADRO 12 – Razão, conhecimentos e tempo, pudemos notar a discrepância na razão entre quantidade, conhecimentos e tempo disponível, observado o quantitativo de aulas disponíveis para tratar cada conhecimento.

**QUADRO 12 – Razão conhecimentos e tempo.**

Bimestral	Quantidade de Conteúdo / conhecimento		Tempo disponível em hora-aula		Razão do tempo e conteúdo / conhecimento	
	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral
1º	16	11	60	20	3,75	1,81
2º	36	12	60	20	1,66	1,66
3º	11	9	60	20	5,45	2,22
4º	18	11	60	20	3,33	1,81
Anual	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral
	81	43	240	80	2,96	1,86

Fonte: o autor.

Na razão que fizemos, pudemos notar que o tempo para tratar os conhecimentos no EM Integral já era muito curto, chegando a quase três aulas por conhecimento. No NEM Integral essa razão ficou pior, pois, são menos de duas aulas para se tratar cada um dos conhecimentos.

Seguindo a mesma lógica utilizada na comparação dos conteúdos, analisamos outro elemento balizador para o planejamento bimestral do professor: os objetivos. No EM Integral os objetivos eram chamados de expectativas de aprendizagem e no NEM Integral recebem o nome de habilidades, existindo dois grupos: as habilidades de área da BNCC e as habilidades específicas dos componentes. Comparamos as expectativas de aprendizagem com as habilidades específicas dos componentes, utilizando do APÊNDICE 2 – Comparação entre as expectativas de aprendizagem e as habilidades por área.

Antes de realizar a comparação percebemos que os objetivos do EM Integral eram repetidos com muita frequência, fazendo com que em um bimestre aparecesse a mesma expectativa de aprendizagem por mais de uma vez e dentro de um elemento da cultura corporal a repetisse em mais de um ano, aparecendo por vezes o mesmo

objetivo no primeiro, segundo e terceiro ano. Assim, contabilizamos cada expectativa de aprendizagem somente uma vez, desconsiderando às vezes em que aparecia repetida.

No NEM Integral os objetivos são organizados a partir de habilidades, fazendo com que na maioria das vezes os objetivos não dialoguem exclusivamente com um elemento da cultura corporal, escritas de maneira mais geral. Como consequência, os objetivos se repetem entre os elementos da cultura corporal. São 19 habilidades específicas do componente; dessas, seis são utilizadas exclusivamente para algum elemento da cultura corporal, cinco aparecem em dois, três repetem em três e cinco aparecem em todos.

Para contabilizar a quantidade de objetivos para as turmas do NEM Integral não excluímos aqueles que se repetem entre os diferentes elementos da cultura corporal, pois, acreditamos que a mesma habilidade pode ser tratada de maneira diferente se empregada na luta, na ginástica, no jogo, ou em qualquer outro elemento. No caso do EM Integral, o objetivo é escrito e direcionado para o elemento da cultura corporal, contudo, por vezes repete-se nos diferentes anos do EM ou até num mesmo bimestre.

Mas, caso fossemos excluir as habilidades específicas do componente que repetem entre os elementos da cultura corporal, ao invés de contarmos 45 objetivos, teríamos somente dezenove para serem vistas durante todo o EM, deixando uma razão de mais de três aulas para trabalhar cada objetivo, o que ainda representa um tempo ínfimo, tendo em vista que nessa etapa da Educação Básica espera-se que o estudante aprofunde os conhecimentos.

**QUADRO 13 – Razão objetivos e tempo.**

Bimestral	Quantidade de Objetivos		Tempo disponível em hora-aula		Razão do tempo e objetivos	
	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral
1º	10	11	60	20	6	1,81
2º	23	12	60	20	2,60	1,66
3º	7	11	60	20	8,57	1,81
4º	14	11	60	20	4,28	1,81
Anual	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral	EM Integral	NEM Integral
	54	45	240	80	4,44	1,77

Fonte: o autor.

A observação do QUADRO 13 – Razão, objetivos e tempo, deixa mais clara a situação que a EFE está vivendo no NEM Integral. Deixando de ter mais de quatro

aulas para tratar cada um dos objetivos e passando a ter menos de duas aulas. Isso faz com que o professor precise realizar uma seleção minuciosa dos conhecimentos que abordará em cada um dos bimestres, pois, mesmo que tenha a intenção de seguir o documento curricular da forma como está escrito, nunca conseguirá; e mesmo selecionando, muitas das vezes não há possibilidade de abordar tudo o que foi planejado ou de realizar os aprofundamentos que demandam o EM.

Na realidade da prática escolar, o tempo que é curto pode se tornar muito menor, pois, atividades e eventos da escola, feriados e quaisquer outros acontecimentos podem tomar o espaço da aula. Para fortalecer essas afirmações, no QUADRO 14 – Quantidade de aulas, apresentamos dados retirados do contexto da prática que demonstram acontecimentos que impossibilitaram que algumas aulas fossem ministradas a uma das turmas no terceiro bimestre de 2023.

**QUADRO 14** – Quantidade de aulas.

<b>Turma</b>	<b>Data</b>	<b>Acontecimentos</b>	<b>Nº de aulas previstas</b>
1º B	02/08	Jogo da Seleção brasileira de futebol	9
	09/08	Aula ministrada	
	16/08	Aula ministrada	
	23/08	Aula ministrada	
	30/08	Jogos interclasses	
			<b>Nº de aulas ministradas</b>
	06/09	Jogos interclasses	5
	13/09	Aula ministrada	
	20/09	Avaliação bimestral	
	27/09	Aula ministrada	

**Fonte:** o autor.

Das nove aulas previstas, ocorreram somente cinco. A quantidade de aulas ministradas nessa turma, demonstra o quanto os encontros podem ser reduzidos num contexto escolar real. Pensando nisso, descrevemos o trato com o conhecimento da EFE com a delimitação do conteúdo de Ginástica, no processo de seleção, organização e planejamento do NEM Integral, comparando com o EM Integral.

Antes dessa descrição, apontamos no QUADRO 15 – Tópicos do planejamento bimestral, a diferença entre o EM Integral e o NEM Integral nos elementos do planejamento bimestral que devem ser inseridos no SIEPE. Notamos que apesar de se ter alguns pontos em comum na hora de introduzir o planejamento no sistema, o EM Integral contava com mais tópicos a serem abordados no planejamento bimestral.

**QUADRO 15** – Tópicos do planejamento bimestral.

Elementos presentes no SIEPE	Currículos	
	PCPE – EM INTEGRAL	CPEM – NEM Integral
	Justificativa	Justificativa
	Objetivos / Competências a serem desenvolvidas	Objetivos / Competências a serem desenvolvidas
	Conteúdos / Eixos Temáticos	Conteúdos / Eixos Temáticos
	Procedimentos Metodológicos	Procedimentos Metodológicos
	Procedimentos Avaliativos / Estratégias de Avaliação	Procedimentos Avaliativos / Estratégias de Avaliação
	Habilidades a serem desenvolvidas	-
	Itinerário formativo interdimensional	-
	Utiliza período diferente do oficial?	Utiliza período diferente do oficial?

Fonte: Sistema de Informações de Pernambuco (Pernambuco, 2023).

No contexto da prática, os elementos retirados no NEM Integral não geravam influência na materialização das aulas no contexto da prática da sala de aula, sendo uma burocracia que devia ser cumprida para poder ser avaliada pela equipe da gestão e coordenação escolar, os quais aferem os planejamentos bimestrais dos professores para aprová-los no sistema do SIEPE.

No QUADRO 16 – Conhecimentos de ginástica selecionados para o EM e no QUADRO 17 – Objetivos de ginástica selecionados para o EM, apontamos e comparamos a tradução realizada pelo professor nos conhecimentos e objetivos para a ginástica.

**QUADRO 16** – Conhecimentos de ginástica selecionados para o EM.

EM Integral	NEM Integral
<p>História da ginástica até chegar nos campos de atuação atuais, aprofundando os seus diferentes usos na atualidade e sua presença nos outros elementos da cultura corporal e nas atividades diárias;</p> <p>Fundamentos, bases, regularidades e diferenças entre as ginásticas de competição e de demonstração, aprofundando os movimentos presentes nas atividades gímnicas;</p> <p>As ginásticas de condicionamento físico e seu uso na estética, saúde e desempenho corporal, aprofundando sua relação com o culto ao corpo, padrões de beleza, problemas ligados a imagem corporal e a influência da mídia, das redes sociais, do mercado e da cultura nesse contexto.</p>	<p>História da ginástica até chegar nos campos de atuação atuais, abordando os seus diferentes usos atuais;</p> <p>As ginásticas de condicionamento físico e seu uso na estética, saúde e desempenho corporal, aprofundando sua relação com o culto ao corpo, padrões de beleza, problemas ligados a imagem corporal e a influência da mídia, das redes sociais, do mercado e da cultura nesse contexto.</p>

Fonte: arquivos do SIEPE do professor-pesquisador.

**QUADRO 17 – Objetivos de ginástica selecionados para o EM.**

<b>EM Integral</b>	<b>NEM Integral</b>
<p>Aprofundar a ginástica estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho;</p> <p>Aprofundar a ginástica nas suas origens e evolução histórica estabelecendo relações com a sociedade atual;</p> <p>Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a história da ginástica, estabelecendo nexos e relações com a sociedade atual;</p> <p>Ampliar e aprofundar as diversas dimensões da ginástica: competição, demonstração e relacionada à saúde;</p> <p>Aprofundar o conhecimento sobre ginástica de condicionamento físico e refletir sobre seu uso para fins estéticos, de saúde e desempenho;</p> <p>Aprofundar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases, aos fundamentos gímnicos e às modalidades, identificando regularidades;</p> <p>Produzir sequências ginásticas com ou sem materiais (móveis, fixos e elásticos), que envolvam as ações gímnicas;</p> <p>Aprofundar a ginástica estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços existentes na comunidade;</p> <p>Aprofundar as ações gímnicas nas práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança, contextualizando-as e explicitando sentidos e significados;</p> <p>Aprofundar as bases e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras).</p>	<p>Analisar e explicar as práticas corporais, identificando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes na sua construção;</p> <p>Aprofundar as Práticas Corporais de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades;</p> <p>Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico;</p> <p>Apropriar-se das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho) como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, refletindo sobre suas influências na produção e reprodução social;</p> <p>Discutir questões de relevância social (estética, rendimento/supertreino, gênero, sexualidades, oportunidade de acesso, entre outras) e suas consequências para a saúde individual e coletiva frente aos diferentes contextos;</p> <p>Compreender as influências sociais, culturais e econômicas, refletindo sobre o cuidado pessoal e coletivo, a fim de construir uma consciência crítica em relação a indução ao consumo e de favorecer o lazer ativo para a melhoria da qualidade de vida;</p> <p>Explorar as Práticas para compreender como os produtos tecnológicos influenciam o comportamento/atividade humana, a partir da apropriação de seus princípios e funcionalidades, para utilizá-los de modo ético, criativo e responsável.</p>

**Fonte:** arquivos do SIEPE do professor-pesquisador.

No QUADRO 16 – Conhecimentos de ginástica selecionados para o EM, apresentamos os conhecimentos de ginástica traduzidos e selecionados para serem trabalhados ao longo do EM nas duas realidades e no QUADRO 17 – Objetivos de ginástica selecionados para o EM, apontamos os objetivos definidos para o ciclo completo do EM junto a esse elemento da cultura corporal. Podemos ver que no NEM

Integral foi necessária uma maior seleção daquilo que o professor julgou como possível e mais necessário para ser alcançado em aula.

Há uma seleção entre o que é prescrito e aquilo que o professor julga como possível e mais relevante para trabalhar com os estudantes, a partir disso, o professor-pesquisador traduz os diversos conhecimentos numa ordem lógica, segundo o seu julgamento. No EM Integral essa lógica poderia ser dividida em três momentos, a serem vistos no primeiro, segundo e terceiro ano. No NEM Integral, os conhecimentos são divididos em dois grupos, os quais são abordados no primeiro e segundo ano; o fato de não se ter tempo destinado ao terceiro ano, fez com que o professor precisasse excluir totalmente um dos grupos de conhecimentos que eram vistos no EM Integral.

Dessa forma, as instruções permitem que o professor selecione os conhecimentos de uma forma que aproxime aquilo que é trabalhado no NEM Integral com o que era visto no EM Integral e apesar do planejamento ser composto por elementos diferentes ou de se ter outras nomenclaturas na estruturação curricular, na prática a grande diferença que exerceu influência no planejamento, seleção e organização dos conhecimentos foi o tempo disponível para tratar o conhecimento.

Houve uma diferenciação na escrita dos objetivos, diminuindo alguns encaminhamentos no NEM Integral, no contexto da prática de sala de aula foi necessário diminuir o número e variedade de estratégias destinadas à aprendizagem e o tempo destinado para as exposições do professor, bem como solicitar mais atividades para os estudantes realizarem fora dos momentos de aula.

Apesar das tentativas de se manter o máximo de conhecimentos em ambas as realidades, o fato de ter diminuído um tempo que já era curto, fez com que a organização dos momentos de aprendizagem fossem mais apressados e conseqüentemente menos aprofundados, com muitas solicitações a serem realizadas fora dos encontros em sala de aula, sobrecarregando os estudantes e o professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da prática escolar e nas discussões levantadas na produção acadêmica, as críticas tecidas confirmam quão errônea são as afirmações governamentais, principalmente aquelas que apontam o NEM como uma organização escolar onde o estudante pode aprofundar os conhecimentos de sua preferência e melhor ser preparado para o mercado do trabalho ou para a continuação dos estudos na educação superior.

As influências que encaminharam a produção do NEM não parecem preocupar-se com as preferências e necessidades dos estudantes das escolas públicas. Defasando ainda mais a formação de uma etapa da Educação Básica que já sofria com grandes níveis de abandono e incertezas, sufocando o jovem que vê na educação um caminho para novas conquistas.

A EFE ficou ainda mais suprimida, principalmente quando olhamos as realidades do EM Integral e do NEM Integral. Houve perda de tempo pedagógico e de conteúdos, além de uma maior generalização dos objetivos, os quais não dialogam diretamente com os elementos da cultura corporal, mas, usam o jogo, a luta, o esporte, a ginástica, a dança e as práticas corporais de aventura como simples temáticas para o alcance das habilidades da BNCC, tirando a cultura corporal da centralidade da EFE.

A razão tempo, conhecimentos e objetivos não era favorável no EM Integral e com o NEM Integral sendo colocado em prática, essa discrepância aumentou ainda mais. Houve uma perda de um terço do tempo pedagógico destinado EFE durante a formação comum nas EREM de Pernambuco, deixando menos de duas aulas para trabalhar cada conhecimento e um pouco mais de uma aula e meia para alcançar cada um dos objetivos, e claro, sem considerar as diversas atividades escolares, feriados e outros acontecimentos que podem diminuir o tempo de aula.

Isso torna a missão do professor de materializar o planejamento e as demandas prescritas ainda mais difícil, principalmente por se tratar de uma etapa da Educação Básica onde o estudante deveria aprofundar os conhecimentos construídos durante o seu percurso de formação escolar, e mesmo que o professor decida seguir por outro caminho sem ser aquele disposto pelos documentos governamentais, a questão tempo ainda assim é um obstáculo.

Os componentes consolidados, como é o caso da EFE, estão presentes na FGB que conta com 1.800 horas-relógio contra as 2.700 horas-relógio dos IF.

Diminuindo significativamente o espaço destinado para aquilo que histórica e socialmente foi consolidado, para oferecer conhecimentos que fogem da realidade da formação em licenciatura dos professores.

O professor pode ser sobrecarregado por disciplinas em que não tem domínio e muito menos uma formação específica, tais como: educação socioemocional, projeto de vida e protagonismo juvenil. Essa sobrecarga ocorre por se exigir do professor a ministração de algo que foge da sua formação profissional, o que pode lhe tomar mais tempo e conturbar o trato com o conhecimento junto ao componente consolidado no qual ele é licenciado.

Notamos uma EFE sufocada por uma matriz curricular em que componentes curriculares consolidados histórica e socialmente perderam seu espaço para disciplinas eletivas, atividades complementares e para a grande novidade do NEM, o aprofundamento em IF. Assim, o processo de seleção e organização dos conhecimentos da EFE precisou ser mais minucioso, onde o professor-pesquisador desdobrou-se para adaptar parte das prescrições na tentativa manter a lógica utilizada no EM Integral, mas, pela questão do tempo, precisou realizar grandes cortes no planejamento do NEM Integral. Desvelando uma DC da EFE marcada pela falta de tempo pedagógico e com espaço reduzido dentro da dinâmica do NEM.

Pudemos perceber o quão complicado é compreender a matriz curricular do NEM integral. Acreditamos que uma minoria dos estudantes que estão dentro dessa realidade poderiam explicar essa nova organização, mesmo as vivendo diariamente, pois, até os professores podem ter dificuldades de as entender e nessa pesquisa, percorremos um longo caminho de análises minuciosas para chegar as descrever.

Como alguém que está vivendo essas mudanças, é fácil afirmar que dificilmente se poderia explicar a nova organização que as escolas deveriam adotar antes dela começar a ser materializada, contudo, poderíamos prever que não representaria um avanço para a Educação Básica pública, fazendo com que o NEM esteja sendo entendido e comprovadamente reprovado no dia a dia das escolas.

Assim como as produções acadêmicas citadas ao longo dessa pesquisa foram assertivas ao explanar as expectativas para o NEM e suas contradições, podemos prever que não serão colhidos bons frutos para os estudantes das escolas públicas através dessa política educacional, ela dificultará o acesso ao ensino superior e empurrará ainda mais apressadamente o jovem estudante das classes financeiras mais vulneráveis para as funções básicas do mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane Ferreira Português; CRUZ, Guibison da Silva; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Política Curricular E Hegemonia: um olhar sobre as disciplinas língua portuguesa e educação física. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-17, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64417>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BALL, Stephen John; BOWE, Richard; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BALL, Stephen John. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. 2 ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes; DEIMLING, Natalia Neves Macedo. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: impasses para a democratização da escola pública. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 22, e2137, 2022. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2137-barbosa-deimling.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BASTOS, Robson dos Santos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida. Reforma do ensino médio e a educação física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 38-52, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p38>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A Educação Física no Novo Ensino Médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 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. Portal da Legislação, Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Portal da legislação, Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, 22 set. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica – ProEB**. Publicado em 10/01/2018 17h51 Atualizado em 22/09/2023 16h28. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/proeb>>. Acesso em: 22 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. Site do Governo Federal. **Novo Ensino Médio**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>>. Acesso em: 14 abr. 2022.

CERVI, Gicele Maria; SANTOS, Amarildo Inácio dos. A Reforma do Ensino Médio Brasileiro como estratégia biopolítica de governo. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, p. 181-193, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.19831579.2019v12n1.38748>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CORDOVIL, Alenir de Pinho Romoaldo. O espaço da Educação Física na escola: um estudo sobre os conteúdos das aulas no ensino médio. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez. 2015. Disponível em: <[https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR\\_743790041ea97d672094d3930812e539](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_743790041ea97d672094d3930812e539)>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CRUZ, Lauro; RIBEIRO DA SILVA, Mônica. Versões de uma base: disputas, continuidade e rupturas na produção da BNCC do ensino médio. **Revista Espaço do Currículo**, pré-publicação, p. 1-14, 2023. Disponível em:

<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

FERNANDES SILVA, Edileuza; PAULA, Alessandra Valéria de. BNCC do Ensino Médio e trabalho pedagógico da escola: propostas da audiência pública de Brasília. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 992-1010, set./dez. 2019. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.html>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/735>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

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

GOMIDES, Fernanda de Paula; SOUZA JÚNIOR, Luiz de. Reforma do Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular: estudo entre São Paulo e Paraíba. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-15, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56955>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LEMOS, Joelma de Souza; OLIVEIRA, Marcia Betania de. A BNCC no contexto da prática: em meio a uma pandemia, é possível pensar a educação sob outras "bases"? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 821-841, set./dez. 2020. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/lemos-oliveira.html>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 2012.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?lang=en>>. Acesso em: 17 abr. 2022

MINAYO, Maria Cecília de Souza; GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 5ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

MILLEN NETO, Alvaro Rego; GONÇALVES, Cleuber de Souza; OLIVEIRA, João Paulo Silva de. O ciclo de políticas e o currículo vivido na educação física em uma escola de referência. **Revista Pensar a Prática**, v. 24, e64405, 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1366798>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

MILLEN NETO, Alvaro Rego. **Ciclo de políticas, currículo e Educação Física**. Coleção Vetores, v. 2. Curitiba: CRV, 2021.

NOVAES, Renato Cavalcanti *et al.* Educação Física escolar e filantropocapitalismo: o “impulsiona” e a privatização de uma narrativa curricular. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1374-1404, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/novaes-soares-adriao-telles.html>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de. OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Trazendo o contexto para o centro da análise sobre a atuação das políticas: um estudo acerca da reforma do ensino médio e da BNCC em escolas do Ceará. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1128-1147, set./dez. 2021. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/oliveira-oliveira.html>>. Acesso em> 27 nov. 2023.

OLIVEIRA, Cristiano de Souza; RIBEIRO, Alexsandro Rabaioli Nunes. A Educação Física no Novo Ensino Médio Baiano: uma análise documental. **Revista entre ideias**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 118-194, maio/ago 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/42722>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 73, dez. 2000. p. 139-161. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R4ZjSh5cPbBjmhgxrVvytFs/?lang=pt>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PERNAMBUCO. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 003/2021** *in*: DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Ano XCVIII Nº 222. Recife, 25 de novembro de 2021b.

PERNAMBUCO. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 03/2012** *in*: DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Ano LXXXIX Nº 38. Recife, 28 de fevereiro de 2012b.

PERNAMBUCO. **PORTARIA SEE Nº 910 DE 06 DE FEVEREIRO DE 2018** *in*: DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE PERNAMBUCO. Ano XCV Nº 26. Recife, 7 de fevereiro de 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Conteúdos De Educação Física por bimestre para o Ensino Médio com base nos Parâmetros Curriculares Do Estado De Pernambuco**. Recife, 2013b.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: ensino médio**. Recife, 2021a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Organizador curricular por bimestre formação geral básica (FGB) Educação Física Ensino Médio**. Recife, 2021c.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros para a Educação básica do estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares**. Recife, 2012a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Parâmetros para a Educação básica do estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife, 2013a.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Sistema de Informações da Educação de Pernambuco – SIEPE**. Recife, 22 de setembro de 2023.

ROVERONI, Mariana; MOMMA, Adriana Missae; GUIMARÃES, Bruna Cirino. Educação integral, Educação de tempo integral: um diálogo sobre os tempos. **Revista Cad. Cedes**, Campinas, v. 39, n. 108, p. 223-236, mai./ago. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/s9H3HrY6rx9XKsgz58jNrhs/>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

REIS, Darianny Araújo dos. Organização Curricular na Educação Integral em Tempo Integral. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 470-500, jan./mar. 2022. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/49995/39272>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SAYÃO, Marcelo Nunes; MUNIZ, Neyse Luiz. O Planejamento na Educação Física Escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Revista Pensar a Prática** 7/2: 187-203, Jul./Dez. 2004. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/3e86/14dce4727c66bc66c619223455f2f6ee0537.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SENA, Anne Karoline Cantalice; ALBINO, Ângela Cristina Alves; RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva. Redes políticas que influenciaram a elaboração da BNCC para o Ensino Médio: naturalização da filantropia e mercantilização do ensino público. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-13, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 1,0 MB; e-PUB.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. Versão Kindle. *E-Book* (3860 posições).

SOUZA JÚNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça de. **A constituição dos saberes escolares na educação básica**. 2007. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4144>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

SOUZA NETO, Alaim. Projetos de Ensino Médio: disputas curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 284-299, mai./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43706>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; AZEVEDO SILVA, Leonor Gorete Soares. Os sentidos atribuídos à BNCC e ao Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia. **IX Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**, Universidade Federal da Paraíba, Campus I - João Pessoa, Paraíba, Brasil. Mai. 2020. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/9coloquiocurriculopb/284403-os-sentidos-atribuidos-a-bncc-e-ao-novo-ensino-medio--na-rede-estadual-da-bahia/>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

TENÓRIO, Kadja Michele Ramos. **Organização curricular dos saberes escolares da educação física: nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora**. 2017. Tese (Doutorado). Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2017. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6305103](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6305103)>. Acesso em: 27 nov. 2023.

UCHÔA, Marcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Vilanova. Denúncias e anúncios em torno do currículo escolar. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1156-1173, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/50767/37814>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente. **ProEF – Apresentação**. Disponível em: <<https://www.fct.unesp.br#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/proef/>>. Acesso em: 26 abr. 2022.

UNESP. Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 10, 11 DE DEZEMBRO DE 2019**. Presidente Prudente: São Paulo, 11 de dezembro de 2019.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A – Conteúdos e objetos de conhecimento.**

Bimestre	EM Integral	Quantidade		NEM Integral
	Conteúdo			objeto de conhecimento
Primeiro bimestre	A Ginástica de forma contextualizada.	1	1	Ginástica (de condicionamento físico e de competição/esporte técnico-combinatório) e suas relações com: padrões de desempenho, saúde, estética, gênero, sexualidade, classe social e etnia.
	A Ginástica e as práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança.	2	2	Produção de festivais, mostras, eventos culturais e esportivos das Práticas Corporais (Ginástica).
	As dimensões da Ginástica: competição, demonstração e saúde.	3	3	Historicidade, especificidades, regularidades e fundamentos das Ginásticas (de condicionamento físico e de competição/esporte técnico-combinatório).
	As Ginásticas e suas regularidades quanto às bases e fundamentos gímnicos.	4	4	Sistema anátomo funcional e as alterações corporais promovidas pelas Ginásticas (de condicionamento físico e Ginásticas de competição / esporte técnico-combinatório).
	Atividades Gímnicas relacionadas às doenças crônico-degenerativas e ao emagrecimento.	5	5	Conceitos, valores, hábitos e atitudes relacionados às Ginástica (de condicionamento físico e de competição/esporte técnico-combinatório).
	Bases, fundamentos e regularidades subjacentes as modalidades: Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, Localizada.	6	6	Especificidades, regularidades, sentidos e significados da Ginástica de Conscientização Corporal.
	Conceito e caracterização da atividade aeróbica- equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético, obesidade e os hábitos alimentares.	7	7	Fundamentos, organização e experimentação das Ginásticas (de condicionamento físico e de conscientização corporal) em diferentes contextos: Educação, Saúde, Lazer, Trabalho e de Competição.
	Conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a ginástica particularizando a Ginástica Localizada confrontando a resistência orgânica geral com a resistência muscular localizada.	8	8	Ginásticas (de condicionamento físico e de conscientização corporal) seus usos e implicações no culto ao corpo, busca de rendimento e transformações corporais (aspectos biológicos, fisiológicos e funcionais) e suas relações mercadológicas e sociais (dopping, corrupção, violência, preconceito, entre outros).
	Ginástica - sentidos de saúde, de lazer, de trabalho competitivo e de formação básica.	9	9	Fundamentos das Ginásticas (de condicionamento físico e de conscientização corporal) e suas representações sociais, influências mercadológicas e midiáticas (imprensa, televisiva, radiofônica e digital) e relações com as violências (física, verbal e psicológica), dopping, corrupção, supertreino e preconceitos (étnico raciais, socioeconômico, religião, de

				gênero, de identidade de gênero e de orientação sexual, contra a pessoa com deficiência, entre outros).
	Ginástica de forma contextualizada.	10	10	Ginástica (de condicionamento físico e de conscientização corporal) no sentido do lazer, correlacionando-a ao trabalho, tempo livre, ócio, entretenimento e problematizando a indução ao consumo.
	Ginástica enquanto conhecimento da Cultura Corporal teoricamente acumulada.	11	11	Ginástica (de condicionamento físico e de conscientização corporal), suas formas de apresentação e plataformas digitais. aplicativos, games.
	Ginásticas Aeróbicas (coreografadas com aparelhos), com aferição da frequência cardíaca no processo de execução gímnica.	12	-	
	Ginásticas Localizadas, confrontando-a com as atividades das Ginásticas Aeróbicas.	13	-	
	Práticas alternativas de ginásticas: Holística, Yoga, Pilates, Musculação, Ginástica Laboral, dentre outras, que ampliem as referências acerca das possibilidades e fins educativos, terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da Educação.	14	-	
	Regularidades subjacentes as modalidades: Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, Localizada.	15	-	
	Sistema anátomo-funcional, orientadas nos exercícios corporais do tipo ginástico, na Ginástica Calistênica, Aeróbica e Localizada e nas execuções gímnicas da população pernambucana.	16	-	
<b>Segundo bimestre</b>	A Dança e sua configuração nos sentidos de saúde, de lazer, de trabalho e competitivo a partir da formação básica na Disciplina Educação Física Escolar.	1	1	Sentidos e significados socioculturais das Danças (do Brasil, populares, urbanas, de massa/mídia, entre outras).
	A Luta de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese para comunidade escolar.	2	2	Sentidos e significados socioculturais das Lutas (do Brasil, de matriz indígena e africana).
	As lutas e as abordagens sobre gênero, violência e liberdade.	3	3	Danças (do Brasil, populares, de massa/mídia, danças urbanas).
	As lutas e suas formas de execução.	4	4	Lutas do Brasil e suas relações com: padrões de desempenho, saúde, estética, gênero, sexualidade, classe social e etnia
	Compreensão e diferenciação do que (o corpo), onde (espaço) e como (fluência) se dança as manifestações coreográficas estudadas.	5	5	Produção de festivais, mostras, eventos culturais e esportivos das Práticas Corporais.
	Conceito e caracterização da luta relacionada ao equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético, obesidade e hábitos de vida saudável.	6	6	Produção de festivais, mostras, eventos culturais e esportivos das Práticas Corporais.

Conceitos, valores, hábitos e atitudes que constituem a luta nas aulas de Educação Física escolar e em outros espaços e tipos da prática corporal, confrontando a resistência orgânica geral e a resistência muscular localizado.	7	7	Historicidade, tipos, características e aspectos socioculturais das Danças de diferentes matrizes (indígenas, africanas e outras).
Concepções das danças populares, teatrais, de massa e eruditas, socializando os relatos das construções.	8	8	Historicidade, tipos, características e aspectos socioculturais das Lutas de diferentes matrizes (indígenas, africanas e outras).
Coreografias, em grupos, a partir das danças estudadas, para apreciação da comunidade escolar.	9	9	Historicidade, especificidades, regularidades e fundamentos das Danças do Brasil (populares).
Diferenciação dos elementos coreográficos (cenários, vestes) dentro das danças populares, de salão e eruditas.	10	10	Historicidade, especificidades, regularidades e fundamentos das Modalidades de Lutas do Brasil.
Diversos tipos de dança decodificando o que representa sua expressão corporal.	11	11	Capacidades físicas e coordenativas relacionadas às Lutas do Brasil.
Diversos tipos de dança o movimento de libertação dos sujeitos aculturados e expressão em suas subjetividades.	12	12	Historicidade, características e representações socioculturais das Danças populares brasileiras, sobretudo as pernambucanas como: Frevo, Maracatu Nação, Maracatu de Baque Solto, Cavalo-Marinho e Caboclinho e da Capoeira, entre outros; representações culturais da comunidade.
Eventos (mostra e festivais de dança), no contexto vivenciado e entre outras instituições, como forma de troca de experiências.	13	-	
Formas de danças populares, de salão e teatrais, assim como elementos e instrumentos para construção coreográfica em grupos, no sentido de aprofundamento das vivências e estudos.	14	-	
Historicidade das danças, apresentando-os.	15	-	
Luta enquanto conhecimento da Cultura Corporal historicamente acumulada.	16	-	
Luta relacionada à saúde, identificando-se perante as zonas de treinamento corporal.	17	-	
Luta visando a sua compreensão e explicação contextualizada em diferentes espaços sociais	18	-	
Lutas - Capacidades físicas relacionadas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade.	19	-	
Mídia e as expressões culturais da dança	20	-	
Modalidades de luta.	21	-	
Mostra de dança, com coreografias do popular ao erudito.	22	-	
Oficinas sobre danças de populares, de salão e teatrais, de eventos	23	-	

	culturais que contemplem diversos tipos de dança estudadas, apresentando-as.			
	Oficinas sobre danças de salão, de eventos culturais que contemplem diversos tipos de dança estudadas, apresentando-as.	24	-	
	Origens das Danças de Salão.	25	-	
	Regras, táticas e técnicas de diferentes modalidades de lutas.	26	-	
	Regularidades subjacentes às modalidades capoeira, judô, karatê.	27	-	
	Semelhanças e diferenças entre danças de salão internacionais (como Tango, Bolero, entre outras) quanto a: Passos, personagens, vestimentas, locais de realização, variações rítmicas, motivações, origem histórica e evolução das danças.	28	-	
	Semelhanças e diferenças entre danças de salão nacionais (como Forró, Forró Estilizado, Salsa, Samba de Gafieira) quanto a: Passos, personagens, vestimentas, locais de realização, variações rítmicas, motivações, origem histórica e evolução das danças, partindo da realidade cultural da região.	29	-	
	Sentido e significado das coreografias dos próprios movimentos, onde expressem sua subjetividade e ritmo.	30	-	
	Sentidos de saúde, de lazer, de trabalho e competitivo a partir da formação básica na Disciplina Educação Física Escolar.	31	-	
	Sequências coreográficas, em grupos, a partir das danças estudadas.	32	-	
	Sequências coreográficas, em grupos, a partir das danças estudadas, para apreciação da comunidade escolar.	33	-	
	Socialização de relatos sobre as construções das danças populares e eruditas e sua historicidade.	34	-	
	Tipos de dança populares, teatrais, de massa e eruditas, entendendo o significado de cada grupo pesquisado.	35	-	
	Tipos de doenças, as quais têm indicação terapêutica nos exercícios físicos, tendo a luta como uma das possibilidades.	36	-	
<b>Terceiro bimestre</b>	A transversalidade do Jogo (lazer, educação, saúde e trabalho).	1	1	Princípios éticos, valores e atitudes (cooperação, respeito às regras, tolerância, preservação da integridade, Fair Play, equidade, entre outros expressos nos Jogos (esportivos e de salão); Sistematização e (re) organização de regras/ estratégias, evidenciando a inclusão.

	Conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a prática dos jogos esportivos durante as aulas e em outros espaços e tempos da prática corporal.	2	2	Produção de festivais, mostras, eventos culturais e esportivos das Práticas Corporais.
	Festivais esportivos, uma vez por ano, envolvendo a participação de todos.	3	3	Práticas corporais de aventura - Produção de festivais, mostras, eventos culturais e esportivos das Práticas Corporais.
	Jogo esportivo, evidenciando as regularidades subjacentes à prática e ao bom usufruto do tempo livre.	4	4	Tipos, características, aspectos socioculturais e ressignificação dos Jogos (esportivos e de salão) nos espaços de lazer da comunidade.
	Jogos de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese, através da elaboração de projetos a serem vivenciados na comunidade.	5	5	Práticas corporais de aventura - Práticas Corporais de Aventura (urbana), respeitando a conservação/ preservação do patrimônio público e ambiental.
	Jogos diversos tanto aqueles da origem da cultura local como aqueles de outras culturas.	6	6	Historicidade, tipos, características e aspectos socioculturais dos Jogos de diferentes matrizes(indígenas, africanas e outras).
	Jogos populares, de salão e esportivo, na perspectiva de revelar suas contribuições para a qualidade da saúde, do lazer e do trabalho.	7	7	Historicidade, especificidades, regularidades e fundamentos dos Jogos (esportivos e de salão).
	Jogos vividos ao longo da escolaridade, resgatando/ reconstruindo as vivências e as intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal.	8	8	Práticas corporais de aventura - Historicidade, especificidades, regularidades e fundamentos das Práticas Corporais de Aventura (urbana).
	Mini-textos didáticos sobre os diversos jogos vividos ao longo da escolaridade, como contribuição teórico - metodológica para subsidiar a discussão coletiva dos alunos durante a participação de seminários interativos.	9	9	Práticas corporais de aventura - Práticas Corporais de Aventura (urbana), seus equipamentos de proteção e comportamentos preventivos.
	Novos jogos esportivos, respeitando as particularidades e as generalizações, quando na criação de novas regras e estratégias durante as aulas.	10		
	O corpo e as práticas de jogos (populares, de salão e esportivos).	11		
<b>Quarto bimestre</b>	Conceitos, valores, hábitos, atitudes saudáveis que constituem os esportes nas aulas de Educação Física Escolar e, em outros espaços e tempos da prática corporal.	1	1	Esportes de marca e de invasão e suas relações com: padrões de desempenho, saúde, estética, gênero, sexualidade, classe social e etnia.
	Conhecimento técnico-tático dos esportes, compreendendo-os através de recursos áudio- visuais.	2	2	Princípios éticos, valores e atitudes (cooperação, respeito às regras, tolerância, preservação da integridade, Fair Play, equidade, entre outros expressos nos Esportes de marca e de invasão; sistematização e (re) organização de regras/ estratégias, evidenciando a inclusão.
	Esporte Voleibol adaptados (vôlei sentado).	3	3	Produção de festivais, mostras, eventos culturais e esportivos das Práticas Corporais (Esporte).

Esportes coletivos adaptados, radicais e de aventura.	4	4	Historicidade, especificidades, regularidades e fundamentos dos Esportes (demarca e de invasão).
Esportes individuais adaptados, radicais e de aventura.	5	5	Conceitos de saúde, atividade física, exercício físico e qualidade de vida, suas relações com o Esporte e implicações no processo de construção da identidade dos sujeitos.
Historicidade das diversas modalidades esportivas coletivas a partir de pesquisas e vivências corporais, elaborando textos quanto à origem e evolução dessas modalidades apresentando-os.	6	6	Especificidades, regularidades, sentidos e significados dos Esportes (de precisão, rede/quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco).
Modalidades esportivas coletiva, analisando de forma crítica a influência da mídia/ marketing e as consequências do Dopping e da violência na sua relação com a sociedade.	7	7	Fundamentos, organização e experimentação dos Esportes individuais (precisão, rede/quadra dividida ou parede de rebote) e Coletivos (rede/quadra dividida ou parede de rebote, precisão, campo e taco) em diferentes contextos: Educação, Saúde, Lazer, Trabalho e de Competição.
O esporte e sua relação com a saúde e com a mídia.	8	8	Esportes (de combate, de precisão, de rede/quadra dividida ou parede de rebote, de campo e taco) e suas relações com a comercialização, espetacularização, consumo, saúde, lazer, desempenho, entre outras.
Regularidades subjacentes as modalidades esportivas coletivas.	9	9	Esportes (de Precisão, Rede/quadra dividida ou parede de rebote, Campo e taco), seus usos e implicações no culto ao corpo, busca de rendimento e transformações corporais (aspectos biológicos, fisiológicos e funcionais) e suas relações mercadológicas e sociais (dopping, corrupção, violência, preconceito, entre outros).
Regularidades subjacentes as modalidades esportivas individuais.	10	10	Modalidades Paralímpicas, considerando as diferenças conceituais entre inclusão e integração social da pessoa com deficiência e evidenciando a participação de todos.
Relações entre os gêneros masculino e feminino, na prática das aulas de Educação Física, identificando diferenças da constituição corporal e a interferência na realização das ações corporais, refletindo as possibilidades do conteúdo no tempo de Lazer.	11	11	Fundamentos dos Esporte (de precisão, de rede/quadra dividida ou parede de rebote, de campo e taco) e suas representações sociais, influências mercadológicas e midiáticas (imprensa, televisiva, radiofônica e digital) e relações com as violências (física, verbal e psicológica), dopping, corrupção, supertreino e preconceitos (étnico-raciais, socioeconômico, religião, de gênero, de identidade de gênero e de orientação sexual, contra a pessoa com deficiência, entre outros).
Sentido e significado das regras esportivas do Voleibol a partir da realidade daqueles que praticam.	12	-	
Socialização das experiências apreendidas nas práticas esportivas	13	-	

	através da organização e arbitragem de eventos esportivos na comunidade valorizando-o enquanto possibilidade de prática para o usufruto do tempo livre.			
	Socialização das experiências apreendidas, nas modalidades esportivas coletivas através da elaboração de projetos a serem vivenciados na escola e na comunidade, colaborando no treinamento das equipes dos ciclos iniciais.	14	-	
	Técnicas e táticas do esporte Voleibol relacionando-as com as possibilidades individuais e coletivas e refletindo acerca dos elementos éticos que envolvem o julgamento de valores durante a arbitragem.	15	-	
	Tipos de drogas mais utilizadas no Esporte e os principais efeitos colaterais das drogas artificiais no rendimento esportivo.	16	-	
	Tipos de modalidade esportiva individual benéfica para a prevenção e redução do nível de gordura corporal, bem como compreender a relação entre aptidão física e condicionamento físico.	17	-	
	Vivências do esporte Voleibol em diferentes espaços (escola, campos comunitários, praia, praças), compreendendo suas regularidades.	18	-	

**Fonte:** o autor.

**APÊNDICE B – Expectativas de aprendizagem e habilidades.**

<b>Bimestre</b>	<b>EM Integral</b>	<b>Quantidade</b>		<b>NEM Integral</b>
	<b>Expectativas de aprendizagem</b>			<b>Habilidades específicas dos componentes</b>
<b>Primeiro bimestre</b>	Ampliar e aprofundar as diversas dimensões da ginástica: competição, demonstração e relacionada à saúde.	1	1	Analisar e explicar as práticas corporais, identificando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes na sua construção, bem como seus processos de valorização/desvalorização, em função de marcadores sociais como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e territorialidade, compreendendo criticamente o modo como circulam.
	Aprofundar a ginástica estabelecendo nexos e relações com a Educação para e pelo Lazer, Educação e Saúde, Educação e Trabalho, incluindo a exploração de espaços culturais existentes na comunidade.	2	2	Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico.
	Aprofundar a ginástica nas suas origens e evolução histórica estabelecendo relações com a sociedade atual.	3	3	Analisar situações explícitas e implícitas de preconceitos, estereótipos e relações de poder (re)produzidos nas Práticas Corporais, veiculados nas diferentes mídias, contrapondo-se à injustiça e ao desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos, sistematizando e expondo para a comunidade escolar.
	Aprofundar as ações gímnicas nas práticas corporais do jogo, da luta, do esporte e da dança, contextualizando-as e explicitando sentidos e significados.	4	4	Aprofundar os Fundamentos das Práticas Corporais, empregando-os de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças
	Aprofundar as bases (apoios; eixos: longitudinal, transversal e sagital) e fundamentos nas diferentes modalidades ginásticas (Ginástica Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, dentre outras).	5	5	Apropriar-se das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho), explorando sua organização e experimentando seus fundamentos básicos, compreendendo-as e valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, refletindo sobre suas influências na produção e reprodução social.
	Aprofundar os conhecimentos da ginástica, produzindo conceitos e participando da organização de festivais de cultura corporal.	6	6	Discutir, a partir das Práticas Corporais, questões de relevância social (estética, rendimento/supertreino, gênero, sexualidades, oportunidade de acesso, entre outras) e suas consequências para a saúde individual e coletiva frente aos diferentes contextos.

	Aprofundar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases, aos fundamentos gímnicos e às modalidades, identificando regularidades.	7	7	Explorar as Práticas Corporais a partir de diferentes aplicativos e jogos eletrônicos, evidenciando as exigências corporais neles apresentadas, para compreender como esses produtos tecnológicos influenciam o comportamento/atividade humana, a partir da apropriação de seus princípios e funcionalidades, para utilizá-los de modo ético, criativo e responsável.
	Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar a história da ginástica, vivenciando lições dos principais métodos europeus e americanos, estabelecendo nexos e relações com a sociedade atual.	8	8	Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.
	Identificar, sistematizar, ampliar e aprofundar práticas alternativas de ginásticas: Holística, Yoga, Pilates, Musculação, Ginástica Laboral, dentre outras.	9	9	Relacionar e aprofundar suas experiências de Práticas Corporais em relação às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica, potencializando aspectos da formação integral (cognitiva, física, espiritual, socioemocional) para qualificar sua tomada de consciência e posicionamento nas suas escolhas (dentro e fora da escola).
	Produzir sequências ginásticas com ou sem materiais (móveis, fixos e elásticos), que envolvam as ações gímnicas trabalhadas, socializadas à comunidade escolar.	10	10	Vivenciar e (re)criar a prática do lazer, compreendendo as influências sociais, culturais e econômicas, relacionando-a ao trabalho, tempo livre, ócio e entretenimento, refletindo sobre o cuidado pessoal e coletivo, a fim de construir uma consciência crítica em relação a indução ao consumo e de favorecer o lazer ativo para a melhoria da qualidade de vida.
		-	11	Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.
<b>Segundo bimestre</b>	Ampliar diferentes possibilidades de ação na luta: ataque – empurrar, agarrar, puxar, desequilibrar o outro; defesa – equilibrar-se, esquivar-se, livrar-se do outro; e controle – imobilizar, segurar, prender, gingar, visando dominar ou ludibriar o outro.	1	1	Analisar criticamente e criar textos (corporais, orais, escritos, audiovisuais) de Práticas Corporais que contextualizem as contribuições dos diferentes grupos étnicos, no Brasil, de modo a compreender e caracterizar as expressões corporais como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, valorizando assim as diferentes culturas.

Ampliar regras fundamentais de diferentes modalidades de lutas.	2	2	Analisar e explicar as práticas corporais, identificando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes na sua construção, bem como seus processos de valorização/desvalorização, em função de marcadores sociais como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e territorialidade, compreendendo criticamente o modo como circulam.
Ampliar técnicas e táticas fundamentais de diferentes modalidades de lutas.	3	3	Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico.
Aprofundar a história de diferentes modalidades de lutas, percebendo as semelhanças e diferenças entre elas.	4	4	Analisar situações explícitas e implícitas de preconceitos, estereótipos e relações de poder (re)produzidos nas Práticas Corporais, veiculados nas diferentes mídias, contrapondo-se à injustiça e ao desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos, sistematizando e expondo para a comunidade escolar.
Aprofundar a relação entre saúde, lazer, trabalho, nos diferentes tipos de dança.	5	5	Aprofundar os fundamentos das Práticas Corporais, empregando-os de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
Aprofundar as danças populares e folguedos, entre outras experiências rítmicas dos ciclos festivos de Pernambuco.	6	6	Apropriar-se da diversidade de manifestações culturais consideradas Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, sobretudo de Pernambuco, valorizando e fortalecendo as relações de pertencimento com o seu lugar.
Aprofundar as motivações, origens, saberes e práticas sobre as danças das regiões brasileiras, analisando as semelhanças e diferenças existentes entre elas.	7	7	Apropriar-se das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho), explorando sua organização e Experimentando seus fundamentos básicos, compreendendo-as e valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, refletindo sobre suas influências na produção e reprodução social.
Aprofundar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é luta.	8	8	Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem através da produção e reprodução de discursos nos diferentes contextos socioculturais, de modo a fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos, respeitando as diferenças.

Aprofundar nos festivais, mostras e eventos culturais, os diversos tipos de dança.	9	9	Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto produção social, histórica e cultural, refletindo sobre os processos de disputa por legitimidade na prática social.
Aprofundar o conhecimento acerca de diferentes expressões de lutas advindas de distintas influências étnicas, especialmente as da cultura do povo brasileiro.	10	10	Discutir, a partir das Práticas Corporais, questões de relevância social (estética, rendimento/supertreino, gênero, sexualidades, oportunidade de acesso, entre outras) e suas consequências para a saúde individual e coletiva frente aos diferentes contextos.
Aprofundar o conhecimento das práticas de lutas reconhecendo a mobilização das capacidades físicas: flexibilidade, força, resistência, coordenação, agilidade.	11	11	Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.
Aprofundar os conhecimentos das modalidades das lutas, produzindo conceitos e participando da organização de festivais.	12	12	Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.
Aprofundar regras fundamentais de diferentes modalidades de lutas.	13	-	
Aprofundar sequências coreográficas, a partir dos diversos tipos de dança.	14	-	
Aprofundar sequências simples de movimentos de ataque, controle e defesa.	15	-	
Aprofundar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança.	16	-	
Aprofundar suas experiências rítmicas em relação ao espaço, tempo, mudança de direções, níveis, compasso, fluência e de planos.	17	-	
Aprofundar técnicas e táticas fundamentais de diferentes modalidades de lutas.	18	-	
Aprofundar valores e atitudes expressos nos diferentes tipos de dança.	19	-	
Compreender as relações entre a prática das lutas e os benefícios e malefícios para a saúde, inclusive procedimentos de socorros de urgência.	20	-	
Conhecer e refletir sobre as artes marciais e as lutas por liberdade.	21	-	
Refletir sobre a interação entre homens e mulheres nas lutas,	22	-	

	identificando e respeitando as diferenças em termos da constituição corporal.			
	Refletir sobre o sentido e a prática das lutas e suas relações com as violências.	23	-	
<b>Terceiro bimestre</b>	Aprofundar a pesquisa sobre a historicidade dos jogos (populares, de salão e esportivos), como reflexão dos aspectos sócio-culturais.	1	1	Analisar criticamente e criar textos (corporais, orais, escritos, audiovisuais) de Práticas Corporais que contextualizem contribuições dos diferentes grupos étnicos, no Brasil, de modo a compreender e caracterizar as expressões corporais como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, valorizando assim as diferentes culturas.
	Aprofundar o conhecimento dos jogos (populares, de salão e esportivos) relacionando-os e entendendo a sua importância para o Lazer, Educação, Saúde, Trabalho e na exploração de espaços de existentes na comunidade.	2	2	Analisar criticamente os valores, estereótipos, preconceitos e discriminações (re)produzidos nas práticas corporais, posicionando-se de maneira ética, pautado no princípio da equidade, assentado na democracia e nos Direitos Humanos.
	Aprofundar o conhecimento sobre as modificações corporais das funções vitais que ocorrem durante as experiências práticas com os jogos (populares de salão e esportivos).	3	3	Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico.
	Aprofundar o conhecimento sobre o que é jogo (popular, esportivo e de salão) a partir da prática dos mesmo	4	4	Aprofundar os fundamentos das Práticas Corporais, empregando-os de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
	Aprofundar os conceitos de vitória e derrota como parte integrante dos Jogos (populares, de salão e esportivos).	5	5	Apropriar-se das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho), explorando sua organização e experimentando seus fundamentos básicos, compreendendo-as e valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, refletindo sobre suas influências na produção e reprodução social.
	Aprofundar os Jogos (populares, de salão e esportivos) nos Festivais de Cultura Corporal.	6	6	Discutir e (re)criar Práticas Corporais de forma consciente e intencional através de explorações e vivências que promovam a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
	Aprofundar textos escritos, visando a compreensão dos Jogos (populares,	7	7	Explorar as Práticas Corporais a partir de diferentes aplicativos e jogos eletrônicos,

	de salão e esportivos) de forma organizada e contextualizada.			evidenciando as exigências corporais neles apresentadas, para compreender como esses produtos tecnológicos influenciam o comportamento/atividade humana, a partir da apropriação de seus princípios e funcionalidades, para utilizá-los de modo ético, criativo e responsável.
		-	8	Mapear e explorar as Práticas Corporais, considerando as experiências da comunidade local e, a partir da reflexão crítica, utilizando estratégias criativas e sustentáveis para superar os desafios na realização dessas práticas, e na conservação e preservação do patrimônio público e ambiental.
		-	9	Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.
		-	10	Vivenciar e (re)criar a prática do lazer, compreendendo as influências sociais, culturais e econômicas, relacionando-a ao trabalho, tempo livre, ócio e entretenimento, refletindo sobre o cuidado pessoal e coletivo, a fim de construir uma consciência crítica em relação a indução ao consumo e de favorecer o lazer ativo para a melhoria da qualidade de vida.
		-	11	Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.
<b>Quarto bimestre</b>	Analisar criticamente a presença das diversas violências no esporte refletindo sobre as relações entre esporte e mídia.	1	1	Analisar as transformações históricas e tecnológicas das Práticas Corporais, reconhecendo as implicações dos processos de esportivização e mercantilização (espetacularização, comercialização, consumo, saúde, lazer, desempenho, entre outros) para fruir dessas Práticas Corporais de forma consciente, crítica e ética.
	Analisar criticamente as relações entre esporte e saúde, compreendendo os malefícios e os problemas envolvidos na utilização de drogas/doping	2	2	Analisar criticamente os valores, estereótipos, preconceitos e discriminações (re)produzidos nas práticas corporais, posicionando-se de maneira ética, pautado no princípio da equidade, assentado na democracia e nos Direitos Humanos.

Analisar e sintetizar a história dos jogos olímpicos modernos e dos jogos olímpicos da antiguidade clássica, relacionando-os o fenômeno aos dias atuais.	3	3	Analisar e explicar as práticas corporais, identificando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes na sua construção, bem como seus processos de valorização/desvalorização, em função de marcadores sociais como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e territorialidade, compreendendo criticamente o modo como circulam.
Aprofundar a historicidade do fenômeno esporte e de suas modalidades.	4	4	Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico.
Aprofundar as diferenças e semelhanças existentes entre: esporte educação, esporte recreativo e esporte de alto rendimento.	5	5	Analisar situações explícitas e implícitas de preconceitos, estereótipos e relações de poder (re)produzidos nas Práticas Corporais, veiculados nas diferentes mídias, contrapondo-se à injustiça e ao desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos, sistematizando e expondo para a comunidade escolar.
Aprofundar as referências sobre as atividades esportivas que desenvolvem as capacidades físicas/condicionantes (flexibilidade, força, resistência, agilidade, velocidade) e coordenativas (equilíbrio, lateralidade, ritmo, coordenação), bem como, a compreensão dos principais benefícios do alongamento, do aquecimento e do relaxamento, vivenciando-os nas referidas práticas.	6	6	Aprofundar os fundamentos das Práticas Corporais, empregando-os de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
Aprofundar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte, conceituando as diferentes modalidades esportivas e identificando as regularidades científicas do referido fenômeno, relacionando-o à sociedade atual.	7	7	Apropriar-se das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho), explorando sua organização e experimentando seus fundamentos básicos, compreendendo-as e valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, refletindo sobre suas influências na produção e reprodução social.
Aprofundar atividades esportivas possíveis de serem realizadas em equipamentos/espços de lazer e culturais existentes na comunidade.	8	8	Discutir e (re)criar Práticas Corporais de forma consciente e intencional através de explorações e vivências que promovam a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
Confrontar o esporte com os demais conteúdos da cultura corporal produzindo conceitos, reorganizando as atividades esportivas, sendo	9	9	Discutir, a partir das Práticas Corporais, questões de relevância social (estética, rendimento/supertreino, gênero, sexualidades, oportunidade de acesso,

capazes de alterar suas regras e seus materiais, adequando-os as possibilidades de práticas da realidade local.			entre outras) e suas consequências para a saúde individual e coletiva frente aos diferentes contextos.
Contribuir na organização e/ou participar (de forma prática, escrita e/ou verbalizada) de festivais de cultura corporal, enfatizando a comparação entre os aspectos competitivos e lúdicos, compreendendo tanto os elementos externos, visíveis das representações com os internos formando conceitos referentes ao esporte.	10	10	Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.
Discutir/refletir sobre as diferenças e desigualdades entre homens e mulheres a partir das práticas esportivas coeducativas.	11	11	Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.
Pesquisar e compreender o esporte adaptado, o esporte radical, o esporte de aventura, conhecendo suas características e particularidades.	12	-	
Refletir sobre os valores (re)produzidos no esporte: morais, éticos, estereótipos, preconceitos e discriminações relacionados à prática do esporte na sociedade.	13	-	
Relacionar a prática das atividades esportivas a outros saberes escolares (biológicos, fisiológicos, filosóficos, linguísticos e outros).	14	-	

**Fonte:** o autor.

**APÊNDICE C – Habilidades e sua frequência nos bimestres.**

<b>Nº</b>	<b>Habilidades específicas dos componentes</b>	<b>1º bimestre</b>	<b>2º bimestre</b>	<b>3º bimestre</b>	<b>4º bimestre</b>
1	Analisar as transformações históricas e tecnológicas das Práticas Corporais, reconhecendo as implicações dos processos de esportivização e mercantilização (espetacularização, comercialização, consumo, saúde, lazer, desempenho, entre outros) para fruir dessas Práticas Corporais de forma consciente, crítica e ética.				
2	Analisar criticamente e criar textos (corporais, orais, escritos, audiovisuais) de Práticas Corporais que contextualizem as contribuições dos diferentes grupos étnicos, no Brasil, de modo a compreender e caracterizar as expressões corporais como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, valorizando assim as diferentes culturas.				
3	Analisar criticamente os valores, estereótipos, preconceitos e discriminações (re)produzidos nas práticas corporais, posicionando-se de maneira ética, pautado no princípio da equidade, assentado na democracia e nos Direitos Humanos.				
4	Analisar e explicar as práticas corporais, identificando interesses, relações de poder e perspectivas de mundo presentes na sua construção, bem como seus processos de valorização/desvalorização, em função de marcadores sociais como classe social, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e territorialidade, compreendendo criticamente o modo como circulam.				
5	Analisar os sentidos e significados das Práticas Corporais para interpretar e produzir criticamente discursos expressos de forma visual, verbal e/ou gestual (textos orais, escritos, audiovisuais, coreografias, jogos, apresentações culturais, entre outros), considerando o contexto social, cultural, histórico, político e econômico.				
7	Analisar situações explícitas e implícitas de preconceitos, estereótipos e relações de poder (re)produzidos nas Práticas Corporais, veiculados nas diferentes mídias, contrapondo-se à injustiça e ao desrespeito aos direitos humanos e valores democráticos, sistematizando e expondo para a comunidade escolar.				
8	Aprofundar os fundamentos das Práticas Corporais, empregando-os de forma consciente e intencional, compreendendo sua historicidade, especificidades e regularidades, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.				

9	Apropriar-se da diversidade de manifestações culturais consideradas Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro, sobretudo de Pernambuco, valorizando e fortalecendo as relações de pertencimento com o seu lugar.				
10	Apropriar-se das Práticas Corporais em diferentes contextos (Lazer, Educação, Saúde, Trabalho), explorando sua organização e experimentando seus fundamentos básicos, compreendendo-as e valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, refletindo sobre suas influências na produção e reprodução social.				
11	Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto forma de linguagem através da produção e reprodução de discursos nos diferentes contextos socioculturais, de modo a fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos, respeitando as diferenças.				
12	Compreender e analisar as Práticas Corporais enquanto produção social, histórica e cultural, refletindo sobre os processos de disputa por legitimidade na prática social.				
13	Discutir e (re)criar Práticas Corporais de forma consciente e intencional através de explorações e vivências que promovam a inclusão da pessoa com deficiência, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.				
14	Discutir, a partir das Práticas Corporais, questões de relevância social (estética, rendimento/supertreino, gênero, sexualidades, oportunidade de acesso, entre outras) e suas consequências para a saúde individual e coletiva frente aos diferentes contextos.				
15	Explorar as Práticas Corporais a partir de diferentes aplicativos e jogos eletrônicos, evidenciando as exigências corporais neles apresentadas, para compreender como esses produtos tecnológicos influenciam o comportamento/atividade humana, a partir da apropriação de seus princípios e funcionalidades, para utilizá-los de modo ético, criativo e responsável.				
16	Mapear e explorar as Práticas Corporais, considerando as experiências da comunidade local e, a partir da reflexão crítica, utilizando estratégias criativas e sustentáveis para superar os desafios na realização dessas práticas, e na conservação e preservação do patrimônio público e ambiental.				

17	Participar de processos de produção individual e coletiva, na construção e organização de festivais, mostras e eventos culturais e esportivos, envolvendo os diversos tipos de Práticas Corporais, considerando suas formas e seus funcionamentos, para compreender seus significados e produzir sentidos em diferentes contextos.				
18	Relacionar e aprofundar suas experiências de Práticas Corporais em relação às diferentes dimensões da vida social, cultural, política e econômica, potencializando aspectos da formação integral (cognitiva, física, espiritual, socioemocional) para qualificar sua tomada de consciência e posicionamento nas suas escolhas (dentro e fora da escola).				
19	Vivenciar e (re)criar a prática do lazer, compreendendo as influências sociais, culturais e econômicas, relacionando-a ao trabalho, tempo livre, ócio e entretenimento, refletindo sobre o cuidado pessoal e coletivo, a fim de construir uma consciência crítica em relação a indução ao consumo e de favorecer o lazer ativo para a melhoria da qualidade de vida.				
20	Vivenciar, aprofundar e relacionar as Práticas Corporais à saúde, reconhecendo-as e ressignificando-as em seu projeto de vida, ampliando o autoconhecimento, o autocuidado, a integração, o cuidado com o outro e com o mundo, agindo com autonomia e favorecendo a construção da sua identidade.				

Fonte: o autor.

**APÊNDICE D – Achados na pesquisa bibliográfica.**

<b>ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE</b>			
GTT 05 – escola   GTT 12 – Política pública			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>LINK</b>
REFORMA DO ENSINO MÉDIO, QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA?	José Ribamar Ferreira Júnior; Mackson Luiz Fernandes Costa; Antônio de Pádua dos Santos; José Pereira de Melo.	2017 XX GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2017/336">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2017/336</a>
A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.	Néri Emílio Soares Júnior.	2017 XX GTT 12	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2017/343">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2017/343</a>
A ARTESANIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.	Daniel Teixeira Maldonado; Marcos Garcia Neira.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS/AS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE UBERLÂNDIA.	Aline Cristina Simão de Oliveira; Debora Ferreira Jacinto; Sônia Bertoni.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO.	Simone Santos Kuhn; Vicente Molina Neto.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM OLHAR A PARTIR DAS PRODUÇÕES.	Bruno César Rodrigues da Silva; Lívia Tenorio Brasileiro; Joyci Ferreira da Silva.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
ANÁLISE DAS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES MESTRANDOS DO PROEF ACERCA DA BNCC.	Antonio Jansen Fernandes da Silva; Antonio de Pádua dos Santos; Maria Eleni Henrique da Silva; Ronny Barroso Peixoto.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE DAS COMPETÊNCIAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.	Gleiciane da Silva Lacerda; Ana Flávia Cardozo Vitória.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
CRÍTICA À REFORMA DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA.	Alexsander Luiz Braga Santa Brigida; Débora Pantoja dos Santos; Marcos Renan Freitas de Oliveira.	2019 XXI	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>

		GTT 05	
CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMG: A PARTITURA, A POLIFONIA E OS SOLOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.	Katia Regina de Sá.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
NARRATIVAS DISCENTES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.	Murilo Eduardo dos Santos Nazário; Wagner dos Santos; Amarílio Ferreira Neto.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
O OBJETO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSENSOS E DISPUTAS.	Felipe De Marco Pessoa; Luciana Pedrosa Marcassa.	2019 XXI GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/461</a>
A POLÍTICA PÚBLICA E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL.	Nathalia Dória Oliveira; Sérgio Dorenski Dantas Ribeiro.	2019 XXI GTT 12	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/468">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/468</a>
NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE HÁ DE “NOVO”?	Bruno César Rodrigues da Silva; Lívia Tenorio Brasileiro.	2019 XXI GTT 12	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/468">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/468</a>
PARECERES E RELATÓRIO PÚBLICOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): AVANÇOS OU DISSONÂNCIA?	Ellen Grace Pinheiro; Vânia de Fátima Matias Souza; Larissa Michelle Lara.	2019 XXI GTT 12	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/468">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2019/468</a>
A EDUCAÇÃO FÍSICA E A BNCC: QUAL A PARTICIPAÇÃO DOS/AS PROFESSORES/AS NO DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ?	Barbara Araújo da Silva; Luiz Carlos Santos de Souza; Maria da Conceição dos Santos Costa.	2021 XXII GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520</a>
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): INTERPRETAÇÕES DE UM GRUPO DE PROFESSORAS DA ESCOLA PÚBLICA.	Camilla Maria Mello Toledo; Ana Carolina Capellini Rigoni.	2021 XXII GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520</a>
A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.	Bruno César Rodrigues da Silva; Lívia Tenorio Brasileiro.	2021 XXII GTT 05	<a href="http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520">http://congressos.cbce.org.br/anais/tracks/2021/520</a>

<b>REVISTA CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>LINK</b>
BNCC DO ENSINO MÉDIO E TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA: PROPOSTAS DA AUDIÊNCIA PÚBLICA DE BRASÍLIA.	Edileuza Fernandes Silva; Alessandra Valéria de Paula.	2019  VOL 19	<a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.html">http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/silva-paula.html</a>
A BNCC NO CONTEXTO DA PRÁTICA: EM MEIO A UMA PANDEMIA, É POSSÍVEL PENSAR A EDUCAÇÃO SOB OUTRAS “BASES”?	Joelma de Sousa Lemos; Marcia Betania de Oliveira.	2020  VOL 20	<a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/lemos-oliveira.html">http://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/lemos-oliveira.html</a>
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E FILANTROCAPITALISMO: O “IMPULSIONA” E A PRIVATIZAÇÃO DE UMA NARRATIVA CURRICULAR.	Renato Cavalcanti Novaes; Antonio Jorge Gonçalves Soares; Theresa Adrião; Silvio de Cassio Costa Telles.	2021  VOL 21	<a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/novaes-soares-adriao-telles.html">http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/novaes-soares-adriao-telles.html</a>
TRAZENDO O CONTEXTO PARA O CENTRO DA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS: UM ESTUDO ACERCA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA BNCC EM ESCOLAS DO CEARÁ.	Brena Kécia Andrade de Oliveira; Meyre-Ester Barbosa de Oliveira.	2021  VOL 21	<a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/oliveira-oliveira.html">http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/oliveira-oliveira.html</a>
REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPASSES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.	Everton Koloche Mendes Barbosa; Natalia Neves Macedo Deimling.	2022  VOL 22	<a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2137-barbosa-deimling.pdf">http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2137-barbosa-deimling.pdf</a>
<b>REVISTA ESPAÇO DO CURRÍCULO</b>			
<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>LINK</b>
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO COMO ESTRATÉGIA BIOPOLÍTICA DE GOVERNO.	Gicele Maria Cervi; Amarildo Inácio dos Santos.	2019  VOL 12	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38748">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.38748</a>
TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA SOBRE O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NA BNCC.	Antonio Naéliton do Nascimento; Denise Lino de Araújo.	2019  VOL 12	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article</a>

			/view/ufpb.1983-1579.2019v12n2.42062
PROJETOS DE ENSINO MÉDIO DISPUTAS CURRICULARES.	Alaim Souza Neto.	2020 VOL 13	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43706">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/43706</a>
REDES POLÍTICAS QUE INFLUENCIARAM A ELABORAÇÃO DA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO NATURALIZAÇÃO DA FILANTROPIA E MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO.	Anne Karoline Cantalice Sena; Ângela Cristina Alves Albino; Ana Cláudia da Silva Rodrigues.	2021 VOL 14	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57809</a>
REFORMA DO ENSINO MÉDIO E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR ESTUDO ENTRE SÃO PAULO E PARAÍBA.	Fernanda de Paula Gomides; Luiz de Souza Júnior.	2021 VOL 14	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56955">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/56955</a>
POLÍTICA CURRICULAR E HEGEMONIA UM OLHAR SOBRE AS DISCIPLINAS LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA.	Cristiane Ferreira Português Almeida; Guibison da Silva Cruz; Hugo Heleno Camilo Costa.	2022 VOL 15	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64417">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64417</a>
VERSÕES DE UMA BASE DISPUTAS, CONTINUIDADE E RUPTURAS NA PRODUÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO.	Lauro Cruz; Mônica Ribeiro da Silva.	2023 PRÉ	<a href="https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580">https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62580</a>

Fonte: o autor.