



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CAMPUS GOIABEIRAS - VITÓRIA/ES

GABRIELA BIANCARDI BRAGA

**IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO: possibilidades pedagógicas de
resistências com as juventudes**

VITÓRIA - ES
2024



GABRIELA BIANCARDI BRAGA

**IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO: possibilidades pedagógicas de
resistências com as juventudes**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva

VITÓRIA - ES

2024



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

B813i Braga, Gabriela Biancardi, 1984-
Implicações da reforma do ensino médio para o ensino da
Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas
de resistências com as juventudes / Gabriela Biancardi Braga. –
2024.

231 f. : il.

Orientador: Erineusa Maria da Silva.

Acompanha Produto Técnico: Cartilha : Implicações da
reforma do ensino médio para o ensino da Educação Física no
Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com
as juventudes. Modo de acesso:

<<http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-tecnico-educacional>>

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação física. 3.
Professores de educação física. I. Silva, Erineusa Maria da. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação
Física e Desportos. III. Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796

Elaborado por Bruno Pacheco Coelho Leite – CRB-6 ES-765

GABRIELA BIANCARDI BRAGA

**IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO PARA O ENSINO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESPÍRITO SANTO: possibilidades pedagógicas de
resistências com as juventudes**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva

Data da defesa: 12/04/2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva
Universidade Federal do Espírito Santo

Membro Titular: Prof. Dr. Daniel Teixeira Maldonado
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

Membro Titular: Profa. Dra. Eliza Bartolozzi Ferreira
Universidade Federal do Espírito Santo

Local: Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação Física e Desportos
Ufes – Campus de Vitória

Dedico este trabalho à minha família, pela compreensão dos momentos em que estive ausente, pelo carinho e pela força que sempre me dedicaram nesta caminhada. Aos/às amigos/as, principalmente professores/as das escolas em que trabalho, que compartilham comigo os desafios da vida acadêmica e da profissão. E, principalmente, aos/às estudantes que me motivam sempre a buscar o melhor, apesar de todas as dificuldades que nos são impostas no cotidiano da escola.

AGRADECIMENTOS

À Capes/Proeb – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

À Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por acreditar no projeto do Mestrado Profissional de Educação Física e proporcionar meios para que ele se firmasse enquanto política permanente de formação de professores/as.

À Secretaria Estadual de Educação (Sedu), por oferecer o programa Pró-Docência e garantir uma maior dedicação aos estudos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), pela concessão de bolsas de estudo.

À Prefeitura Municipal de Anchieta, pela concessão da licença capacitação.

Aos professores e professoras do ProEF, polo Ufes, por compartilhar conosco seus saberes.

À minha orientadora Erineusa, que me auxiliou e foi uma grande incentivadora em todos os momentos de construção deste trabalho.

Ao professor Daniel Maldonado e à professora Eliza Bartolozzi, que contribuíram imensamente na pesquisa e construção deste trabalho.

À amiga e companheira de docência, Camilla Maria Mello, que compartilha comigo as angústias e alegrias diárias da escola. Você é uma das grandes responsáveis por eu ter chegado até aqui.

Aos/às colegas da turma 3 do ProEF Ufes – Dilson, Francini, Isabela, Ivan, Júlia, Juliana, Juvenal, Laís, Loacyr, Marcelo, Marcilon, Maria Eduarda, Maria Júlia, Maurício, Michelly e Waldinah –, pelo companheirismo e trocas tão significativas realizadas ao longo desses dois anos.

À toda equipe gestora e colegas da EEEFM Cel. Antônio Duarte, que apoiaram e acreditaram neste trabalho.

Aos/às colegas da EMEB Amarilis Fernandes Garcia, que mesmo de longe enviavam vibrações positivas.

Aos/às estudantes do Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte, principalmente os/as que estiveram comigo ao longo desta jornada. Vocês são a motivação diária na busca de uma educação mais justa e igualitária.

Ao amigo Marcelo Khalil, que foi o primeiro a me aceitar como dupla em uma atividade do Mestrado e depois formamos um trio (Marcelo, Jú e Gabi) inseparável.

À querida Juliana Friço Gava, que de forma tão gentil compartilhou comigo os dias de aula, as viagens à Vitória, as angústias e alegrias da vida no Mestrado.

À Tia Rita, que tão gentilmente me acolheu em Vitória, abrindo as portas da sua casa para que eu pudesse frequentar o curso durante o período de aulas.

À minha família, pai, mãe, irmão e esposo, que abraçaram este projeto comigo e compreenderam a necessidade dos momentos de ausência.

Enfim, a todos/as que direta ou indiretamente estiveram presentes e torceram por mim durante esses dois anos.

Uma aula de Educação Física... um instante, uma oportunidade, um acontecimento delicado, um viver que fica. A possibilidade de um encontro de trocas entre Pessoas em um lugar de sociabilidades, a Escola: uma Pessoa-Professor/a, várias Pessoas/Estudantes e a oportunidade de fruir com seus corpos de criações humanas diversas. Histórias de vida que se entrelaçam na oportunidade de conhecer, de praticar, de compreender...
Escolas, Professores/as, Estudantes, Conhecimentos: o entrelaçamento dessas quatro potências cria a chance da aula de Educação Física acontecer. Tudo está aí. Oportunidade.

(Tarcísio Mauro Vago)

BRAGA, Gabriela Biancardi. **Implicações da Reforma do Ensino Médio para o Ensino da Educação Física no Espírito Santo**: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes. Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva. 2024. 231 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

RESUMO

Este trabalho propõe e problematiza possibilidades de garantia do tratamento pedagógico dos conhecimentos da Educação Física aos/às estudantes do Novo Ensino Médio (NEM), em um contexto de redução da carga horária do componente curricular nas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo, de forma definitiva em 2022. A pesquisa foi desenvolvida com 25 estudantes matriculados na 1ª e 2ª séries do NEM da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Cel. Antônio Duarte, localizada no município de Iconha/ES, que se inscreveram na eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade”, durante o 2º e 3º trimestres letivos de 2023. Durante as intervenções pedagógicas, procurou-se contextualizar os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que atravessam as práticas corporais, bem como reflexionar com os/as estudantes os motivos da Educação Física ter sua carga horária reduzida no NEM. Os dados foram produzidos por meio de um questionário composto de perguntas estruturadas e semiestruturadas aplicado aos/às estudantes e também por meio das intervenções pedagógicas que aconteceram durante as aulas de eletiva. Esta pesquisa possibilita a reflexão sobre a importância da Educação Física na formação humana dos/as estudantes do NEM, bem como a busca por meios de garantir o direito à construção dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade acerca da Cultura Corporal de Movimento, e seus temas transversais, de forma democrática e integral na escola, ainda que por via desses espaços/tempos “eletivos”.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Educação Física, eletiva.

BRAGA, Gabriela Biancardi. **Implicações da Reforma do Ensino Médio para o Ensino da Educação Física no Espírito Santo**: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes. Orientadora: Profa. Dra. Erineusa Maria da Silva. 2024. 231 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

ABSTRACT/RESUMEN/RÉSUMÉ

This work proposes and problematizes possibilities for guaranteeing the pedagogical treatment of Physical Education knowledge for students in the New High School (NEM), in a context of reducing the workload of the curricular component in schools in the state education network of Espírito Santo, definitively in 2022. The research was carried out with 25 students enrolled in the 1st and 2nd series of NEM at Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Cel. Antônio Duarte, located in the municipality of Iconha/ES, who enrolled in the elective “Body, Physical Education and Diversity”, during the 2nd and 3rd academic quarters of 2023. During the pedagogical interventions, we sought to contextualize the markers of social inequality (social class, person with disability, gender and race/ethnicity) that permeate bodily practices, as well as reflecting with students on the reasons why Physical Education has its workload reduced at NEM. The data were produced through a questionnaire composed of structured and semi-structured questions applied to students and also through pedagogical interventions that took place during elective classes. This research enables reflection on the importance of Physical Education in the human formation of NEM students, as well as the search for ways to guarantee the right to the construction of knowledge historically constructed by humanity about the Body Culture of Movement, and its transversal themes, in a democratic and integral way at school, even through these “elective” spaces/times.

Keywords: New High School, Physical Education, elective.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Atividades desenvolvidas durante o Ensino Fundamental II.....	21
Imagem 2 - Descrição do nível socioeconômico dos/das estudantes – INSE do Saeb – Nível 5	56
Imagem 3 - Fachada da EEEFM Cel. Antônio Duarte	58
Imagem 4 - Sala de projeto de vida.....	58
Imagem 5 - Deck “Rio”, Deck “Capivara” e Jardim Sabiá	59
Imagem 6 - Pátio Interno, Pátio Externo, Laboratório de Ciências e Sala de Arte	59
Imagem 7 - Sala de materiais de Educação Física da EEEFM Cel. Antônio Duarte	61
Imagem 8 - Apresentação do projeto de pesquisa no Plantão Pedagógico.....	62
Imagem 9 - Resultados Paebes Língua Portuguesa 2021 e 2022.....	67
Imagem 10 - Resultados Paebes Matemática 2021 e 2022	68
Imagem 11 - Apresentação no “Feirão de Eletivas” do 2º trimestre.....	78
Imagem 12 - Mapa dos distritos e principais comunidades de Iconha/ES	86
Imagem 13 - Apresentação dos dados obtidos no questionário aos/às estudantes	114
Imagem 14 - Discussão sobre o documentário “Entremundo”	124
Imagem 15 - Realização do totó humano.....	125
Imagem 16 - Exibição do filme “King Richard: criando campeãs”	128
Imagem 17 - Vivência do jogo de tênis adaptado	130
Imagem 18 - Dinâmica das eficiências e deficiências	132
Imagem 19 - Vivência do vôlei sentado	134
Imagem 20 - Roda de conversa.....	135
Imagem 21 - Análise das frases preconceituosas relacionada às pessoas com deficiência	137
Imagem 22 - Visita à Associação Pestalozzi de Iconha.....	139
Imagem 23 - Leitura e discussão das reportagens em grupo.....	143
Imagem 24 - Vivência do <i>badminton</i> com duplas mistas.....	144
Imagem 25 - Roda de conversa	145
Imagem 26 - Mensagem compartilhada no grupo de WhatsApp pelo estudante Wesley	148

Imagem 27 - Debate sobre a participação de uma estudante trans no torneio Interclasses.....	149
Imagem 28 - Realização dos jogos de oposição	152
Imagem 29 - Atividades de interpretação das palavras da cultura afro-brasileira...	154
Imagem 30 - Caminhada do privilégio	156
Imagem 31 - Vivência da amarelinha africana.....	157
Imagem 32 - Dinâmica palavra puxa palavra	160
Imagem 33 - Vivência da peteca	162
Imagem 34 - Vivência do Mancala e Jogo da Onça	166
Imagem 35 - Oficinas de bonecas Abayomi	170
Imagem 36 - Início da confecção dos jogos de trilha.....	173
Imagem 37 - Confecção dos jogos de trilha	173
Imagem 38 - Apresentação dos jogos de trilha	174
Imagem 39 - Apresentação das ações desenvolvidas na eletiva	176
Imagem 40 - Realização da amarelinha africana durante a culminância das eletivas.....	177

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do Ideb da rede estadual do Espírito Santo	65
Gráfico 2 - Informações sobre o Ideb do Ensino Médio da escola.....	66
Gráfico 3 - Faixa etária dos/as estudantes participantes da pesquisa	82
Gráfico 4 - Identificação dos/as estudantes por cor.....	83
Gráfico 5 - Religião praticada ou não pelos/as estudantes.....	84
Gráfico 6 - Local de residência dos/as estudantes	85
Gráfico 7 - Escola em que os/as estudantes frequentaram o Ensino Fundamental II.....	88
Gráfico 8 - Quantidade de estudantes que trabalham	88
Gráfico 9 - Expectativas dos/as estudantes sobre o Ensino Médio	90
Gráfico 10 - Porcentagem de estudantes que concordam/discordam com aulas de Educação Física separadas por gênero	100
Gráfico 11 - Porcentagem de estudantes que concordam/discordam que existam práticas corporais exclusivamente masculinas e/ou femininas.....	101
Gráfico 12 - Porcentagem de estudantes que concordam/discordam que homens e mulheres possuem a mesma valorização nos esportes	101
Gráfico 13 - Porcentagem de estudantes que concordam/discordam com a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física	103
Gráfico 14 - Percentual de estudantes que concordam/discordam de que no Brasil negros/as e brancos/as possuem as mesmas condições de acesso à educação, saúde, emprego, moradia, etc.	105
Gráfico 15 - Percentual de estudantes que concordam/discordam que pessoas brancas possuem melhores resultados nos esportes devido à condição genética	105
Gráfico 16 - Percentual de estudantes que concordam/discordam que casos de racismo não ocorrem mais no esporte brasileiro	106
Gráfico 17 - Percentual de estudantes que concordam/discordam que o fator socioeconômico é mais relevante que a questão étnico-racial nos resultados esportivos	107
Gráfico 18 - Percentual de estudantes que concordam/discordam que todos/as os/as jovens, independente de gênero, raça/etnia e condição social têm as mesmas oportunidades de terem sucesso na vida profissional e pessoal	107

Gráfico 19 - Temáticas que os/as estudantes mais gostaram ao longo do desenvolvimento da eletiva	178
Gráfico 20 - Avaliação das atividades desenvolvidas em relação à temática da desigualdade social.....	180
Gráfico 21 - Avaliação das atividades desenvolvidas em relação à temática da desigualdade de gênero.....	182
Gráfico 22 - Avaliação das atividades desenvolvidas em relação à temática das relações étnico-raciais.....	183
Gráfico 23 - Avaliação do jogo de trilha: Jogo da vida – juventudes no NEM	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Componentes curriculares da avaliação diagnóstica por série	70
Quadro 2 - Definições acordadas no planejamento participativo	120
Quadro 3 - Reportagens trabalhadas com os/as estudantes	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Disposição dos componentes curriculares da formação geral básica para o Ensino Médio em tempo parcial das escolas da Rede Estadual do Espírito Santo	35
Tabela 2 - Distribuição dos/as estudantes inscritos na eletiva.....	55
Tabela 3 - Comparação dos dados do IDE e IMU da EEEFM Cel. Antônio Duarte 2021/2022	69
Tabela 4 - Disposição da carga horária dos componentes integradores dos itinerários formativos	75
Tabela 5 - Quantidade de matrículas no Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte nos últimos cinco anos	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AGEE** – Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
- Anped** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
- BM** – Banco Mundial
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- Caae** – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
- CEB** – Comissão de Educação Básica
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- EaD** – Educação a Distância
- EEEM** – Escola Estadual de Ensino Médio
- EEEFM** – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
- EMEF** – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- Fase** – Faculdade de Educação da Serra
- FIJ** – Faculdades Integradas de Jacarepaguá
- FMI** – Fundo Monetário Internacional
- Fundeb** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- IDE** – Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo
- Ideb** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- Ifes** – Instituto Federal do Espírito Santo
- IMU** – Índice de Merecimento da Unidade
- INSE** – Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
- JPP** – Jornada de Planejamento Pedagógico
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- MP** – Medida Provisória
- NEM** – Novo Ensino Médio
- NGP** – Nova Gestão Pública
- OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- Paebes** – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
- Proater** – Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural

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

PCD – Pessoa com Deficiência

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

Proeja – Programa de Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Proinfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

Sedu – Secretaria de Estado da Educação

Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica

Tale – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB – Universidade Aberta do Brasil

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 DA TRAJETÓRIA PESSOAL À DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA	20
1.1 QUESTÕES QUE ORIENTARAM O OBJETO DE PESQUISA	30
2 REVISÃO DE LITERATURA	38
2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SEUS PRESSUPOSTOS E O ESVAZIAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	38
2.2 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	43
2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....	46
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 ESTRATÉGIAS DA AÇÃO	55
3.1.1 Caracterização da “minha escola”	55
3.1.2 Desenvolvimento da pesquisa	61
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	64
4.1 A JORNADA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A MUDANÇA PARCIAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	64
4.2 O FEIRÃO DE ELETIVAS	74
4.3 QUEM SÃO OS/AS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM CONOSCO DESTA JORNADA.....	79
4.4 PERCEPÇÃO DOS/AS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE AS DIVERSIDADES E O NEM	99
5 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS – ELETIVA “CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE”	113
5.1 APRESENTAÇÃO AOS/ÀS ESTUDANTES DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO E CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO.....	114
5.2 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS COM OS/AS ESTUDANTES	122
5.2.1 Desigualdade social e práticas corporais	122
5.2.2 Desigualdades sociais e práticas corporais: refletindo sobre esportes elitizados	127
5.2.3 Corpos eficientes e corpos deficientes na sociedade, na escola e na Educação Física	131
5.2.4 Pessoa com deficiência e capacitismo	136
5.2.5 Desigualdade de gênero nos esportes e na sociedade	141

5.2.6 Ampliando as reflexões sobre as questões de gênero no esporte e na sociedade	149
5.2.7 Brincando, jogando e aprendendo: vivência dos jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena	153
5.2.7.1 Relações étnico-raciais e o preconceito nas diversas esferas sociais....	153
5.2.7.2 Relações étnico-raciais: jogos e brincadeiras de matriz indígena	159
5.2.7.3 Relações étnico-raciais: jogos de tabuleiro de matriz africana e Indígena	165
5.2.7.4 Relações étnico-raciais e práticas corporais: reflexões sobre o racismo estrutural.....	168
6 AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	172
6.1 CONFECÇÃO DO JOGO DE TRILHA – JOGO DA VIDA: JUVENTUDES NO NEM	172
6.2 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA CULMINÂNCIA DAS ELETIVAS.....	175
6.3 AVALIAÇÃO FINAL DA ELETIVA “CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE”	177
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERÊNCIAS	194
APÊNDICES	207
ANEXOS	227

1 DA TRAJETÓRIA PESSOAL À DEFINIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Cresci em uma cidade pequena chamada Iconha, no interior do Espírito Santo, onde o brincar na rua era algo comum. Assim, o movimento sempre esteve muito presente na minha vida por meio de uma infância rica e que teve a rua como espaço de construção das mais diversas brincadeiras e jogos que ocupavam o tempo além da escola. Boneca, piques, queimada, alerta colorida, carrinho de rolimã, pipa, bicicleta, banho de rio, cozinheiro, casinha, subir em árvores e muitas outras atividades faziam parte da minha rotina de criança. Felizmente, tive o privilégio de crescer em uma família que não me privou de todas essas vivências. Nostalgia boa. Sinto-me, como diz a música “Bola de meia, bola de gude”, de Milton Silva Campos do Nascimento e Fernando Rocha Brant (1988):

Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente
O sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra o menino me dá a mão

E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito, caráter, bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo
Não quero viver como toda essa gente insiste em viver
Não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal

[...]

Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança um menino me dá a mão

Há um menino, há um moleque morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele vem pra me dar a mão.

Mesmo crescendo em uma família simples, a educação sempre foi uma prioridade. Estudei durante os oito anos do Ensino Fundamental, antigo Primeiro Grau, na Escola Estadual Ensino Fundamental e Médio Cel. Antônio Duarte. A escola era um lugar onde eu amava estar e me realizava com tudo que era proposto e construído. Tive uma participação ativa enquanto estudante nas atividades escolares,

tocava na banda marcial, jogava no time de handebol, dançava em todas aberturas de feiras de ciências, fui representante de estudantes no conselho de escola, estava envolvida em tudo que podia. Enfim, muito das minhas escolhas e do que construí enquanto pessoa devo às experiências vividas nesse período da minha vida.

Durante o Ensino Fundamental I não havia aulas de Educação Física no currículo, o movimento se restringia ao recreio. Lembro-me que o pátio era enorme, bem arborizado, havia espaço para correr e subir nas árvores. Sonhava em chegar logo à quinta série para poder fazer Educação Física, assim como meu irmão mais velho.

Durante os quatro anos do Ensino Fundamental II, as tão sonhadas aulas de Educação Física aconteceram. Eram duas aulas semanais e as práticas se resumiam ao handebol, vôlei e queimada, para as meninas, e futsal para os meninos. O esporte era algo que me encantava muito. Como não tínhamos muito o que fazer nas horas vagas, estar no ginásio de esportes jogando handebol e vôlei era o que ocupava a maior parte do meu tempo fora da escola.

Imagem 1 – Atividades desenvolvidas durante o Ensino Fundamental II



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Particpei, durante todo o ensino fundamental, das competições regionais, compondo os times de handebol e vôlei da escola. Além de jogar, tocava lira na banda marcial e dançava as coreografias de abertura dos torneios sediados no município de Iconha.

De acordo com Bracht (2019, p. 88), “Foi nas décadas de 60, 70 e 80 que o esporte passou a ser o conteúdo hegemônico da Educação Física escolar no Brasil”.

O autor acrescenta que

[...] a Educação Física escolar passa a se comportar como um “braço” do sistema esportivo em desenvolvimento, principalmente a partir do modelo de pirâmide esportiva que previa o papel da iniciação esportiva de massa para a Educação Física. O modelo adotado para a Educação Física foi então o do Esporte competitivo de rendimento, produzindo o que ficou conhecido na literatura mais recente da área como “esportivização da Educação Física” (Bracht, 2019, p.102).

Esse processo de esportivização engendra fortemente as práticas da Educação Física de forma que na década de 90 e início dos anos 2000, período em que eu estava na Educação Básica, a Educação Física escolar ainda se encontrava submetida aos códigos do sistema esportivo. Cabe ressaltar que mesmo na atualidade não podemos dizer que a esportivização seja algo totalmente do passado.

Ainda que o esporte tenha sido o único conteúdo das aulas de Educação Física durante todo o Ensino Fundamental II, lembro que os professores que lecionavam na escola tinham características do que González (2020, p. 133) aponta como “abandono do trabalho docente” e “desinvestimento pedagógico”. Assim, não havia nas aulas uma intervenção direta do professor. Nós tínhamos a liberdade de escolher o que iríamos fazer, muitos/as colegas ficavam sentados/as sem participar da aula, os/as mais habilidosos/as sempre dominavam a escolha dos times. O jogo propriamente dito era o que quase sempre acontecia e era muito comum o professor fazer a leitura do jornal de forma tranquila durante a aula.

Em relação ao Ensino Médio, a minha trajetória se iniciou no Colégio Jesus Cristo Rei, no município de Cachoeiro de Itapemirim. Era bolsista, pois minha família não tinha condições de arcar com as despesas de transporte, mensalidade, livros, etc. Como meu irmão concluiu o Ensino Médio nessa mesma escola com um bom desempenho, a administração me concedeu a bolsa de estudos. Era um sonho realizado, pois sempre tive vontade de ter uma boa base para o vestibular.

Nessa escola, as aulas de Educação Física eram separadas entre meninas e meninos. As meninas tinham uma professora e os meninos tinham um professor.

Sobre essa questão, Dornelles e Fraga (2009, p. 142) argumentam que

A proposta de separação de meninos e meninas nas aulas de educação física na escola se configurou de diferentes formas desde a inserção e institucionalização das práticas corporais no âmbito escolar brasileiro. Em alguns momentos, essa prática esteve regulamentada através de leis e decretos que organizavam o funcionamento do ensino escolar nas instâncias federal, estadual e/ou municipal. Apenas para citar alguns exemplos dessa efetivação institucional, apresento o Decreto nº 69.4502, de 1 de novembro de 1971, que regulamenta a sistemática da área Educação Física na educação nacional a partir daquele ano. Nele se encontra, com relação à composição das turmas, a orientação que estas tenham 50 alunos/as do mesmo sexo.

Brito e Santos (2013) mencionam que a categoria gênero, durante muito tempo, não foi uma preocupação pedagógica dos/as professores/as durante os planejamentos das aulas de Educação Física. Tal categoria passou a ser caracterizada “[...] apenas quando se instituiu as aulas mistas da referida disciplina nas escolas, onde vantagens, desvantagens e desafios passaram a ser então identificados nas práticas corporais realizadas em conjunto por meninos e meninas” (Brito; Santos, 2013, p. 243).

A orientação de separação das turmas em masculinas e femininas foi superada apenas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN -9.394/96), o que não garante que essa prática não aconteça nas escolas brasileiras ainda hoje. Souza Júnior (2020) menciona que ministrar aulas para turmas mistas não tem sido uma prática consensual para professores/as de Educação Física. Mesmo com as turmas sendo organizadas de forma mista, durante as aulas, é comum a realização de atividades separadas entre meninos e meninas, considerando apenas o aspecto biológico dos corpos masculinos e femininos e, geralmente, os femininos são vistos como inferiores aos masculinos, potencializando as diferenças hierárquicas existentes na sociedade. Não se trata de negar as diferenças existentes entre meninos e meninas, mas considerar que

[...] há diferenças tão ou mais acentuadas entre indivíduos de um mesmo sexo, ou seja, se temos diferenças físicas entre meninos e meninas, temos também diferenças significativas entre meninos e meninos e entre meninas e meninas. Para além dessa situação, é importante destacar que as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente, na medida em que as experiências incentivadas ou negadas

para cada sexo têm um grande peso nas performances desses indivíduos na realização das diferentes práticas corporais (Souza Júnior, 2020, p. 155).

Nesse contexto, Auad (2003) afirma que a escola mista não garante a ausência de desigualdades de tratamento entre meninos e meninas, mas pode ser um meio para que aconteçam ações pedagógicas que busquem a coeducação. A autora afirma que o termo coeducação está relacionado

[...] a um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (Auad, 2006, p. 79).

Assim, garantir uma escola, uma educação e uma Educação Física pautadas na perspectiva da coeducação está muito além de “[...] *juntar fisicamente* meninos e meninas na mesma escola ou na mesma classe” (Auad, 2006, p. 79, grifo da autora).

Na escola, as aulas não eram mistas e nem coeducativas. Como estudei apenas um bimestre, lembro-me apenas de ter vivenciado o conteúdo dança, o qual era ministrado só para meninas. Durante o recreio, tínhamos acesso a uma quadra grande e a uma pequena quadra de vôlei, e ali também tínhamos a possibilidade de interagir com outros/as colegas nas práticas informais.

Infelizmente, ao final do primeiro bimestre, a minha mãe foi demitida do trabalho e, em uma semana, com apenas 15 anos de idade, tive que mudar totalmente a minha vida, além de estudar, trabalhar para ajudar nas despesas de casa. Saí da escola particular, comecei a trabalhar e a estudar à noite na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) “Padre Assis”.

A EEEM “Padre Assis” era a única escola de Ensino Médio da cidade. Até o ano de 1999, só ofertava os cursos técnicos de Magistério e Contabilidade. Assim, os/as jovens estudantes da cidade não tinham muitas opções. Os/as que tinham mais condições financeiras ou conseguiam bolsas de estudo iam fazer o Ensino Médio regular nas escolas particulares em Cachoeiro de Itapemirim, os/as que não tinham condições tinham que optar por um desses dois cursos ofertados na cidade.

O Ensino Médio no Brasil sempre foi marcado pela dualidade entre o ensino propedêutico e a educação profissional. Com a aprovação da LDBEN 9.394/96, esperava-se romper com essa dualidade e o discurso era que a escolarização não

tinha mais o objetivo de “[...] preparação para o trabalho e sim para a vida” (Ciavatta; Ramos, 2011 p. 30). A educação profissional foi desvinculada do Ensino Médio por meio do Decreto nº 2.208/97.

No ano 2000, quando fui transferida para a EEEM “Padre Assis”, devido às reformas propostas pela LDBEN 9.394/96, haviam dado terminalidade aos cursos técnicos e passaram a ofertar o Ensino Médio regular pautado na formação geral básica.

O currículo do Ensino Médio noturno não contemplava a Educação Física. Mesmo assim, sempre que eram organizados os torneios interclasses para o turno matutino, conversávamos com a diretora para estender, também, ao noturno. Nós, estudantes do Ensino Médio noturno, compartilhávamos muitas dificuldades, como a inexistência de livros didáticos, a não oferta da merenda escolar, a falta de professores/as de algumas matérias específicas, dentre outras. Os/as professores/as montavam pequenas apostilas e a escola vendia as cópias. Assim, nem todos/as tinham condições de acessar esse material que já era tão precário. Segundo Corti (2019), essa questão estava relacionada à falta de financiamento dessa etapa da Educação Básica no Brasil, que só passou a receber recursos federais a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)¹ em 2006.

A partir desse momento, senti uma ruptura muito grande, pois, ao me tornar uma jovem trabalhadora que frequentava o Ensino Médio noturno, a minha relação com o esporte e as práticas corporais ficou bastante restrita aos finais de semana. Inclusive, no último ano em que tive a oportunidade de participar dos jogos escolares, tive que fazer um acordo no trabalho: deixar de cumprir o horário de almoço para que pudesse sair na hora do jogo e depois retornar. Fato que até hoje me marca muito.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, havia a vontade de não parar os estudos no Ensino Médio. Durante o segundo semestre de 2002, quando estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio, várias inquietações e angústias foram surgindo para decidir sobre qual vestibular fazer. Uma certeza eu tinha, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) era algo muito além das minhas

¹ Antes de 2006, havia o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), que atendia apenas à etapa do Ensino Fundamental.

possibilidades financeiras, uma vez que precisava trabalhar para ajudar a minha família. Assim, estudar e morar em Vitória era algo totalmente fora da minha realidade.

Infelizmente, no Brasil, mesmo com todas as políticas públicas para a educação criadas durante os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), muitos/as estudantes do interior, como eu, se veem sem condições de frequentar uma universidade federal.

Mas, depois de muitas análises financeiras e também por afinidade, afinal o esporte e outras práticas corporais fizeram parte de toda a minha adolescência, optei por prestar o vestibular para o curso de Educação Física no Centro Universitário São Camilo, em Cachoeiro de Itapemirim. Tive uma boa aprovação no vestibular, passando em 5º lugar, e em 2003 iniciei o curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Mal sabia o que me esperava. Cheguei ao curso achando que ia ser só “jogar bola”, resquício da formação que eu tive, em que a Educação Física era sinônimo de esporte.

Ao longo da graduação, minha visão de Educação Física foi sendo totalmente desconstruída e, com o passar dos períodos, ia me apaixonando por cada uma das matérias. Mesmo com todas as dificuldades financeiras de realizar o curso e a vontade de desistir em vários momentos, continuei firme com o propósito de me tornar uma professora.

Em 2004, no terceiro período de faculdade, iniciei minha vida profissional como professora de Educação Física contratada pelo município de Iconha e pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu). Naquele momento, ainda me sentia muito perdida e desorientada sobre a minha prática pedagógica, que era muito frágil e marcada por alguns vícios da minha formação enquanto estudante. Figueredo (2009, p. 9) reflete sobre isso, quando diz que “[...] a visão geral que os futuros professores têm do curso está ligada à representação de Educação Física e de professor, bem como as suas experiências sociocorporais” anteriores à formação inicial. Pereira, Silva e Lüdorf (2022, p. 3), citando Tardif (2014), corroboram essa opinião, afirmando que “[...] o saber dos professores está ligado à pessoa, às suas identidades e expectativas de vida”. Ao longo da graduação, fui desconstruindo conhecimentos e crescendo em outros, o que me permitiu ir revendo algumas metodologias e aperfeiçoando, aos poucos, a minha prática docente.

Não foram anos muito fáceis, o curso era caro e o que ganhava como professora mal dava para pagar a mensalidade. Além do contrato como professora,

atuava como estagiária em um programa de ginástica para idosos, que acontecia aos sábados no município de Iconha, para ter direito a um desconto de cem reais na mensalidade. Ainda assim, faltava dinheiro para o transporte, livros, alimentação e outras necessidades de quem estuda. Ademais, havia todo o cansaço de trabalhar durante o dia e estudar à noite.

Mesmo com todas as dificuldades, em janeiro de 2007, concluí o curso de Licenciatura Plena em Educação Física. Esse momento foi de muito orgulho para meus pais, que fizeram questão de participar de cada etapa, sempre com muito apoio e carinho, ajudando-me a superar cada dificuldade e pedras que encontrei pelo caminho. Confesso que, se não fosse por eles, não teria conseguido finalizar o curso.

A cada final de ano um martírio se iniciava na minha vida, com o encerramento dos contratos temporários e a incerteza de não saber se conseguiria trabalhar no ano seguinte. Diante dessa demanda e da concorrência, pensar em qualificação era uma questão de sobrevivência no mundo do trabalho e também de construir novos conhecimentos para melhorar a minha prática docente.

Então, somente um ano após a conclusão da graduação, consegui cursar a minha primeira especialização. Fiz a especialização em Educação Física Escolar, por meio de um curso em Educação a Distância (EaD) oferecido pela instituição Faculdades Integradas de Jacarepaguá (FIJ), pois era ao que eu tinha acesso naquele momento. Depois, fui fazendo outros cursos, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Fiz também uma segunda Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Serra (Fase). Em 2011, inscrevi-me para fazer uma Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), *Campus* Vitória, na modalidade híbrida. Ou seja, fazia as aulas presenciais no polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em Cachoeiro de Itapemirim, e as atividades *on-line* no Ambiente Virtual.

Essa especialização foi um divisor de águas na minha vida acadêmica e profissional, pois foi a primeira vez que tive contato com a pesquisa de campo para a construção do artigo de conclusão de curso².

² Esse artigo foi orientado pela professora mestre Patrícia Pereira de Souza e publicado no livro Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos - Caminhos Para o Fortalecimento do Proeja no Estado do Espírito Santo, volume 3, 2013.

Logo no final de 2011 e meados de 2012, vários concursos públicos na área de Educação abriram editais e vi então a oportunidade de tentar, a partir de uma aprovação, ter estabilidade de efetivação. E todo conhecimento construído ao longo da graduação, da especialização Proeja, dos outros cursos que fui realizando e da vivência diária na escola foram fundamentais para a minha aprovação nesses concursos.

O primeiro concurso público que prestei foi em 2011, para a Prefeitura Municipal de Piúma. Passei em primeiro lugar e tomei posse no início de 2012 como professora de Educação Física na modalidade Educação Infantil. Trabalhava com crianças de uma região muito carente, sem um espaço adequado e materiais precários, mas, em compensação, sobrava amor e carinho por parte dos/as pequenos/as. Ainda em 2011, prestei um outro concurso para a Prefeitura Municipal de Anchieta e me classifiquei em 18º lugar, ficando dentro das vagas do cadastro de reserva.

Em 2012, realizei o concurso público para a Sedu e fui aprovada em primeiro lugar para a vaga de Iconha. Em julho de 2013, tomei posse e passei a trabalhar na escola onde estudei todo meu Ensino Fundamental, o que é muito significativo para mim, devido ao valor afetivo e às memórias que construí ao longo da minha vida estudantil. Assim, fiquei trabalhando em dois municípios e em duas redes diferentes.

Em março de 2015, a Prefeitura Municipal de Anchieta convocou os/as aprovados/as no concurso homologado ao final de 2011. Por adequações no horário e também por uma questão salarial, optei por pedir exoneração na Prefeitura de Piúma, assumindo, portanto, um novo cargo em Anchieta.

Assim, passei a trabalhar na rede municipal de Anchieta no turno matutino e em Iconha, na escola estadual, no turno vespertino – em ambas as escolas com o Ensino Fundamental II. E assim fui construindo uma carreira profissional, crescendo e aprendendo a cada ano. E lá se vão 20 anos de sala de aula, em que vou aprendendo e desaprendendo, errando e acertando, construindo-me e me desconstruindo enquanto professora.

Nessa trajetória, experimentei algumas mudanças curriculares, mas talvez não tão desestabilizantes como a que passei a conviver a partir do início de 2021. A partir desse ano, o Ensino Médio, que era ofertado no turno matutino, teve uma alteração e passou de 5 aulas de 55 minutos para 6 aulas de 50 minutos. Foi adotada uma nova organização curricular (Lei nº 13.415/2017), chamada de Novo Ensino Médio (NEM),

por meio da qual foram incluídos os componentes curriculares projeto de vida, estudo orientado e eletiva, dentre outras mudanças. Em 2021, ainda atuava no turno vespertino, com o Ensino Fundamental II, mas já imaginávamos que as mudanças curriculares afetariam nossas condições de trabalho de alguma forma.

Naquele momento, não tinha ideia disso, mas “Desde 2019, a Sedu iniciou o NEM em algumas escolas estaduais por meio da alteração da carga horária e a inclusão dos componentes curriculares projeto de vida, eletivas e estudo orientado” (Ferreira; Cypriano, 2022, p. 459).

Importante lembrar que os anos de 2020 e 2021 foram extremamente desafiantes, pois vivíamos a pandemia de Covid-19 e toda a nossa ação docente estava voltada para manter as atividades para os/as estudantes, naquele momento, em formato virtual, devido ao fato de estarmos em isolamento social. Começar a implantação de mudanças curriculares fora de uma pandemia não é nada fácil, imagina fazê-lo em plena pandemia, quando os diálogos estavam muito mais restritos.

Fato é que, em meados de 2021, começaram a surgir alguns comentários sobre a implantação do ensino integral na escola estadual em que leciono. Isso mexeu muito com os ânimos dos/as professores/as efetivos/as que atuam em duas redes, pois sabíamos que não seria possível conciliar mais o trabalho em duas escolas. Além dessa mudança em relação à escola se tornar de tempo integral, que afetava o horário, havia também a implantação definitiva³ do Novo Ensino Médio via portaria 279-R (Sedu, 2021).

A previsão se confirmou. No início de 2022, a escola realmente se tornou integral. Os/as professores/as efetivos/as e lotados/as na escola não tiveram a oportunidade de escolher nem opinar. Tiveram que se adequar ao horário proposto. Assim, tive que trocar de turno e de modalidade de ensino.

Continuei a trabalhar no município de Anchieta, no turno matutino, com estudantes do Ensino Fundamental II, e na escola da rede estadual, em Iconha, com estudantes do Ensino Médio, no turno vespertino, de 14h30 às 19h50. Como em 2022

³ O NEM começou a ser implantado nas escolas da rede estadual do Espírito Santo em 2019, em nove escolas-piloto da grande Vitória que eram de tempo integral. Em 2020, a oferta do NEM foi ampliada para 62 escolas, sendo que 38 eram de tempo integral (Ferreira; Cypriano, 2022). Em 2021, ocorreu a implantação inicial na EEEFM Cel. Antônio Duarte, com a alteração da carga horária, que passou de 5 aulas de 55 minutos para 6 aulas de 50 minutos e a inclusão dos componentes integradores projeto de vida, estudo orientado e eletiva. Em 2022, o NEM foi implantado oficialmente para as turmas que ingressaram na 1ª série com toda a alteração curricular (Formação Geral Básica e Itinerários Formativos).

a carga horária⁴ de Educação Física no Ensino Médio era muito pequena (duas aulas semanais para a primeira série e uma aula semanal para a segunda série), além das aulas de Educação Física, tive que trabalhar com aulas de projeto de vida e ofertar uma eletiva para completar as 25 horas semanais. Tudo isso me deixou extremamente esgotada emocionalmente, pois são componentes curriculares diferentes, em uma modalidade que nunca havia atuado e precisaria dar conta a partir daquele momento.

A partir dessa nova realidade a mim imposta, dos planejamentos e das análises dos documentos e portarias sobre a implantação do Novo Ensino Médio, que propõe a redução da carga horária da Educação Física, surgiu a intenção de refletir sobre esse cenário, levando-me a pesquisar o tema no Mestrado Profissional em Educação Física.

1.1 QUESTÕES QUE ORIENTARAM O OBJETO DE PESQUISA

A elaboração deste projeto de pesquisa surgiu da minha inquietação, quando me deparei com o contexto do NEM, sem nunca ter atuado nessa modalidade de ensino. Desde então, passei a querer compreender essa nova realidade implantada em todas as escolas da Rede Estadual do Espírito Santo a partir do ano de 2022. Durante os planejamentos para as aulas da 1ª série, começaram a surgir alguns questionamentos: o que trabalhar, como trabalhar, quais objetivos propor, como tentar fazer o melhor dentro das condições existentes, que tipo de estudante pretendo formar e muitos outros. Além desses questionamentos referentes a 1ª série, deparei-me com a ausência da Educação Física na 2ª e 3ª séries a partir dessa nova proposta.

Partindo da necessidade de entender melhor o Ensino Médio em sua “nova perspectiva”, já no Mestrado Profissional, realizei algumas leituras a respeito dessa temática, a fim de compreender as implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física. Para essa compreensão, foi importante verificar o

⁴ Até 2020, todas as séries do Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte eram contempladas com aulas de Educação Física (1ª série - 1 aula, 2ª série - 2 aulas, 3ª série - 1 aula). A partir de 2021, com a alteração curricular e implantação dos componentes integradores projeto de vida, estudo orientado e eletiva, houve uma alteração na oferta das aulas de Educação Física no Ensino Médio (1ª série - 2 aulas, 2ª série - 1 aula, 3ª série - 0 aula). Em 2022, com a implantação integral do NEM, as aulas de Educação Física passaram a ser ofertadas apenas para a 1ª série. Mas as turmas da 2ª série que haviam iniciado o Ensino Médio com a organização curricular antiga ainda tinham 1 aula de Educação Física por semana.

contexto da implantação dessa proposta e como a Educação Física estaria compreendida no NEM.

Após o golpe⁵ parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a presidenta Dilma Roussef (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020; Maldonado, 2023), o novo bloco que assumiu o poder e o governo eleito em 2018 se empenharam em promover uma série de reformas e medidas (Reforma do Ensino Médio, Reforma Trabalhista, PEC do Teto de Gastos, Reforma de Previdência, BNCC, entre outras) que objetivaram “[...] perpetrar um golpe contra a classe trabalhadora mais pobre do País, alcançada pelas políticas públicas inclusivas das duas primeiras décadas desse século” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 111).

Para isso, tornou-se necessário “repensar” a educação, moldando-a aos ditames do capital (Souza; Ramos, 2017), cuja real intenção é a de adaptar as juventudes da escola pública às demandas da sociedade neoliberal, para que possam atuar nesse mercado de trabalho precarizado. A esse respeito, Neira e Nunes (2021, p. 3) afirmam que

[...] o neoliberalismo define as relações sociais e subjetivas dos indivíduos, influenciando os modos de pensar e os comportamentos das pessoas. Para a efetivação dessa forma de vida, a escola tornou-se peça central e, com ela, a formação docente. Afinal, a escola e os docentes atuam para formar as novas gerações que deverão consolidar as mudanças requeridas por uma nova ordem mundial, que é dada pelo mercado concorrencial.

Nesse contexto, o Governo Michel Temer, em 2016, encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que tratava da Reforma do Ensino Médio. De acordo com Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), essa medida foi encaminhada de forma arbitrária, pois não houve consulta pública e diálogo com a sociedade civil, sobretudo os/as atores/atrizes do contexto escolar: estudantes, docentes, gestores/as e comunidade.

Mesmo sob duras críticas, a MP foi convertida na Lei nº 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, alterando o funcionamento das escolas, seus currículos e a forma como os componentes curriculares Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia e Inglês se configuram nesse novo contexto. Todos os demais componentes (Biologia,

⁵ Durante entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura, exibido no dia 19 de setembro de 2019, o ex-presidente Michel Temer usa o termo “golpe” para se referir ao *impeachment* de Dilma Roussef, de quem era vice-presidente, em 2016.

Física, Química, História e Geografia, com exceção de Português e Matemática) também tiveram alteração na sua carga horária, mas com menor redução do que os citados anteriormente.

Nesse cenário, Souza e Ramos (2017) afirmam que ocorreu uma tentativa de deixar em segundo plano componentes curriculares que tratam da estética, da política e da cultura corporal, ou seja, conhecimentos e vivências que não se encaixam na lógica desse novo modelo de ensino proposto para o NEM. Isso fica muito evidente quando, nessa etapa de formação, os conhecimentos de Sociologia, Arte, Filosofia e Educação Física aparecem como “estudos e práticas”, o que não garante o conhecimento dessas áreas enquanto componentes curriculares.

De acordo com o art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018, as redes terão a incumbência de definir a carga horária destinada à formação básica, que não poderá ser superior a 1.800 horas. Então, mesmo que a Educação Física seja incluída como componente curricular pelos sistemas de ensino estaduais, provavelmente, sua carga horária será reduzida.

Como nos lembram Souza e Ramos (2017, p. 75), “[...] o currículo escolar é sempre um território de disputa, na forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade”. A Educação Física, historicamente, tem tido um estatuto hierarquicamente inferior em relação aos demais componentes curriculares nas escolas. Isso diz muito de uma concepção de mundo e de saberes necessários muito mais voltados para o mundo do trabalho do que para uma formação mais ampla e humanizada. Isso é uma escolha em disputa na sociedade e na escola. Além disso, Souza e Ramos (2017) apontam que há três problemáticas no processo de elaboração e apresentação da referida Reforma.

Primeiro: A quebra de um dos princípios da Constituição Federal, artigo 206, inciso sétimo, que afirma a gestão democrática do ensino público. A proposta foi apresentada por meio de medida provisória, não havendo debates acerca do tema com a comunidade escolar e nem com a sociedade. Segundo: A Reforma do Ensino Médio também está vinculada à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que reformula o currículo de todas as escolas brasileiras de educação básica. O problema surge quando a Reforma do Ensino Médio é apresentada baseada em um documento que não existe, ou seja, em que não se conhece o seu conteúdo de referência, pois a BNCC existente e ainda não finalizada trata-se de um documento que institui bases para o ensino fundamental. Terceiro: A Reforma do Ensino Médio oferece aos estudantes a opção para seguir um currículo voltado para uma formação profissionalizante ou voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória para o ensino superior. Dessa forma, quebra com a possibilidade, apontada pela LDB nº 9394/96, que regula o Ensino Médio

como Educação Básica, ou seja, uma educação que seja comum aos sujeitos. Confere aos estudantes, portanto, a possibilidade da formação técnica e especializada, sem acesso a formação básica/geral (Souza; Ramos, 2017, p. 75).

Nesse contexto de reformas e medidas impositivas e de necessidade de adaptação dos sujeitos a essa nova realidade, em dezembro de 2018, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades. O documento apresenta dez competências gerais para a Educação Básica que norteiam as competências específicas de cada área e se desdobram em um conjunto de habilidades. Assim, a BNCC define e orienta o que os/as estudantes devem aprender (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

A Educação Física, conforme a BNCC, está presente na área de Linguagens e suas Tecnologias, que possui sete competências específicas e “[...] apenas uma está alinhada de modo mais direto à Educação Física escolar, enquanto as outras trazem generalizações ou nem se relacionam com o seu campo” (Silva; Silveira, 2023, p. 12). Sobre as habilidades, também pouco abrangem os conhecimentos da Educação Física, “[...] podendo ser desenvolvidas sem, necessariamente, a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal [...]” (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 673).

Diante do exposto, concordamos com Maldonado (2023, p. 76, grifo do autor), quando afirma que

[...] as práticas da cultura corporal, que se tornaram objeto de estudo da Educação Física, não receberam quase atenção no currículo nacional brasileiro do Ensino Médio, impedindo que a juventude acesse e analise esses saberes produzidos pela humanidade e, por consequência, empobrecendo a sua formação cidadã e *omnilateral*.

A BNCC descreve a presença da Educação Física no currículo do NEM como sendo um componente curricular destinado a

Experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as

aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (Brasil, 2018, p. 484).

Assim, percebe-se uma preocupação com o experimentar as práticas corporais, manter um estilo de vida ativo e a saúde, ou seja, práticas que se encaixam na agenda neoliberal e estão centradas na individualidade das escolhas para a construção de um projeto de vida e adaptação dos sujeitos à precariedade dos postos de trabalho. Com isso e nessa perspectiva, esses sujeitos são responsabilizados pelas escolhas que os manterão, ou não, saudáveis nesse contexto. Então, o ensino por competências e habilidades proposto pela BNCC prioriza o praticismo, o utilitarismo e o tácito, negligencia a reflexão sobre a cultura corporal, constituindo-se como uma barreira para a formação integral (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Maldonado (2023) indica ainda que essa realidade se efetiva em diversos estados brasileiros com a redução das aulas de Educação Física para uma ou duas em todo ciclo de escolarização do Ensino Médio. Essa redução aconteceu também no Espírito Santo, conforme disposto na portaria 279-R (Sedu, 2021), que define os procedimentos e diretrizes curriculares para as escolas estaduais, nas Escolas de Ensino Médio da Rede Estadual. Com a implantação do NEM, as aulas de Educação Física para os/as estudantes do Ensino Médio em tempo parcial⁶, a partir de 2022, passaram a ser ofertadas apenas para a 1ª série, conforme se vê na tabela a seguir.

⁶ No Ensino Médio em tempo parcial, são ofertadas 6 aulas de 50 minutos por dia, ou seja, carga horária de 25 horas semanais.

Tabela 1 – Disposição dos componentes curriculares da formação geral básica para o Ensino Médio em tempo parcial das escolas da Rede Estadual do Espírito Santo

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-11)									
Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Médio (diurno)									
Itinerário Formativo Entre Áreas - O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS									
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min									
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			
			1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	TOTAL
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	3	200	160	120	480
		Língua Inglesa	2	-	-	80	-	-	80
		Educação Física	2	-	-	80	-	-	80
		Arte	2	-	-	80	-	-	80
		Subtotal	11	4	3	440	160	120	720
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	-	2	2	-	80	80	160
		Física	2	2	-	80	80	-	160
		Química	2	2	-	80	80	-	160
		Subtotal	4	6	2	160	240	80	480
	MATEMÁTICA	Matemática	5	4	3	200	160	120	480
Subtotal		5	4	3	200	160	120	480	
CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	-	-	80	-	-	80	
	Geografia	-	2	2	-	80	80	160	
	História	-	2	2	-	80	80	160	
	Sociologia	2	-	-	80	-	-	80	
	Subtotal	4	4	4	160	160	160	480	
SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			24	18	12	960	720	480	2160

Fonte: Portaria 279 – R (Sedu, 2021).

A redução da carga horária para as aulas de Educação Física reforça a perspectiva de que, com o NEM,

[...] os jovens terão o direito de acesso negado a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito das atividades da cultura corporal. Já em relação aos professores de educação física, com a contração do campo de atuação escolar, se configuram como possibilidades de atuação em mais de uma escola para compensar essa perda, a necessidade de assumir outras disciplinas para complementar a carga horária, a diminuição de suas horas de trabalho ou até mesmo a dispensa, dependendo do regime de contratação da política estabelecida pela rede de ensino (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 661-662).

No Espírito Santo, em relação aos/às professores/as, muitos/as que eram efetivos/as nas escolas da rede estadual foram obrigados/as a ministrar aulas dos componentes integradores dos itinerários formativos (estudo orientado, projeto de vida, eletivas), a partir de 2022, para complementarem a carga horária que atualmente é de 28 tempos de 50 minutos, sendo 20 tempos/aula e 8 tempos/planejamento.

Fato é que os conhecimentos históricos e científicos, como os presentes na Educação Física e outros componentes curriculares que tiveram a carga horária reduzida, foram relegados e, em seu lugar, propostas outras formas de se configurar o currículo através dos itinerários formativos⁷ que, possivelmente, não garantirão a formação científica e humana dos/as estudantes. Afinal,

⁷ Em vez de uma organização única para todos/as, a Lei n. 13.415/2017 instituiu cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica

[...] mesmo que haja a oferta de todos os itinerários formativos propostos, continuam as preocupações com a possibilidade de redução, esvaziamento ou empobrecimento da formação humana dos estudantes das escolas públicas e a ampliação das desigualdades entre escolas, sistemas de ensino e regiões por conta do acesso diferenciado ao conhecimento produzido nas escolas (Silva; Ferreira; Santos, 2021, p. 42).

Araújo *et al.* (2022) salientam que a proposta das políticas neoliberais busca fortalecer a noção de que a escola desempenha um papel central na formação dos/as estudantes que atuarão no mercado de trabalho. Nessa perspectiva, cabe à escola reproduzir o sistema social atual, contribuindo para a formação dos/as trabalhadores/as que movimentarão a máquina econômica. Assim, a escola se reduz a discussões sobre métodos, conteúdos, avaliações, notas e resultados, deixando de lado ações de compreensão sobre a realidade e de transformação social dos sujeitos que a vivem.

Quanto à formação humana, é preciso reflexionar como a Educação Física é fundamental para que ela aconteça. Ao propiciar a vivência/reflexão dos temas relacionados à Cultura Corporal de Movimento, a Educação Física permite aos/às estudantes aprofundar os conhecimentos sobre o patrimônio cultural, contribuindo, assim, para a formação humana e permitindo que façam uma leitura crítica da sociedade. Afinal,

[...] pensar o humano como ser de cultura se torna essencial quando o que está em questão é a experiência que se pode organizar e viver na escola, envolvendo crianças, adolescentes, jovens e adultos. Experiência que se traduz em uma formação cultural que recobre um tempo fundamental da vida – 14 anos, apenas considerando a educação básica onde a Educação Física está. É incontornável refletir sobre os limites e possibilidades que a escola (e nela a Educação Física) tem de potencializar esse “recurso essencial para o viver humano” que é a cultura (Vago, 2009, p. 30).

Vago (2009, p.32) nos diz também que “[...] o corpo é disputado pelos sujeitos, pelo mercado, pela mídia, pela religião, também pela escola”. Nesse sentido, esse corpo que está interligado com a Educação Física na escola tem seu lugar ameaçado nesse projeto de educação proposto no NEM. Percebe-se que, mesmo garantindo a presença da Educação Física no NEM, ela está “[...] fortemente fragilizada” (Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017, p. 63). Cabe a todos/as os/as profissionais da área lutar por sua legitimação e tentar recuperar um espaço significativo na escola.

Profissional. Cada Estado pode oferecer subdivisões desses itinerários, como no caso do Espírito Santo que, em 2023, passou a ofertar 9 Itinerários Formativos de Aprofundamento, além da Formação Técnica Profissional (<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/itinerario-formativo>).

Assim, a partir de todas essas análises e inquietudes pessoais e profissionais acerca da Educação Física na proposta do NEM, levanta-se como problema de pesquisa deste estudo: como garantir o tratamento pedagógico⁸ dos conhecimentos do componente curricular Educação Física na 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, mesmo após a implantação do NEM?

Diante desse questionamento, o objetivo desta pesquisa foi propor e problematizar possibilidades de garantia do tratamento pedagógico dos conhecimentos da Educação Física aos/às estudantes do NEM, em um contexto de redução da carga horária do componente curricular nas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo, como um movimento de resistência. De forma mais específica, buscaremos: a) identificar quais conhecimentos da Educação Física os/as estudantes têm interesse de experienciar; b) construir um planejamento participativo com os/as estudantes, buscando garantir os saberes relacionados à Educação Física negados a partir da redução da carga horária do componente curricular no NEM; c) propor, por meio dos componentes integradores, ações que garantam a presença dos conhecimentos da área da Educação Física na formação dos/das estudantes do Ensino Médio; d) problematizar os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que atravessam as práticas corporais; e) refletir com os/as estudantes da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio a importância da Educação Física para a formação humana e os motivos de o NEM ter possibilitado a redução desse componente curricular; f) analisar as potencialidades de oferta dos conhecimentos da Educação Física por meio dos componentes integradores do currículo no Ensino Médio, em um contexto de redução dessa unidade curricular no NEM na EEEFM Cel. Antônio Duarte; g) socializar a experiência por meio de um caderno pedagógico.

⁸ O termo tratamento pedagógico está relacionado à forma pedagógica como serão abordados os conhecimentos da Educação Física.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: SEUS PRESSUPOSTOS E O ESVAZIAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Desde o final do século XX, o Estado brasileiro vem ajustando sua política econômica e de gestão, buscando se adequar aos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, visando, também, integrar o país “[...] à nova ordem mundial dentro da chamada globalização ou, sendo mais preciso, inserir nossa economia no movimento de mundialização do capital” (Chesnais, 1996 *apud* Beltrão; Taffarel, 2017, p. 588). De acordo com Barbieri e Azevedo (2019, p. 136), tais ajustes e reformas foram justificados como sendo o meio mais acertado para “[...] tornar o estado uma instituição eficiente”.

Nesse contexto, um Estado eficiente é um Estado mínimo, ou seja, aquele que “[...] se desresponsabiliza da tarefa de oferecer diretamente os serviços sociais, ao mesmo tempo em que sofisticava seu papel de [...] estado avaliador e sobretudo de promotor dos setores privados [...]” (Barbieri; Azevedo, 2019, p. 138).

Essas alterações na legislação brasileira fizeram com que as organizações internacionais passassem a regulamentar a implementação e execução das políticas econômicas e sociais, diminuindo a autonomia do Estado e mediando os interesses do capital internacional.

Corti (2019) afirma que somente conheceremos a educação de um país se conhecermos também os interesses dominantes que organizam as relações econômicas, políticas e culturais. Então, junto com as reformas econômicas e de gestão do Estado brasileiro, feitas para se adequar às demandas internacionais, foram propostas, também, reformas em diversos setores sociais, como, por exemplo, a educação.

A reforma nas políticas educacionais brasileiras começou a ser realizada na década de 1990, com mais vigor no governo FHC. Efetivamente, pode-se considerar como marco inicial do processo de reforma a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) (BRASIL, 1996). As reformas da educação abrangeram variadas dimensões do ensino brasileiro, tais como a legislação, o planejamento, o financiamento, os currículos, a gestão e a avaliação (Barbieri; Azevedo, 2019, p. 139).

Assim, ocorreu, também, no contexto das políticas educacionais, a transferência do poder de decisão para as organizações internacionais. Percebe-se, então, que a política educacional brasileira se adequou e continua se adequando aos interesses dessas organizações para seguir as regras de uma Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação (AGEE), conforme nos alerta Dale (2004). Tal agenda consiste na padronização dos sistemas educacionais, sinalizando uma redefinição do conceito de educação que, de acordo com Ângelo Souza (2016), resume-se ao estabelecimento de um currículo padronizado, com ênfase em matemática e língua materna, processos padronizados de avaliação de resultados, gestão focada nesses resultados, o que tensiona o trabalho docente, com um amparo mínimo de financiamento educacional.

Nessa perspectiva, Ferreira (2017) chama a atenção para o fato de que o currículo escolar não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender. Percebe-se, então, que o que a escola ensina e os sujeitos que forma estão sob o interesse desse projeto de sociedade que se quer implementar. O currículo é sempre um território de disputa (Arroyo, 2013).

Baseados na perspectiva de Sacristan (2013), os estudiosos Velloso, Maldonado e Freire (2022) argumentam também que, em uma sociedade em que o conhecimento é essencial para o setor produtivo e profissional, a validação dos currículos é determinada quando os saberes que serão transmitidos na escola são apenas aqueles que interessam ao mercado de trabalho de um determinado país.

Vê-se, então, que o capital, e alinhado a ele o empresariado brasileiro, por meio de entidades privadas e não governamentais, que possuem uma suposta neutralidade, vêm interferindo diretamente na condução das reformas educacionais. Além disso, atuam na prestação de serviços, como: produção de livros e materiais didáticos, consultorias por meio de institutos educacionais aos estados e municípios, programas de gestão educacional, instrumentos de avaliação, formação de professores, etc. Assim, Velloso, Maldonado e Freire (2022, p. 11) explicam que há “[...] uma ‘economização’ das políticas educativas, na qual o mercado e as empresas passam a paulatinamente controlar os sistemas educativos”.

Beltrão e Taffarel (2017) afirmam que, nos últimos anos, observa-se um investimento no discurso de esgotamento dos atuais sistemas públicos da educação brasileira, principalmente por parte do setor empresarial, baseado nos baixos índices

educacionais. Esse argumento tem sido usado como justificativa da necessidade de reformas. O Ensino Médio, nessa perspectiva, é visto somente como o lugar em que é comum encontrar estudantes com defasagem idade/série, estudantes com dificuldades em conhecimentos básicos, altas taxas de evasão e repetência e outros problemas.

É nesse contexto de ampliação da narrativa do fracasso do sistema educacional brasileiro, principalmente no Ensino Médio, que o Governo Michel Temer encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que tratava da reforma do Ensino Médio. O fez em uma janela de oportunidade (Muller; Surel, 2002) conservadora no país no pós-golpe de 2016 efetivado contra Dilma Rousseff.

O argumento principal utilizado pelo Governo Federal para justificar tal reforma se sustenta na tese do fracasso e/ou crise do Ensino Médio. Para isso, o Ministério da Educação (MEC) faz uso indiscriminado de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgados em 2016, que trata dos resultados negativos das escolas estaduais – resultados estes persistentes desde 2011 – como indicador da “falência do Ensino Médio”. O governo, ao lançar mão desses dados, interpretou como e com quem quis os sinais da “crise do Ensino Médio”, assumindo para si a forma e o conteúdo da mudança como se um único caminho fosse possível (Carrano, 2017 *apud* Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017, p. 56).

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) afirmam que os defensores da referida reforma integram uma ampla e variada frente, que há alguns anos vem se esforçando no sentido de incorporar na educação pública condutas do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão de resultados, a competição, a concorrência, os incentivos com pagamentos por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada, etc. Apontam, ainda, que a reestruturação proposta pela reforma do Ensino Médio favorece os processos de privatização da educação pública, ao atender diretamente os interesses dos reformadores empresariais, especialmente quando regulamenta que

[...] a possibilidade de parte do currículo ser ofertado por entidades não estatais (art.36, § 8º da LDB), ou oferecido por instituições de educação a distância conveniadas (art. 36, § 11º da LDB), assim como a desregulamentação da contratação de professores (notório saber) (art. 61, inciso IV da LDB) e a fragmentação e flexibilização do currículo (art. 36 da LDB) (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 660).

A proposta de reforma foi produzida com base na reformulação da organização curricular como sendo a questão central que afeta o Ensino Médio, e não nos reais problemas que afetam a educação básica brasileira, como: falta de infraestrutura, instalações físicas inadequadas, ausência de bibliotecas, laboratórios, espaços para a prática esportiva e atividades artísticas, ausência de profissionais admitidos via concurso público, planos de carreira e formação continuada, condições de trabalho e salários dignos (Moura; Lima Filho, 2017). Como sabemos, esses fatores influenciam diretamente a qualidade da educação, mas não foram considerados na reforma.

A reforma agrava a fragmentação, a hierarquização social e a qualidade do Ensino Médio, pois

[...] ataca diretamente a concepção de formação integral e conduz o EM a uma lógica mercadológica, francamente regressiva e em oposição ao que está disposto na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) vigentes (Moura; Lima Filho, 2017, p. 120).

Oliveira (2022) corrobora essa opinião quando afirma que o governo brasileiro, ao resumir a reforma a um movimento de reestruturação curricular, não levou em consideração as desigualdades sociais que perduram na realidade brasileira e que se intensificaram nesses últimos anos.

A própria BNCC, aprovada em 2018, mais uma das expressões do autoritarismo das elites no poder, sob um discurso de que as escolas devem ser sensíveis às diferenças dos grupos que frequentam o Ensino Médio, reforça a ideia de que a escola, ao ser reformulada, poderá assegurar as igualdades de aprendizagem, como se as questões de ordem econômica, determinantes de trajetórias distintas de escolarização, pudessem ser minimizadas apenas por uma nova estrutura curricular (Oliveira, 2022, p. 8).

É evidente o caráter restritivo da reforma, pois, como parte da Educação Básica, os componentes curriculares que fazem parte do Ensino Médio deveriam abranger os três anos dessa etapa da escolarização, ou seja, deveria ser oferecida uma educação comum a todos/as. Assim, qualquer reforma proposta deveria garantir a universalização dessa etapa, “[...] incorporando os que estão fora da escola e oferecendo condições físicas, materiais e de trabalho de forma a garantir uma educação de qualidade social” (Oliveira; Almeida Júnior; Gariglio, 2018, p. 21).

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio institucionaliza uma desigualdade estrutural na sociedade brasileira, proporcionando uma escola para os/as jovens,

geralmente filhos/as das classes trabalhadoras, que terão uma formação rasa para o mercado de trabalho, e uma escola com perspectivas ampliadas para os/as jovens das classes sociais mais favorecidas e que terão acesso ao Ensino Superior.

A Reforma do Ensino Médio oferece aos estudantes a opção para seguir um currículo voltado para uma formação profissionalizante ou voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória para o ensino superior. Dessa forma, quebra com a possibilidade, apontada pela LDB nº 9394/96, que regula o Ensino Médio como Educação Básica, ou seja, uma educação que seja comum aos sujeitos. Confere aos estudantes, portanto, a possibilidade da formação técnica e especializada, sem acesso a formação básica/geral (Souza; Ramos, 2017, p. 75).

Além de uma formação dualista, a reforma do Ensino Médio acentua a hierarquização dos saberes escolares e fica evidente que determinados conhecimentos valem mais do que outros. Isso é percebido nitidamente quando componentes curriculares como Língua Portuguesa e Matemática são consideradas essenciais em detrimento dos outros.

A perspectiva de educação proposta no NEM se revela distante da concepção de educação integral prevista, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012), pois sua lógica é pautada em uma formação rasa e utilitarista. Assim, não é surpresa que componentes curriculares que não sejam vistos como úteis ao desenvolvimento da lógica de mercado neoliberal, como Arte, Filosofia, Sociologia e a Educação Física, tenham suas cargas horárias bastante reduzidas no NEM.

Além da retirada da obrigatoriedade da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012) foram negligenciados e configuram perdas no que diz respeito ao acesso a uma ampla gama de conhecimentos (Silva, Mônica, 2018, p. 4).

Nessa perspectiva, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 661) argumentam que, na proposta do NEM, “[...] conhecimento bom é conhecimento útil a vida produtiva laboral”. Então, considerando as exigências dos modos de produção e do mercado capitalista, conhecimentos ligados à Educação Física tendem a ficar em segundo plano, serem reduzidos ou até extinguidos do currículo.

A Educação Física é uma prática pedagógica rica em experiências estéticas que acaba encontrando dificuldades de reconhecimento em um cenário no qual

educação de qualidade é sinônimo de boas notas em Português e Matemática. Segundo Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), na escola, a Educação Física trata dos saberes ligados ao universo da experiência e do cotidiano, como os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as ginásticas, etc. – saberes que têm uma relação estreita com o mundo do lazer. Por isso, acaba encontrando grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, sobretudo, em um cenário em que esses conhecimentos não são considerados importantes para a vida laboral.

Há uma tentativa explícita de secundarizar os componentes curriculares que tratam da estética, da política e da cultura corporal, enfim, o que não “serve” de modo imediato para que o trabalhador se insira no mercado de trabalho e muito menos para a sua formação crítica (Souza; Ramos, 2017, p. 75-76).

Gonçalves *et al.* (2022, p. 38) afirmam que a reforma do Ensino Médio em curso “[...] é preocupante, pois fortalece os mitos da sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, em que oculta, legitima e aprofunda a desigualdade social”.

Ainda nesse cenário bastante desfavorável para o ensino da Educação Física no NEM, entendemos que é preciso resistir e buscar meios para que os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade acerca da Cultura Corporal de Movimento sejam construídos de forma democrática e integral na escola. Como nos indicam Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 677), “[...] resta lutar pela revogação das medidas que reformularam o ensino médio”. No entanto, enquanto a revogação não é efetivada os/as professores/as na escola podem resistir se fazendo existir enquanto conhecimento e formação específicos retirados ou esvaziados no NEM.

2.2 A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

A escola é a instituição social responsável pela produção, transmissão, problematização e ressignificação dos saberes elaborados às novas gerações. “Talvez a escola [...] pudesse ser o lugar onde se vai para aprender as coisas, coisas que não se sabe ou que, se sabe apenas na superfície” (Soares, 1996, p. 6).

Para Saviani (2015, p. 288), “[...] a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência)”.

Vago (2009, p. 26), por sua vez, entende a “[...] escola como um lugar de culturas, um lugar das culturas, e um lugar entre as culturas”.

A escola é um lugar de circulação das culturas porque tem como responsabilidade realizar o humano direito a um patrimônio por todos produzido: conhecer, fruir e usufruir as culturas diversas produzidas pelos humanos [...] o que justifica a existência da escola é a sua responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada cultura, acrescentando que a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última (Vago, 2009, p. 27).

Em análise mais recente, Vago (2022) enxerga a escola como uma imensa e rica oportunidade de fazer uma viagem em companhia dos/as estudantes, compartilhando com eles/as essa travessia, suas circunstâncias, possibilidades e limites no vasto mundo do conhecimento.

Saviani (2015, p. 289) também nos ensina que a escola possui um currículo que é “[...] o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, identificando o que é essencial e o que deve ser ensinado. Como parte essencial da escola, a Educação Física tem como especificidade a produção, transmissão, problematização e ressignificação dos saberes historicamente construídos pela humanidade acerca da Cultura Corporal de Movimento e

[...] ao se tematizarem as diferentes formas culturais de movimentar-se humano, promovam o esclarecimento crítico a seu respeito, desvelando suas vinculações com os elementos da ordem vigente, desenvolvendo, concomitantemente, as competências para tal: a lógica dialética e o agir comunicativo. Objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e de forma transformadora como cidadãos políticos (Bracht; González, 2005, p. 155).

A Educação Física como componente curricular e seus saberes culturais se incorporam aos saberes da escola como parte de um todo do currículo. Nesse sentido, Vago (2009, p. 34, grifo do autor) afirma que “[...] se o que justifica a existência da escola é a ‘responsabilidade de perpetuar a experiência humana considerada cultura’, então da Educação Física se espera que faça *circular, reinventar, estimular, transmitir, produzir e praticar ... cultura*”. Desse modo, a sistematização pedagógica desses saberes, sua transmissão, problematização e ressignificação é o que dá significado à existência da escola. Como parte integrante dessa escola, a Educação Física é indispensável no cumprimento do seu papel social.

Nesse sentido, compreender o movimento humano e as práticas corporais como parte essencial da cultura construída pela humanidade ao longo de sua existência é fundamental para legitimar a presença da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório nas escolas. Assim, a presença da Educação Física atende à função social da escola na produção, transmissão, problematização e ressignificação desses saberes, para que os/as estudantes possam utilizar o que construíram para produzir, reproduzir e transformar a Cultura Corporal de Movimento diante dos seus contextos de vida e na busca de uma sociedade mais justa para todas as pessoas.

Além de um saber específico a ser construído, Vago (2022, p. 5) argumenta que é preciso, cada vez mais, buscar por uma “[...] Educação Física polifônica, de todas as vozes e de todos os corpos culturais”. Ou seja, a “Educação Física da escola”, como ele mesmo coloca, deve abranger todos os corpos e todas as culturas. Para o autor,

[...] pensar a Educação Física da Escola é pensar em pessoas – professores/as e estudantes – em suas experiências singulares e sociais, em suas identidades sociais. Pensar a Educação Física é pensar a escola, lugar social habitado por essas pessoas envolvidas na realização do direito aos conhecimentos socialmente produzidos. Pensar a Educação Física é pensar o conhecimento que elegemos para constituir seu programa de ensino. Pensar a Educação Física é pensar em sua presença na escola, com sua responsabilidade de participar da formação cultural de pessoas que estão em posse de seu maior direito – seu direito ao seu corpo. Uma “oportunidade” atravessada pelo real das experiências que vivemos (Vago, 2022, p. 7).

Fato é que a reforma do Ensino Médio e seu caráter utilitarista vêm ameaçando a presença da Educação Física nesta etapa da Educação Básica e o direito a uma educação integral carregada de experiências sensíveis, éticas e estéticas. Assim, a redução da carga horária da Educação Física para os/as estudantes do NEM faz com que os saberes historicamente construídos acerca da Cultura Corporal de Movimento sejam negados às juventudes das escolas públicas brasileiras. Com isso, a Educação Física e a escola deixam de cumprir a sua especificidade e conseqüentemente a sua função social.

2.3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Ao longo do tempo, o Ensino Médio no Brasil passou por diversas reformulações que não representaram uma melhora efetiva na sua estrutura e processos de ensino-aprendizagem. Corti (2019) afirma que o Estado sempre se preocupou muito pouco com a expansão organizada da educação pública, principalmente a de nível médio. O Ensino Médio, “[...] etapa reservada aos ‘eleitos’ que assumiriam as posições de comando no país” (Corti, 2019, p. 48), foi a última etapa da educação básica a ser popularizada no Brasil, o que aconteceu somente na década de 1990.

O ensino médio, ao longo do seu desenvolvimento histórico, condensou bem essa relação entre educação e sociedade, colaborando para a manutenção de uma estrutura social classista num país cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro *apartheid* social (Corti, 2019, p. 47).

Assim, no final dos anos 1990, a educação brasileira passou por uma grande expansão, com aumento no número de matrículas em todos os níveis de ensino. O Ensino Médio contou com a ampliação da oferta de vagas em escolas públicas das redes estaduais.

A expansão do ensino médio, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, à tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e à persistência de altos índices de evasão e reprovação. Além disso, o processo de expansão reproduz a desigualdade regional, de sexo, cor/raça e modalidade de oferta: ensino médio de formação geral e ensino técnico de nível médio. Para além dos desafios da universalização do acesso e da igualdade de oportunidades educacionais, também permanecem desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados, à formação e remuneração dos professores, às condições de infraestrutura e gestão escolar, aos investimentos públicos realizados, entre outros (Krawczyk, 2011, p. 755-756).

Então, mesmo com toda a ampliação do acesso dos/as jovens ao Ensino Médio, a escola ainda exclui uma parcela significativa dessa população. Mônica Silva (2020, p. 275) afirma que, nos últimos anos, o Ensino Médio

[...] que, ao final do Século XX, contava com pouco mais de 3 milhões e 500 mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em 2004 ao ápice de, aproximadamente, 9 milhões de pessoas matriculadas, o

que correspondia a pouco mais de 50% dos indivíduos entre 15 e 17 anos. A partir desse período, assiste-se à diminuição desse quantitativo, ano após ano, chegando, em 2017, a um total abaixo de 8 milhões.

Assim, o grande desafio estaria em garantir o acesso e a permanência desses/as jovens no Ensino Médio, bem como garantir uma educação de qualidade para todos/as que passaram a acessar a escola.

Na década de 1990, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que “[...] estabeleceu padrões para o ensino compulsório, currículo escolar, qualificação de professores, expansão de matrículas, promoção de alunos, criação de estatísticas e avaliação dos estudantes” (Castro, 2017, p. 129).

A Lei 9.394/96 passou a considerar o Ensino Médio como uma etapa da Educação Básica com finalidades de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Com isso, possibilita o prosseguimento dos estudos, da preparação para o trabalho, da formação ética de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. A Educação Física passou a ser um componente curricular obrigatório da Educação Básica, adequado à proposta pedagógica da escola, sendo facultativo nos cursos noturnos.

Visando adequar a formação das juventudes da escola pública aos ditames econômicos, em 1998, o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou uma reforma do Ensino Médio. Nessa reforma, o governo propunha a ideia de diversificação curricular, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências, pois havia a necessidade de “[...] formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos. O mais importante era que os jovens aprendessem a aprender” (Corti, 2019, p. 49). Mas o padrão de financiamento da educação existente à época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), tornou-se um obstáculo, pois o Ensino Médio não era uma prioridade e, portanto, não era contemplado no financiamento da educação brasileira. Nesse sentido, a reforma não passou de uma reforma curricular, com pouca efetividade no cotidiano das escolas.

Em 1999, foram publicados, pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) com o objetivo de:

[...] subsidiar a elaboração ou a versão curricular dos estados e municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Darido *et al.*, 2001, p. 18).

Os PCNEM foram organizados por área de conhecimento e, apesar de serem um documento “[...] repleto de inconsistências epistemológicas, esta publicação insere oficialmente em âmbito nacional a Educação Física na área de Linguagens” (Veira; Bonetto, 2021, p. 85). Assim, a Educação Física passou a compor a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias junto com Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Informática.

Segundo Veira e Bonetto (2021), a Educação Física escolar, entendida a partir da área de Linguagens, se deu devido a uma aproximação da área com as Ciências Humanas e

[...] ganhou destaque principalmente na obra Metodologia do Ensino da Educação Física de Soares *et al.* (1992). Nesse importante referencial, os/as autores/as apresentaram a discussão da cultura corporal, levando em consideração a historicização e a produção do conhecimento sobre a expressão do corpo em movimento. Assim, a discussão sobre o ensino da Educação Física ganha uma importante contribuição, na qual a linguagem vai ser exaltada como uma dimensão que se materializa e reflete a comunicação gestual, uma produção simbólica que nunca se separa das atividades tecidas pela humanidade (Veira; Bonetto, 2021 p. 85).

Maldonado e Rodrigues (2021), em diálogo com Nunes (2016), compreendem que a presença da Educação Física na área de Linguagens tem aspectos positivos, pois

[...] passa a conceber o corpo como um texto passível de comunicação, já que as práticas corporais são consideradas formas culturais sistematizadas, ressignificadas, hibridizadas e transmitidas de geração em geração. Dessa forma, as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras são consideradas manifestações da cultura corporal que expressam uma parcela da cultura a partir da intencionalidade comunicativa da gestualidade humana (Nunes, 2016 *apud* Maldonado; Rodrigues, 2021, p. 79).

Neira (2018), por sua vez, argumenta que o documento, em diversos momentos, retorna com o discurso da Educação Física como promotora da saúde, ressurgindo com velhas preocupações sobre o desenvolvimento da aptidão física, o que representa um retrocesso, considerando o debate cultural construído nos anos

anteriores à publicação do documento. O autor justifica esse fato, argumentando que a Educação Física

[...] estava na iminência de ser retirada dessa etapa devido a leituras enviesadas da LDB 9.394/1996. [...] Ancorava-se na defesa da permanência da Educação Física nesse segmento. Por isso, tudo o que pudesse colocar um ponto final nas aulas livres ou no absenteísmo que assolava o componente seria bem-vindo (Neira, 2018, p. 29).

Sobre essa questão, Bracht e González (2005) apontam que foi necessária uma grande mobilização política para que a LDBEN 9.394/96 contemplasse a Educação Física no parágrafo terceiro do artigo 26.

A ausência discutível da expressão “obrigatória”, como presente no caso do ensino da arte (parágrafo 2º do mesmo artigo 26), gerou uma série de interpretações e levou à diminuição da presença da Educação Física no currículo das escolas brasileiras. O resultado de uma reação corporativa da Educação Física [...] levou a inclusão do termo “obrigatório” no texto legal, mais especificamente na Lei 10.328, de 12/12/2001 que alterou o parágrafo terceiro do artigo 26 da Lei 9.394 [...] (Bracht; González, 2005, p. 154).

Assim, houve a necessidade de justificar a presença da Educação Física no Ensino Médio com um discurso para o desenvolvimento de competências e habilidades que se adequassem aos interesses políticos e econômicos, em uma educação alinhada aos ditames do mercado.

Em 2012, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE nº 2/2012). Esse documento, no artigo 3º, confere o Ensino Médio como um direito social de cada pessoa e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos/as. Ferreira (2017, p. 301) enfatiza que tais diretrizes representam “[...] uma conquista de uma proposta curricular que reconhece a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo integrador dos conhecimentos na perspectiva do trabalho como princípio educativo”.

A Educação Física continua presente na área de Linguagens, garantida como componente curricular obrigatório. Oliveira, Almeida Júnior e Gariglio (2018) explicam que nessas diretrizes há uma concepção de educação integral, pois prevê a garantia de acesso e o aprofundamento de um conjunto ampliado de saberes necessários aos/às jovens, a compreensão do mundo em sua complexidade, bem como a incorporação dos valores democráticos para que possam realizar escolhas conscientes, participar e aprimorar, assim, a democracia.

Em 2015, no segundo mandato da presidenta Dilma (2014-2016), foi constituído um grupo de trabalho para conduzir as discussões e trabalhos em torno da BNCC. Em 2016, o vice-presidente Michel Temer assumiu a interinamente a presidência, “[...] graças a uma articulação intencional e apelativa dos setores empresarial, parlamentar e midiático que levou, num golpe contra a Constituição Federativa de 1988, ao desapossamento de Dilma Rousseff” (Barbosa; Deimling, 2022, p.12). A partir de então, o novo governo, se empenhou em promover uma ruptura nas políticas sociais, econômicas e culturais que estavam em andamento no governo anterior. “O governo interino trocou ministros e secretários, fundiu e eliminou ministérios, articulou a reforma do ensino médio e outras reformas que vão à contramão do governo Dilma e das conquistas sociais” (Castro, 2017, p. 132). Assim, todo o grupo que estava conduzindo os trabalhos em torno da BNCC no Ministério da Educação (MEC) foi alterado e o processo de discussão pública sobre o documento foi interrompido.

Com pouco tempo na presidência, Michel Temer encaminhou ao Congresso Nacional a MP nº 746/2016 que tratava da reforma do Ensino Médio que, logo depois, mesmo com muitas manifestações contrárias por parte de diversas entidades, foi convertida na Lei nº 13.415/2017, alterando o funcionamento das escolas brasileiras e seus currículos. Ao analisarem a rapidez com que a reforma do Ensino Médio foi implementada no governo Temer, Barbosa e Deimling (2022, p. 12) em diálogo com Fornari e Deitos (2021), argumentam que

[...] o movimento reformista incorpora a lógica das políticas educacionais pensadas no plano das organizações e organismos internacionais. Em uma dinâmica pactual entre forças nacionais e internacionais, o Brasil firmou um acordo de empréstimo com o BIRD/BM no valor de US\$ 250 milhões, destinados ao Projeto de Apoio e Implementação do Novo Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017) O contrato estabelecido no Governo Temer determina que o montante total do empréstimo seja distribuído no total de 5 anos (2018-2022).

Nessa conjuntura, é possível perceber como a reforma do Ensino Médio reforça a ideia de educação como mercadoria, que pode ser negociada a partir de um processo de financeirização internacional que resulta em substancial aumento da dívida externa do Estado devido aos encargos de juros.

Seguindo o contexto de arbitrariedade e imposições, em dezembro de 2018, a terceira versão da BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Assim, a BNCC passou a definir e orientar os saberes que os/as estudantes do Ensino Médio deveriam aprender.

Na primeira versão da MP nº 746/2016, houve a intenção de retirada da obrigatoriedade da Educação Física. Após manifestações populares e de entidades educacionais, foi mantida uma “obrigatoriedade dissimulada”, tanto na Lei nº 13.415/2017 como na BNCC do Ensino Médio em que, nessa etapa da educação básica, os conhecimentos das áreas de Sociologia, Arte, Filosofia e Educação Física, são colocados como “estudos e práticas” o que não garante essas áreas do saber como componentes curriculares (Souza; Ramos, 2017). Assim, a forma como a Educação Física está inserida no contexto do NEM indica que “[...] o componente curricular ocupa posição marginalizada na proposta educacional dos reformadores empresariais” (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 675).

A BNCC tem uma prescrição curricular baseada no desenvolvimento de competências e habilidades que concebe uma “[...] formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania” (Silva, Mônica, 2018, p. 11). Para Velloso, Maldonado e Freire (2020, p. 15), isso fica evidente quando

[...] o documento final do ensino médio coloca o tratamento específico das práticas corporais em apenas uma competência a ser desenvolvida com as(os) estudantes e menciona as linguagens corporais em outras duas. Tirando assim, o espaço do componente curricular neste ciclo de escolarização, inviabilizando a problematização do conhecimento historicamente produzido sobre a cultura corporal com as(os) jovens.

Assim, a Educação Física, inserida nessa proposta de ensino por competências, traz em seu currículo características que colaboram para modelar a personalidade dos/as jovens como futuros/as trabalhadores/as para que eles/as externem responsabilidade, determinação, comunicação, empreendedorismo, e que possam responder positivamente em períodos conturbados e de crises (Souza; Ramos, 2017).

Diante de tais apontamentos, Neira (2018, p. 29) compreende que o que está em andamento é um “[...] projeto de escola voltado para a formação de mão de obra de baixa qualificação, mas flexível o suficiente para adaptar-se às funções que exijam competências de complexidade reduzida”.

Em face de tantas mudanças ocorridas na educação brasileira nas últimas décadas do século XX e início do século XXI e da desvalorização da Educação Física como componente curricular no projeto de educação do NEM, é preciso resistir e “[...] tematizar as manifestações da cultura corporal [...] para a efetivação de uma prática político-pedagógica que busca fazer resistência aos ditames da política educativa neoliberal” (Coelho; Maldonado; Bossle, 2021, p. 11).

É importante ressaltar que muitos/as professores/as têm desenvolvido práticas pedagógicas na Educação Física com estudantes do Ensino Médio, buscando resistir aos ditames da educação neoliberal e propondo uma formação cidadã para além do desenvolvimento de competências e habilidades.

Mauren Lúcia Braga de Araújo e Daniel Teixeira Maldonado, no relato *Educação cidadã e saúde na Educação Física escolar: a humanização em tempos líquidos* (2021), problematizam e debatem, com estudantes do 2º ano do curso de Eletrônica integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de São Paulo, artigos científicos com os seguintes temas geradores: corpo, saúde e padrões de beleza; esporte, atividade física e saúde; saúde, condições socioeconômicas, envelhecimento e diversidade. Nesse trabalho evidenciam um conceito ampliado de saúde para além dos determinantes biológicos e da relação mecanicista entre exercício e qualidade de vida com a perspectiva de tornar as aulas de Educação Física um espaço para além do saber fazer, em que os/as jovens possam ampliar a leitura de mundo a partir da conscientização sobre a realidade.

Por sua vez, Luciana Santos Collier, no relato *Educação Física no Colégio Universitário Geraldo Reis: estratégias de fortalecimento dos processos democráticos no cotidiano escolar* (2017), expõe a experiência da prática pedagógica da Educação Física baseada no planejamento participativo, em que os/as estudantes atuam efetivamente nas tomadas de decisões sobre o planejamento anual, escolha e construção das atividades e avaliação individual e coletiva. Segundo a autora, a intenção do planejamento participativo é fazer com que os/as estudantes consigam transformar também sua realidade, saindo de receptores/as passivos/as das decisões dos/as outros/as para indivíduos com voz e vez dentro do espaço de uma escola democrática, colaborando, assim, com a formação cidadã dos/as estudantes e consequentemente de uma sociedade mais justa e igualitária.

Já Marie Luce Tavares, no relato *Se ela dança, eu ... e quem mais dança? – a dança como conteúdo da Educação Física e o convite à discussão de gênero* (2018),

expõe a experiência pedagógica com o conteúdo dança com turmas do Ensino Médio Integrado dos cursos de Administração, Metalurgia e Informática, no Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus Ouro Branco*. A professora relata o desafiante trabalho devido à resistência dos/as estudantes com o conteúdo, mas também a enorme possibilidade de construção coletiva por meio da realização do seminário “O Corpo que Dança, o Corpo na/da Escola”. Para ela, este espaço permitiu o debate, percepções e novas construções dos/as estudantes sobre gênero e diversidade, bem como fazer uma reflexão sobre as experiências juvenis nos espaços de lazer fora da escola. Nesse sentido, a educação física se torna um caminho possível na busca de uma escola plural e democrática.

A partir das práticas pedagógicas evidenciadas e de muitas outras que acontecem nas escolas públicas brasileiras, é possível perceber o quanto a Educação Física é rica em experiências capazes de contribuir com uma educação integral, cidadã, plural e democrática. Certamente, tais experiências não interessam aos reformadores empresariais e à educação mercadológica imposta a partir da reforma do Ensino Médio.

Em resistência a essa perspectiva de educação esvaziada de sentido para uma formação humana omnilateral, torna-se fundamental que as aulas de Educação Física possibilitem uma problematização crítica sobre os conteúdos da área e também sobre as temáticas que os atravessam, como etnia, gênero, classe social, geração, dentre outros. Tratar desses marcadores sociais e das expressões de desigualdade que atravessam as práticas corporais é importante para que os/as estudantes possam fazer uma leitura crítica da realidade em que estão inseridos. Importante também porque, com isso, os/as professores/as realizam ações de transgressões e resistências aos ditames das políticas educativas neoliberais (Coelho; Maldonado; Bossle, 2021). Mesmo em momentos e condições desfavoráveis, é necessário resistir e delinear uma Educação Física no NEM que possibilite a participação de todos/as, que dialogue com os anseios das juventudes que estão na escola pública, para, de alguma forma, tentar intervir e almejar alguma mudança nessa realidade cruel imposta com a reforma do Ensino Médio.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa tem caráter qualitativo e trata de uma Pesquisa-Intervenção como método de estudo que busca produzir dados a partir de intervenções pedagógicas como forma de possibilitar espaços/tempos de experiência com as práticas corporais vinculadas ao campo da Educação Física aos/às estudantes do Ensino Médio, em um contexto de redução dessa unidade curricular no NEM.

A Pesquisa-Intervenção tem um caráter investigativo, abrangendo ações, planejamentos, produzindo mudanças, com intuito de gerar avanços e crescimento no processo de conhecimento dos indivíduos, avaliando futuramente as mudanças que essas ações podem provocar. Ou seja, está articulado a interferências planejadas no processo de aprendizagem dos sujeitos, como nos propõe Maria Teresa Freitas (2007).

Entendemos, também, que a Pesquisa-Intervenção é a abordagem ideal, uma vez que, além de valorizar a horizontalização da relação pesquisador/a/participante, permite que o/a pesquisador/a vá além da simples coleta de informações sobre a realidade. Nessa perspectiva, o/a pesquisador/a atua de forma crítica, interferindo ativamente no contexto estudado e, ao mesmo tempo, está aberto/a a sofrer as interferências do processo (Galvão; Galvão, 2017).

A partir dessa compreensão, a pesquisa foi organizada por meio da produção de dados, fazendo uso de um questionário aplicado aos/às estudantes do Ensino Médio, a fim de caracterizá-los, identificar os conhecimentos da Educação Física que desejavam experienciar, bem como espaço/tempo pedagógico possível para tal. Vale ressaltar que o questionário foi composto de perguntas estruturadas e semiestruturadas. Para preservar a privacidade, os/as estudantes puderam responder aos questionários de forma anônima, não sendo possível a identificação deles/as na análise dos dados. Durante a descrição das intervenções pedagógicas, foram utilizados nomes fictícios para a identificação das falas dos/as estudantes.

Assim, a intervenção pedagógica nesta pesquisa contemplou 25 estudantes devidamente matriculados/as na EEEFM Cel. Antônio Duarte, em Iconha/ES, que se inscreverem para participar da eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade”.

Tabela 2 – Distribuição dos/as estudantes inscritos/as na eletiva

Turma	Gênero Masculino	Gênero Feminino
1ª V01	3	1
1ª V02	3	4
1ª V03	2	4
2ª V01	4	4
Total	12	13

Fonte: elaborada pela pesquisadora.

A intervenção pedagógica ocorreu nas dependências da EEEFM Cel. Antônio Duarte, durante as aulas destinadas ao componente curricular eletiva, que aconteceram sempre às segundas-feiras, no segundo e terceiro trimestres letivos de 2023.

3.1 ESTRATÉGIAS DA AÇÃO

3.1.1 Caracterização da “minha escola”

O lugar de realização desta Pesquisa-Intervenção foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cel. Antônio Duarte. Fundada em 1938, mediante Decreto nº 9.103, de 10/12/1938, a escola está localizada na Av. Danilo Monteiro de Castro, nº 229, Centro de Iconha/ES, CEP 29.280-000. A partir de 1979, passou a oferecer o ensino de 5ª a 8ª séries e, anos depois, em 1999, passou a oferecer a modalidade EJA, Ensino Fundamental do 1º segmento (1ª a 4ª séries) e do 2º segmento (5ª a 8ª séries). A partir de 2007, com a publicação da Portaria nº 013-R de 31/01/2007 – Sedu, publicada no Diário Oficial de 02/02/2007, que a autorizou a ofertar também o Ensino Médio, passou a ser denominada Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Cel. Antônio Duarte. Naquele ano, o Ensino Fundamental, séries iniciais de 1ª a 4ª série, foi municipalizado, passando a funcionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Padre Assis.

Atualmente, o diretor é o Senhor Mateus Vetorazzi, e a escola funciona com o ensino integral de 35 horas semanais, no período de 7h às 14h00, atendendo aos/às estudantes do Ensino Fundamental II e Médio Técnico Integrado nos cursos de Administração e Agronegócios. Atende, também, aos/às estudantes do Ensino Médio Parcial de 25 horas semanais, no período de 14h30 às 19h50.

A EEEFM Cel. Antônio Duarte é a única escola estadual do município. Portanto, a única que oferta o Ensino Médio e também a única que oferta o Ensino Fundamental II no centro. Os/as estudantes são oriundos/as de diversas classes sociais, dos bairros próximos, das comunidades do interior e também de cidades vizinhas. É importante registrar que no município de Iconha não existem escolas privadas.

Segundo dados do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE) de 2021 (Inep, 2023), a escola possui uma média de INSE de 5,43, sendo classificada com um nível socioeconômico médio baixo, ou seja, INSE de classificação nível 5. Esse nível é calculado mediante as respostas dos estudantes aos questionários contextuais do Saeb de 2021, cujos “[...] três componentes principais de um indicador socioeconômico são: renda familiar, nível educacional dos pais e ocupação dos pais” (Inep, 2023, p. 6). A imagem abaixo representa a descrição do INSE correspondente ao nível V.

Imagem 2 – Descrição dos níveis socioeconômicos dos/as estudantes - INSE do Saeb - Nível V

V	Neste nível, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. A maioria dos estudantes respondeu ter em sua casa uma geladeira, dois ou mais celulares com internet, um carro, mesa para estudar, <i>wi-fi</i> , TV por internet, garagem, forno de micro-ondas, máquina de lavar roupa e <i>freezer</i> . Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir um ou dois banheiros, uma ou duas televisões, dois ou mais quartos para dormir, aspirador de pó, um computador e escolaridade da mãe (ou responsável) variando entre ensino médio e ensino superior completo e do pai (ou responsável) entre ensino fundamental completo e ensino médio completo.
---	---

Fonte: Nota Técnica do Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021 (Inep, 2023).

No ano letivo de 2023, o Ensino Médio em tempo parcial do turno vespertino era composto por oito turmas, sendo três 1ª séries, uma 2ª série e quatro 3ª séries. Nas três turmas de 1ª série, tínhamos uma média de 40 estudantes matriculados; na turma da 2ª série, tínhamos 28 estudantes matriculados; e nas turmas de 3ª série tínhamos uma média de 30 estudantes matriculados em cada. Assim, a escola possuía, em média, 268 estudantes matriculados no Ensino Médio em tempo parcial.

Na turma da 2ª série, em 2023, recebemos alguns/algumas estudantes que iniciaram o Ensino Médio Técnico Integrado no turno matutino (7h às 14h10) no ano de 2022, mas, por questões diversas, decidiram migrar para o Ensino Médio em tempo parcial. Há, ainda, três estudantes que vieram de transferência de outros municípios e alguns estudantes que ficaram reprovados em 2022. O fato de migrar do Ensino

Técnico Integrado para o Ensino Médio em tempo parcial mostra que os/as jovens que iniciam seus percursos no NEM ainda não estão preparados para certas escolhas relacionadas a sua carreira profissional. Então, o fato de ser obrigado/a a escolher uma formação técnica ou um itinerário formativo específico com tão pouca idade pode ser prejudicial para sua formação geral básica. Além do mais, quando acontecem as transferências de uma escola para outra, a maior parte das vezes, os itinerários são diferentes, prejudicando o percurso formativo desses/as jovens. Assim, percebemos que a propaganda feita em torno da escolha do itinerário não se aplica a todos/as.

Tal fato, de acordo com o Relatório Final dos Seminários da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped, 2023), repete-se Brasil afora, em que 2.661 municípios brasileiros possuem apenas uma escola de Ensino Médio e, nacionalmente, a maioria das escolas oferta apenas dois itinerários, impossibilitando a condição de escolha dos/as estudantes. Existem, ainda, em alguns municípios brasileiros, escolas de Ensino Médio com no máximo 10 professores/as, o que inviabiliza a oferta dos itinerários e eletivas propostos pela reforma (Anped, 2023).

Apesar de ter um prédio antigo e com poucas condições de acessibilidade, a escola possui uma boa estrutura física, tem salas amplas e bem organizadas. Conta com um laboratório de informática (com acesso à *internet*), uma biblioteca, uma secretaria, uma sala dos professores, um pátio coberto, um pátio descoberto, um refeitório pequeno, um laboratório de ciências e outros espaços.

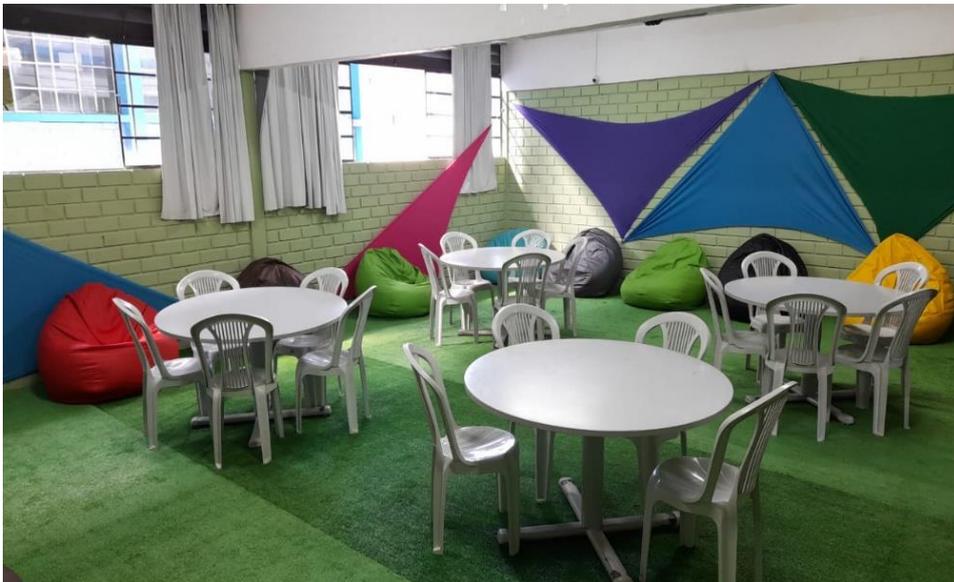
No início de 2022, foram feitas algumas reformas e criados alguns espaços para tornar os ambientes um pouco mais agradáveis e possibilitar aulas mais dinâmicas. A escola possui um ambiente agradável e acolhedor, mas a demanda por uma reforma ou até a construção de um novo prédio é urgente para garantir acessibilidade em todos os espaços e atender à necessidade da comunidade em relação ao quantitativo de estudantes.

Imagem 3 – Fachada da EEEFM Cel. Antônio Duarte



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Imagem 4 – Sala de projeto de vida



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Imagem 5 – Deck “Rio”, Deck “Capivara” e Jardim Sabiá



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Imagem 6 – Pátio Interno, Pátio Externo, Laboratório de Ciências e Sala de Arte



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Com relação à Educação Física, a escola não possui quadra para a realização das aulas. Até o ano de 2021, o pátio era o espaço mais utilizado, apesar das reclamações sobre o barulho. Mas devido às demandas de ampliação de um espaço recreativo para os/as estudantes do tempo integral que almoçam na escola, parte desse espaço hoje é ocupado com as mesas de jogos: duas mesas de pebolim (totó), quatro mesas de pingue-pongue, duas mesas de sinuca, duas mesas de *air hockey* e duas mesas de futmesa para a utilização dos/as estudantes no momento do recreio, almoço e também nas aulas. Percebe-se que a implantação das escolas em tempo integral é uma necessidade política urgente da Sedu, pois acontece mesmo que não haja uma estrutura física adequada para tal.

Ao lado da escola está localizado o Ginásio Municipal de Esportes Helder Almeida Soares, que é disponibilizado pela prefeitura nos momentos em que não é utilizado para os projetos oferecidos por ela. “A prática docente da Educação Física requer um espaço físico adequado e diferente do que é usado nas outras disciplinas. A falta ou más condições desse espaço dificulta a prática curricular” (Braghin; Fernandes, 2017, p. 31). Infelizmente, a falta de espaço é uma questão complexa que prejudica a qualidade das aulas de Educação Física e também das outras aulas devido ao barulho. Fica nítido o descaso do poder público no que diz respeito à importância da Educação Física nas escolas, ou seja, ela pode ser realizada e adaptada em qualquer espaço.

Muitas escolas pelo Brasil precisam de melhorias na infraestrutura para que os/as estudantes tenham uma condição digna de educação. Assim, fazer uma reforma apenas do currículo e implantar escolas em tempo integral sem considerar a estrutura física não atende às demandas urgentes pela melhoria da educação brasileira. Há uma promessa antiga de reforma e ampliação da escola pela Sedu que contempla a construção de novos espaços de convivência, salas de aula, adequação da acessibilidade do prédio, instalação do ar-condicionado e, também, a construção de uma quadra para as aulas de Educação Física. Esperamos que em breve ela aconteça.

Gostaríamos aqui de salientar que a gestão da escola valoriza o trabalho da Educação Física. Recentemente, uma sala foi adaptada para que os materiais de Educação Física pudessem ser guardados e mais bem organizados.

Imagem 7 – Sala de materiais de Educação Física da EEEFM Cel. Antônio Duarte



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Além disso, em todos os anos são disponibilizados recursos financeiros no plano de aplicação escolar para a compra de materiais, realização de viagens de estudo, pequenas reformas etc., para que as aulas sejam as mais diversas, dinâmicas e atrativas.

3.1.2 Desenvolvimento da pesquisa

O estudo se deu em quatro fases:

Fase 1 – Diagnóstica. Aplicação de questionário (Apêndice A) estruturado e semiestruturado, para identificação de quais temáticas os/as estudantes do Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte desejavam experienciar, no sentido de contribuir na construção e ampliação de conhecimentos sobre a Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento.

Fase 2 – Construção do planejamento participativo, buscando traçar as ações de desenvolvimento de espaços-tempos pedagógicos a partir dos diálogos produzidos com os/as estudantes.

Fase 3 – Realização da intervenção pedagógica com os/as estudantes por meio do componente curricular eletiva. Para registrar os acontecimentos durante as aulas, a professora-pesquisadora utilizou um diário de campo (Apêndice B).

Fase 4 – Elaboração de uma proposta de culminância com os/as estudantes e avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

É importante destacar que todas as aulas foram filmadas e fotografadas pelos/as estudantes como forma de registro, e as imagens geradas foram utilizadas

na construção do produto educacional. As aulas foram desenvolvidas nas dependências da escola.

Para efetivação da pesquisa, o projeto foi apresentado à equipe pedagógica da escola a partir de uma reunião em que foi assinada a Carta de Anuência (Apêndice C). A carta se faz necessária para o desenvolvimento da pesquisa na instituição e a divulgação do nome da escola na produção e publicação dos dados obtidos.

Em um plantão pedagógico realizado pela escola, o projeto foi apresentado aos pais, mães e responsáveis.

Imagem 8 – Apresentação do projeto de pesquisa no Plantão Pedagógico



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Depois, no primeiro encontro da eletiva, foi encaminhado aos pais, mães e responsáveis, para assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse termo contém as principais informações e objetivos da pesquisa, além de autorizar a participação e o uso da imagem dos/as estudantes na divulgação dos resultados (Apêndice D). Nesse mesmo encontro, foi apresentado o projeto e entregue aos/às estudantes o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor (Tale) para que fossem informados da pesquisa e concordassem em participar (Apêndice E). Tanto o projeto de pesquisa quanto o TCLE e o Tale foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, sob o número do Certificado de

Apresentação para Apreciação Ética – CAAE: 65530422.5.0000.5542 (Anexo A). O projeto de pesquisa também teve autorização da Sedu (Anexo B).

Na primeira fase, a diagnóstica, foi aplicado um questionário (Apêndice A), com o objetivo de conhecer os/as estudantes, seus contextos, conhecimentos prévios sobre a Educação Física, diversidade e o NEM. Por sugestão dos/as estudantes, foi criado um grupo de WhatsApp para a troca de informações. Assim, o questionário foi adaptado utilizando as Ferramentas do Google Drive, Google Forms, pois, segundo eles/as, facilitaria o acesso e a análise dos resultados.

Por meio das respostas obtidas no questionário, foi possível identificar algumas informações sobre o perfil dos/as estudantes, conhecer um pouco sobre o que pensam da Educação Física, como compreendem o NEM, perceber como pensam a diversidade e quais os conhecimentos da Educação Física desejavam experienciar na eletiva.

A partir das primeiras informações coletadas e do diálogo com os/as estudantes, foi iniciada a segunda fase, em que foi feita a interpretação dos resultados do questionário, dando início à elaboração do projeto de intervenção pedagógica por meio do planejamento participativo.

A temática escolhida para o trabalho com os/as estudantes foi a diversidade, assim, foram abordados os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que atravessam as práticas corporais e produzem a exclusão na escola, na Educação Física, no NEM e na sociedade.

Durante a realização das intervenções pedagógicas foram registradas e descritas no Diário de Campo (Apêndice B) todas as considerações realizadas pelos/as estudantes, as falas, situações e eventualidades que aconteceram, comportamentos, etc., a fim de registrar pontos relevantes para a orientação da ação pedagógica e que foram considerados no processo de discussão e análise. As falas dos/as estudantes foram identificadas por nomes fictícios, com o intuito de garantir a privacidade deles/as.

Ao final das intervenções pedagógicas, foi construída junto com os/as estudantes uma proposta de culminância das atividades realizadas, com o intuito de socializar com os/as colegas das outras eletivas a importância dos conhecimentos construídos e também como forma de avaliar o processo de aprendizagem dos/as participantes da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1 A JORNADA DE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO E A MUDANÇA PARCIAL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nas escolas da rede estadual de ensino do Espírito Santo, acontece, no início de cada ano letivo e ao final de cada trimestre, a Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP), para que a equipe gestora informe questões pedagógicas relacionadas aos/às estudantes e também para que os/as professores/as possam pensar as propostas de trabalho para o trimestre que se iniciará.

No dia 19 de maio de 2023, conforme previsto no calendário da rede estadual de ensino, aconteceu, na EEEFM Cel. Antônio Duarte, a JPP para avaliação do 1º trimestre e planejamento das ações do 2º trimestre. Inicialmente, foram apresentados os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alcançados pela rede estadual de ensino, pelo município de Iconha e pela escola no ano de 2021.

Segundo Schneider e Nardi (2014, p. 8), o Ideb foi criado em 2007, pelo Ministério da Educação, e apresentado ao país como

[...] uma ferramenta inovadora de aferição de resultados educacionais de estados, municípios, redes de ensino e escolas, pretensamente com vistas à melhoria da qualidade na educação básica brasileira. Por possibilitar acompanhamento de metas educacionais por escola, representa um mecanismo de monitoramento do ensino ofertado no país, em um contexto no qual toda a sociedade brasileira é conclamada oficialmente a assumir compromisso com a melhoria da qualidade da educação.

As notas do Ideb das escolas são medidas por dois indicadores, ou seja, os resultados obtidos pelos/as estudantes na avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com provas de Português e Matemática, cuja realização é bianual, e o rendimento escolar, que está relacionado às taxas de aprovação dos/as estudantes, extraído do censo escolar informado anualmente pelas escolas.

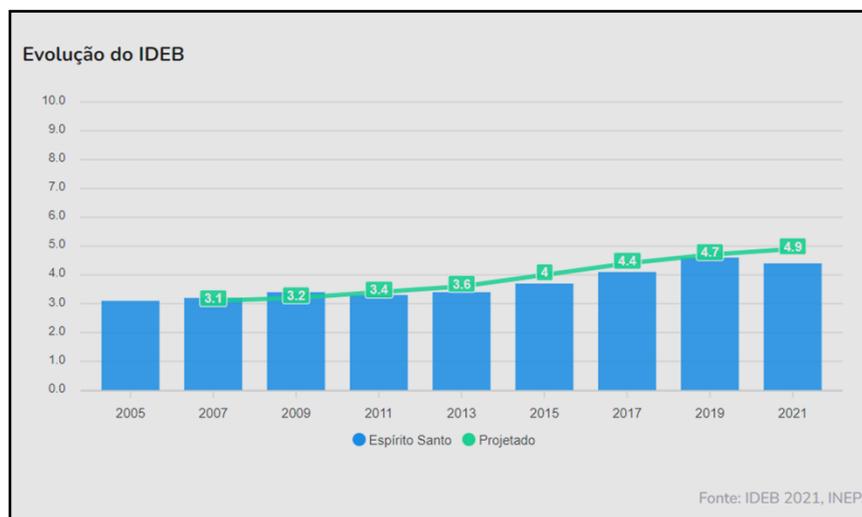
O indicador de rendimento é o inverso do tempo médio em anos que os alunos de uma escola, rede de ensino, município, estado ou mesmo do país levam para completar uma série, o que pode ser traduzido na seguinte equação: $IDEB = N \times (1/T)$. Se o fluxo escolar for regular, ou seja, se o tempo médio de conclusão de cada série for de um ano, o IDEB equivalerá ao indicador de desempenho obtido a partir dos dados da Prova Brasil/SAEB. Do contrário, quanto maior a reprovação e o abandono registrados nessa

etapa, maior será o tempo médio (T) de conclusão de uma série, o que claramente penaliza o IDEB (Schneider; Nardi, 2014, p. 18).

De acordo com Almeida, Dalben e Freitas (2013, p. 1156), “A pretensão do IDEB de sumarizar a qualidade do ensino oferecida a partir desses dois fatores não parece viável, já que é incapaz de refletir a realidade das instituições”. Ou seja, em um país continental como o Brasil, com realidades socioeconômicas tão distintas, que influenciam diretamente na qualidade da aprendizagem dos/as estudantes, é extremamente complexo quantificar conhecimentos de forma isolada do contexto social no qual a escola está inserida.

De modo geral, em 2021, quase todas as escolas da rede estadual de ensino tiveram uma queda nos índices, o que já era de se esperar devido às condições impostas pela pandemia de Covid-19.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb da rede estadual do Espírito Santo



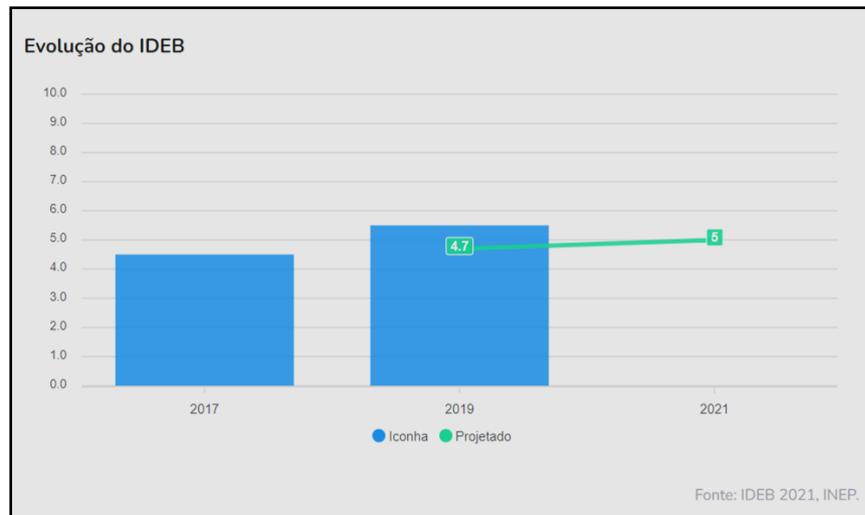
Fonte: <https://qedu.org.br/uf/32-espírito-santo/ideb>.

Conforme o gráfico, a média prevista para o Ideb da rede estadual, em 2021, era de 4.9 e não foi atingida.

O Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte não obteve a média no Ideb de 2021, pois, de acordo com a Nota Informativa do Ideb 2021 (Inep, 2022), as escolas em que o número de estudantes participantes do Saeb 2021 não alcançou 80% dos estudantes matriculados, não obtiveram Ideb calculado para o ano de 2021. Em 2019, o Ideb do Ensino Médio da escola foi de 5.5, conforme o gráfico abaixo, ou seja, acima da média estadual, que era de 4.7. É importante ressaltar que, mesmo em meio à

pandemia de Covid-19, os critérios de avaliação para obtenção da nota do Ideb não foram alterados.

Gráfico 2 – Informações sobre o Ideb do Ensino Médio da escola



Fonte: https://qedu.org.br/municipio/3202603-iconha/ideb/escolas?ciclo_id=EM&dependencia_id=2&ano=2019&order=nome&by=asc.

Além dos dados sobre o Ideb, foram passadas informações sobre os níveis de proficiência nos demais componentes curriculares e a meta para o Ideb da escola em 2023 (nota 4.9).

Além das avaliações externas nacionais, a rede estadual de ensino do Espírito Santo faz a aplicação anual do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) que, conforme exposto no Guia Informativo de Avaliações Externas de 2023, tem o objetivo de “[...] avaliar o processo de apropriação e consolidação das habilidades desenvolvidas pelos estudantes ao final de cada etapa” (Sedu, 2023a, p. 13). De acordo com o mesmo documento, os resultados devem servir como base para o planejamento das ações da equipe gestora da escola, visando à melhoria da aprendizagem.

Os resultados obtidos pelas escolas no Paebes também servem para o cálculo da Bonificação por Desempenho concedida aos/às profissionais da educação anualmente. De acordo com o Decreto nº 2.761-R, de 31 de maio de 2011, a Bonificação por Desempenho tem os objetivos de:

[...] valorizar o magistério, proporcionar a melhoria e o aperfeiçoamento permanente da qualidade da educação básica pública estadual e estimular a busca pela melhoria contínua do desempenho dos alunos e da gestão das unidades escolares e administrativas [...] (Espírito Santo, 2011, p. 12).

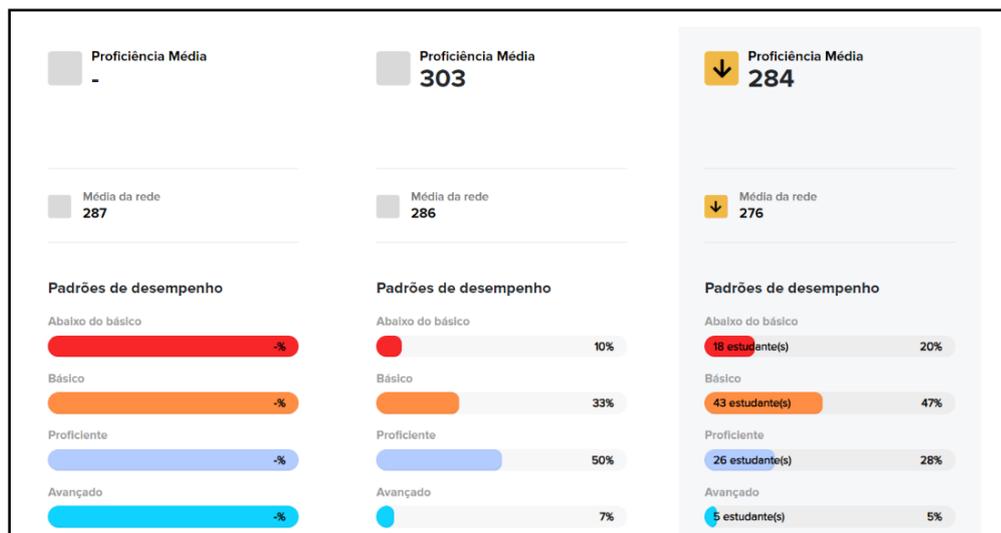
A Bonificação por Desempenho é calculada considerando os resultados das avaliações do Paebes obtidos pelas escolas e também leva em consideração os índices de aprovação, reprovação e evasão (fluxo). Esses dados consolidam o Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo (IDE), a partir do qual é definido o Índice de Merecimento da Unidade (IMU).

Sobre essa política de bonificação por desempenho, Neira e Nunes (2021, p. 6) reiteram que

[...] os resultados da escola/empresa são mais importantes que quaisquer princípios que orientam a ética. Combina-se um rol de recompensas e incentivos que possibilitam estabelecer a concorrência entre os indivíduos como algo característico dos humanos, que tomam a si mesmo como referência, sujeitos auto-interessados.

O Paebes é aplicado anualmente com provas de Português e Matemática e a alternância entre Ciências Humanas, em anos pares, e Ciências da Natureza, em anos ímpares.

Imagem 9 – Resultado Paebes Língua Portuguesa 2021 e 2022

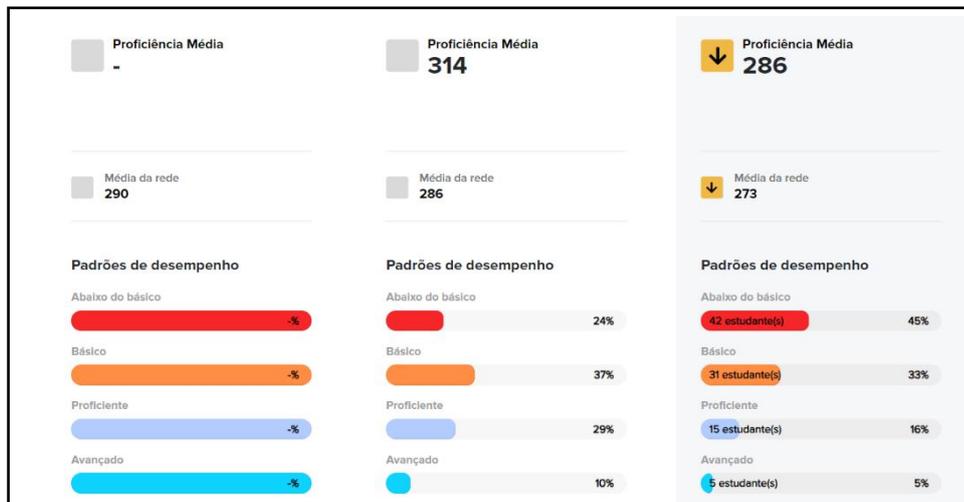


Fonte: <https://avaliacaoemonitoramentoespíritosanto.caeddigital.net>.

De acordo com os dados, a escola apresentou uma piora na proficiência média de Língua Portuguesa (303 para 284), na comparação dos dados de 2021 para 2022, devido ao aumento da quantidade de estudantes no padrão abaixo do básico (10% para 20%), aumento na quantidade de estudantes no padrão básico (33% para 47%),

redução na quantidade de estudantes no padrão proficiente (50% para 28%) e redução na quantidade de estudantes no padrão avançado (7% para 5%).

Imagem 10 – Resultados Paebs Matemática 2021 e 2022



Fonte: <https://avaliacaoemonitoramentoespirtosanto.caeddigital.net>.

De acordo com os dados acima, a escola apresentou uma piora na proficiência média de Matemática (314 para 286), na comparação dos dados de 2021 para 2022, devido ao aumento da quantidade de estudantes no padrão abaixo do básico (24% para 45%), redução na quantidade de estudantes no padrão básico (37% para 33%), redução na quantidade de estudantes no padrão proficiente (29% para 16%) e redução na quantidade de estudantes no padrão avançado (10% para 5%).

É preciso lembrar que os/as estudantes que realizaram a avaliação do Paebs em 2022 foram extremamente afetados pela pandemia de Covid-19, ou seja, tiveram praticamente dois anos de aulas remotas ou rodízio de turmas. Só retornaram presencialmente de forma integral no início de 2022, o que deveria ter sido levado em consideração na avaliação desses resultados.

É possível observar a queda desses resultados quando comparamos os números divulgados na Portaria nº 113-R, de 16 de maio de 2022 (Sedu, 2022), à Portaria nº 118-R, de 15 de maio de 2023 (Sedu, 2023b), as quais estabelecem o valor do IDE e do IMU das escolas.

Tabela 3 – Comparação dos dados do IDE e IMU da EEEFM Cel. Antônio Duarte 2021/2022

	IDE	IMU
2021	60,40	82,5%
2022	32,45	47,5%

Fonte: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portaria>.

Além das avaliações externas e do Paebes, a Sedu instituiu, ainda, uma avaliação diagnóstica que tem como público-alvo estudantes do 3º Ano do Ensino Fundamental à 3ª Série do Ensino Médio, que foi aplicada em dois momentos: 1º trimestre (27/02 a 07/03/2023) e 2º trimestre (26/07 a 04/08/2023), de forma *on-line*, utilizando os *chromebooks* e laboratório de informática da escola.

De acordo com as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas, a avaliação diagnóstica tem o objetivo de

[...] realizar o levantamento da situação do estudante em relação às aprendizagens desenvolvidas e ao currículo proposto. Dessa forma, tem o objetivo de diagnosticar as aprendizagens/habilidades desenvolvidas e as que ainda não foram consolidadas pelos estudantes, para nortear o planejamento, as ações e subsidiar as propostas de intervenções pedagógicas das equipes (Sedu, 2023c, p. 4).

Conforme as Diretrizes Operacionais e Pedagógicas de 2023, os conteúdos avaliados estão relacionados aos componentes curriculares descritos no quadro abaixo.

Quadro 1 – Componentes curriculares da avaliação diagnóstica por série

SÉRIE	AVALIAÇÕES APLICADAS	QUANTIDADE DE ITENS
1ª	Língua Portuguesa	20
	Matemática	20
	Física	15
	Química	15
	Questionário do Estudante	20
2ª	Língua Portuguesa	20
	Matemática	20
	Física	15
	Química	15
	Biologia	15
	História	15
	Geografia	15
	Questionário do Estudante	20
3ª	Língua Portuguesa	20
	Matemática	20
	Física	15
	Química	15
	Biologia	15
	História	15
	Geografia	15
	Questionário do Estudante	20

Fonte: Sedu (2023c).

Ao analisar o quadro, é possível observar que há uma tendência de hierarquização dos saberes por meio da valorização de alguns conhecimentos em detrimento de outros. Sobre a hierarquização dos conteúdos, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) afirmam que o NEM contempla dois tipos de componentes curriculares:

Um grupo formado pelos componentes língua portuguesa e matemática, considerados essenciais e detentores de prestígio e atenção. Um outro grupo, formado pelos demais componentes curriculares que integravam a proposta anterior, incluída nele a educação física, que passaram a ser considerados auxiliares, compreendidos como simples meios para o desenvolvimento de habilidades [...] (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020, p. 676-677).

Para a aplicação da avaliação diagnóstica, a equipe pedagógica se organizou e fez um rodízio com os *chromebooks* e o laboratório de informática, para que todos/as os/as estudantes a realizassem no prazo estipulado. Vale ressaltar que a escola tinha uma quantidade pequena de *chromebooks*, que atendia apenas a uma turma por vez. Assim, duas turmas conseguiam fazer as provas ao mesmo tempo, uma no laboratório

de informática e outra utilizando os *chromebooks*. Para a avaliação diagnóstica do 2º trimestre, a escola já havia recebido mais 40 *chromebooks*.

Os números referentes à aplicação da 1ª avaliação diagnóstica de 2023, disponíveis e socializados pela equipe gestora durante a JPP, mostram que os resultados não foram satisfatórios, levando em consideração os indicadores propostos. Os/as estudantes nos níveis de proficiência muito baixo e baixo são maioria. Mas, mediante a condição em que as avaliações são realizadas, somada ao fato de que muitos/as estudantes não veem significado no que estão fazendo, pode ser que o resultado não seja realmente o que mostram os números. Outro fator que é importante ressaltar é que essas avaliações não contemplam os/as estudantes público da educação especial.

Assim, Neira e Nunes (2021) afirmam que o conceito de qualidade passa a ser disputado e necessita ser quantificado, ou seja, uma escola de qualidade é aquela que consegue atingir as metas impostas nas avaliações de larga escala.

Segundo os autores, o conceito de qualidade

[...] passa a ser algo quantificável, a ser convalidado por mecanismos de regulação internacionais, tais como o Pisa (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), organizado pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – entidade da qual o Brasil não é membro e há décadas busca alcançar níveis de desempenho econômico a fim de tornar-se (Neira; Nunes, 2021, p. 5).

Tal situação reflete diretamente na presença ou não da Educação Física no currículo escolar, pois a mesma possui “[...] uma ação pedagógica impregnada de experiências estéticas (corporais, grupais, relacionais, comunicativas, vivências essas de difícil codificação e avaliação da aprendizagem individual dos alunos) [...]”; e, com isso, “[...] acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar [...]” (Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017, p. 63). Como não é possível quantificar os saberes da Educação Física e mensurá-los nas avaliações de larga escala, esse componente curricular se encontra ameaçado no projeto de educação neoliberal proposto para o Ensino Médio.

Nas escolas da rede estadual do Espírito Santo, todos esses dados são monitorados por um programa chamado Circuito de Gestão e disponibilizados para acompanhamento nos *sites* educacaoemfoco.sedu.es.gov.br e caeddigital.net.

Desde a década de 1990, as reformas neoliberais apresentam uma orientação comum ao setor privado, denominada Nova Gestão Pública – NGP. Essa foi a perspectiva introduzida nas políticas educacionais de modo a incorporar a escola como um bem de consumo, uma mercadoria. Nessa esteira, a Sedu adotou o ‘circuito de gestão’, indicando se tratar de uma metodologia composta por uma sequência de ciclos, com etapas de planejamento, execução, avaliação de resultados e correção de rota, sempre considerando as realidades locais e adaptando as etapas junto à Secretaria de Educação. [...] Podemos afirmar, então, que as políticas educacionais adotadas pela Sedu para acolher o NEM conformam um perfil de gestão do tipo neoliberal (Ferreira; Cypriano, 2022, p. 454).

A sensação que temos é que todas as ações desenvolvidas na escola têm como único objetivo a melhoria dos índices das avaliações internas e externas, mesmo que isso não represente exatamente o que os/as estudantes têm aprendido, as experiências pessoais que tenham construído, as experiências afetivas que tenham vivido e quanto podem ter evoluído enquanto pessoas. Há uma necessidade de transformar tudo em números, sem levar em consideração as subjetividades dos sujeitos que vivem a escola. Nesse cenário, “[...] a escola em seu caráter reprodutivista assume seu papel mais desumanizante de aparelho ideológico do Estado e reprodutora do ideário hegemônico da classe dominante” (Araújo *et al.* 2022, p. 398). Nesse modelo de educação, há uma forte tendência de exclusão daqueles/as que não se adequam a essa realidade.

A concepção de uma educação seletiva para os “interessados em aprender”, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos “indesejáveis”. As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: “não querem aprender” (Freitas, L., 2018, p. 117).

Nesse contexto, vemos também a precarização do papel do/a professor/a, que se resume a um/a transferidor/a de informações que, em muitas redes, já vêm prontas. Molina Neto *et al.* (2017, p. 97) afirma que os/as professores/as estão cada vez mais sujeitos/as a

[...] políticas meritocráticas, baseadas em premiações e punições que, ao mesmo tempo, serviram para retirar direitos trabalhistas. Somado a isso, passaram a ver controlado o seu planejamento com a adoção de apostilas e a implementação de exames que os obrigam a treinar os alunos para obter resultados ao invés de desenvolver processos educativos que, de fato, garantissem um aprendizado.

Corroborando essa questão, Bossle (2023) afirma que o Estado, sucumbindo aos ditames do mercado do capital, coloca a política educacional a sua disposição através da implantação de pedagogias neoliberais, de privatização, de precarização, da proletarização dos/as professores/as, implantação de currículos (como a BNCC), que atendem a interesses mercadológicos, de tal sorte que a escola se torna apenas um local de transmissão de conteúdos. No entanto, o autor afirma ainda que “[...] as vidas nas escolas não são passíveis de redução à condição simplificadora dos números das estatísticas do projeto de Educação de mercado” (Bossle, 2023, p. 30).

Nesse enredo de resultados negativos do ponto de vista das avaliações externas e internas desenvolvidas pela Sedu, no dia 10 de abril de 2023, foi expedida uma circular (CI/SEDU/GS/Nº 03) informando à Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim e às demais superintendências as escolas que entraram na categoria de escola prioritária e demandaram mais atenção dos setores de supervisão escolar.

De acordo com a referida circular, os critérios estabelecidos para a definição dessas escolas foram:

- [...] 1. Ter o desafio de crescimento do ano de 2023 entre os 25% mais altos da rede escolar pública estadual, ou seja, entre 0,24 e 1,00;
- 2. Apresentar seu histórico de atingimento de metas (de 2017 a 2022) algum resultado inferior a 90%;
- 3. Possuir indicador de Nível Socioeconômico entre os níveis 1 e 3;
- 4. Ter um nível de Complexidade de Gestão entre 4 e 6 (Sedu, 2023d).

Então, levando em consideração as informações da circular citada anteriormente, a escola se encaixou em três desses itens: 1 – apresentou em seu histórico atingimento inferior a 90% da meta, quando em 2022 a meta da nota do Paebs era de 4,98 e o resultado da escola foi de 4,68, atingindo, assim, 84% da meta; 2 – possuir indicador de nível socioeconômico médio baixo; 3 – ter um nível de complexidade de gestão nível 4. Mediante esses resultados, a EEEFM Cel. Antônio Duarte entrou para o quadro de escolas prioritárias, e a equipe gestora precisou realizar adequações no plano de ação de 2023 para atender às determinações propostas pela Superintendência Regional de Educação de Cachoeiro de Itapemirim e pela Sedu.

Assim, uma das estratégias propostas no plano de ação da escola foi criar um programa de fortalecimento das aprendizagens, durante o 2º e 3º trimestres, que

aconteceram nas aulas de eletiva, para os/as estudantes da 3ª série, contemplando os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Física e Biologia.

Nessa conjuntura, os/as estudantes da 3ª série tiveram suas aulas de eletiva alteradas, o que não permitiu que eles/as participassem da escolha no Feirão de Eletivas e, conseqüentemente, que pudessem fazer parte desta pesquisa. Então, durante a JPP, a equipe gestora nos comunicou sobre a mudança da eletiva da 3ª série, comunicou aos/às professores/as que trabalhariam com o programa de fortalecimento das aprendizagens e, assim, houve a necessidade de modificar o planejamento em relação aos sujeitos que participariam da pesquisa. Os/as estudantes da 2ª série foram mantidos/as e a oferta foi feita aos/às estudantes da 1ª série que, inicialmente, não fariam parte da pesquisa, por terem aulas de Educação Física no currículo. No entanto, tendo em vista essa nova situação e o fato de ser importante refletir com os/as estudantes da 1ª série sobre a ausência das aulas de Educação Física na 2ª e 3ª séries do NEM, também decidimos incluí-los/as na pesquisa.

4.2 O FEIRÃO DE ELETIVAS

Nesse novo contexto educacional proposto para as escolas da rede estadual do Espírito Santo a partir de 2022, o NEM possui os componentes curriculares da formação geral básica e os itinerários formativos, em que estão presentes os componentes integradores: eletiva, projeto de vida e estudo orientado. O componente eletiva tem uma carga horária de duas aulas semanais de cinquenta minutos, para as três séries, que acontecem no mesmo dia, permitindo um aprofundamento dos componentes curriculares e os/as estudantes podem se inscrever por afinidade.

Tabela 4 – Disposição da carga horária dos componentes integradores dos itinerários formativos

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-11)										
Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Médio (diurno)										
Itinerário Formativo Entre Áreas – O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS										
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min										
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS					
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série	TOTAL		
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	3	200	160	120	480	
		Língua Inglesa	2	-	-	80	-	-	80	
		Educação Física	2	-	-	80	-	-	80	
		Arte	2	-	-	80	-	-	80	
		Subtotal	11	4	3	440	160	120	720	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	-	2	2	-	80	80	160	
		Física	2	2	-	80	80	-	160	
		Química	2	2	-	80	80	-	160	
		Subtotal	4	6	2	160	240	80	480	
		Matemática	5	4	3	200	160	120	480	
MATEMÁTICA	Subtotal	5	4	3	200	160	120	480		
	Filosofia	2	-	-	80	-	-	80		
CIÊNCIAS HUMANAS	Geografia	-	2	2	-	80	80	160		
	História	-	2	2	-	80	80	160		
	Sociologia	2	-	-	80	-	-	80		
	Subtotal	4	4	4	160	160	160	480		
	Subtotal	24	18	12	960	720	480	2160		
ITINERÁRIO FORMATIVO	COMPONENTES INTEGRADORES	Eletiva**	2	2	2	80	80	80	240	
		Projeto de Vida**	2	1	1	80	40	40	160	
		Estudo Orientado**	2	-	-	80	-	-	80	
	Subtotal COMPONENTES INTEGRADORES	6	3	3	240	120	120	480		
	O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Rempedendo os limites do esporte	-	2	3	-	80	120	200
			Enhance Much? = Uso do Inglês como ferramenta de integração	-	2	3	-	80	120	200
		Subtotal	-	4	6	-	160	240	400	
		CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Mortologia Humana & Atividades Físicas	-	3	3	-	120	120	240
			Da mecânica a Biomecânica	-	-	3	-	-	120	120
			Química & Esporte	-	2	3	-	80	120	200
Subtotal			-	5	9	-	200	360	560	
Subtotal	-	9	15	-	360	600	960			
Subtotal ITINERÁRIO FORMATIVO	6	12	18	240	480	720	1440			
TOTAL CARGA HORÁRIA	30	30	30	1200	1200	1200	3600			

** O componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, e de matrícula facultativa para o estudante e será ofertado na 3ª série como Eletiva. O estudante não optante pelo componente curricular de Língua Espanhola deve cumprir a carga horária prevista em Eletivas.

** Os componentes curriculares: Eletiva, Projeto de Vida e Estudo Orientado têm apuração de frequência e registro de " cursado ".

Fonte: Portaria 279-R (Sedu, 2021).

Na EEEFM Cel. Antônio Duarte, durante o primeiro e segundo trimestres, as eletivas aconteceram nas duas últimas aulas da segunda-feira (18h10 às 19h50). Já no terceiro trimestre, por sugestão dos/as professores/as e como forma de tentar reduzir a quantidade de estudantes que estavam saindo mais cedo das aulas, e também o número de faltas às segundas-feiras, o horário foi alterado para a segunda e terceira aulas (15h20 às 17h00).

De acordo com as Diretrizes Curriculares e Operacionais para Eletivas 2020, essas aulas têm como objetivo:

[...] possibilitar a ampliação, o aprofundamento e o enriquecimento do repertório de conhecimentos dos estudantes a partir de conteúdos e temas relacionados à Base Nacional Comum Curricular – BNCC, expandindo, dessa forma, suas capacidades de ler o mundo de maneira crítica e propositiva e, mais ainda, de sua própria atuação como estudante, como protagonista e como agente de transformação da sociedade (Sedu, 2020).

As mesmas diretrizes trazem uma série de atribuições aos/as professores/as que ofertam as eletivas:

- Comprometer-se em desafiar e estimular os estudantes; [...]

- Planejar as aulas buscando formas criativas e estimulantes para propiciar novas estruturas conceituais, estimulando nos estudantes a necessidade pela busca de respostas;
- Estimular a curiosidade dos estudantes, criando possibilidades de aprendizagens variadas, possibilitando descobertas e novas experiências; (Sedu, 2020).

Ou seja, planejar as atividades que serão desenvolvidas ao longo de um trimestre durante as eletivas não é uma tarefa fácil. Demanda um tempo de planejamento para estudar e buscar essa diversidade de práticas que sejam capazes de cativar os/as estudantes. O que nem sempre é possível, pois, com a implantação do NEM e a redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica, os/as professores/as tiveram que assumir os itinerários formativos e componentes integradores para completar a carga horária.

Assim, um/uma professor/a de Educação Física da EEEFM Cel. Antônio Duarte, por exemplo, que até 2021 tinha 18 tempos/aula e 7 tempos/planejamento, de 55 minutos, para lecionar um componente curricular, passou, em 2023, a ter 20 tempos/aula e 8 tempos/planejamento, de 50 minutos, para lecionar 4 componentes diferentes. Desse modo, as condições de trabalho, que não eram favoráveis antes da reforma do Ensino Médio, têm se tornado cada vez mais complexas mediante às novas regras impostas. Professores/as de componentes curriculares com cargas horárias pequenas, como Arte, Educação Física, Sociologia, Filosofia e Inglês, acabam sendo os/as mais prejudicados/as, sendo obrigados/as a assumir uma maior quantidade de turmas e de componentes para completar a carga horária, quando efetivos/as, e tendo uma carga horária menor, quando contratados/as. O Relatório da Escuta aos Estudantes e Professores sobre a implantação do NEM no Espírito Santo aponta como um dos pontos de atenção a “Insatisfação dos professores com a carga horária de planejamento para atender as demandas no Novo Ensino Médio” (Sedu, 2023e, p. 26). Esse fato confirma a sobrecarga dos/as professores/as com as condições de trabalho atuais.

Nesse contexto de precarização do trabalho docente e redução da capacidade reflexiva por meio do esvaziamento dos saberes científicos de cada componente curricular, a função docente tem se resumido, a partir da lógica neoliberal, a um neotecnicismo em que o/a professor/a apenas aplica e transmite conhecimentos (Araújo *et al.*, 2022). Afinal, a partir da desvalorização dos saberes nos quais o/a professor/a se especializou inicialmente, mediante a redução da carga horária do seu

componente curricular de origem, ele/a, embora não estando preparado/a, precisa lecionar outros vários. A partir dessas condições, o fazer pedagógico “[...] se resume a instruir sobre técnicas e procedimentos, de modo que não há uma ação de reflexão crítica dos conteúdos estudados com a realidade vivenciada pela comunidade escolar” (Araújo *et al.*, 2022, p. 398).

Ademais, é instaurada uma certa pressão para que a eletiva ofertada seja atrativa aos/às estudantes, o que acaba gerando um clima de desconforto entre os/as docentes, pois alguns/algumas conseguem atrair muitos/as estudantes e outros/as não. E, também, ocorrem situações de descontentamento entre os/as estudantes, quando não conseguem se inscrever na eletiva que gostariam; além da não garantia de uma formação única para todos/as.

Na EEEFM Cel. Antônio Duarte, no município de Iconha, todo início de trimestre é realizado um “Feirão de Eletivas”. Nesse momento, todos/as os/as professores/as que ofertam as eletivas se reúnem no pátio com os/as estudantes e fazem uma apresentação da sua proposta. No dia seguinte, a gestão da escola disponibiliza um formulário *on-line* nos grupos de WhatsApp das turmas e os/as estudantes se inscrevem de acordo com suas preferências e afinidades. Ou seja, além de tudo, é importante saber fazer uma boa propaganda e cada um/uma “vender o seu peixe” no feirão, situação que expõe e desvaloriza o trabalho do/a professor/a.

Tanto a BNCC como o NEM enfatizam o protagonismo juvenil como forma de melhorar a qualidade do ensino e preparar as juventudes para enfrentar as situações cotidianas. Santos e Martins (2021) afirmam que 1985 foi declarado pela Organização das Nações Unidas (ONU) como Ano Internacional da Juventude e a

[...] participação, desenvolvimento e paz, se constituiu como marco para a produção de um discurso sobre protagonismo juvenil presente na maioria das políticas de integração propostas pelos organismos internacionais no período de 1985-2005. No Brasil, nos anos de 1990, o enunciado protagonismo juvenil foi incorporado, primeiramente, pela Fundação Odebrecht, depois pelo Instituto Ayrton Senna e pelo Instituto Internacional para o Desenvolvimento da Cidadania (IIDAC) e, aos poucos, se consolidou como predominante entre organizações do terceiro setor e em documentos governamentais do período (Santos; Martins, 2021, p. 11).

Como parte desse protagonismo, cabe aos/às jovens realizar escolhas sobre seu percurso formativo, como no caso das eletivas. Nesse contexto de escolhas feitas por meio de “feiras”, sem uma reflexão mais aprofundada sobre o conhecimento ofertado, incorpora-se a ideologia neoliberal, que se baseia no conceito de

individualidade, liberdade de escolha, meritocracia e competição, em que situações de fracasso ou sucesso são consideradas responsabilidades individuais de cada um/uma. Afinal, “[...] o conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de ‘competição’ entre eles [...]” (Freitas, L., 2018, p. 114).

A escola, submetida a essa lógica, tem a responsabilidade de preparar os/as jovens para tomarem decisões em um mundo onde não há lugar para todos/as, em uma sociedade impregnada pela competitividade, em que o desemprego e o emprego precário estão se tornando cada vez mais comuns e aceitos como normais.

Assim, disfarçado em um discurso de protagonismo juvenil,

[...] projeta-se um jovem adaptado à ordem social burguesa e na qual tem-se a ilusão de autonomia e liberdade de escolhas. Todavia, um dos elementos centrais para a aquisição da autonomia e de protagonismo é a capacidade de reflexão, sendo possível a partir do domínio dos conteúdos de caráter científico e tecnológico, o que é secundarizado na BNCC e na Reforma do Ensino Médio [...]. As reformas curriculares brasileiras encontram-se alinhadas aos documentos dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, entre outros), que reduzem a educação a um insumo econômico (Santos; Martins, 2021, p. 18).

Seguindo a lógica do NEM no Espírito Santo, no dia 29 de maio de 2023, aconteceu o feirão de eletivas para o 2º trimestre. Nesse trimestre, conforme já explicado anteriormente, os/as estudantes da 3ª série não participaram devido a uma ação de fortalecimento das aprendizagens prevista no plano de ação da escola.

Imagem 11 – Apresentação no “Feirão de Eletivas” do 2º trimestre



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse dia, foram apresentadas seis eletivas por professores/as dos componentes curriculares Inglês, Filosofia, Geografia, Química, Sociologia e Educação Física; além da orquestra de violões, que já acontece, e os/as estudantes que optaram por ela no início do ano não podem migrar para outra.

Assim, expusemos a proposta da eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade”, falamos sobre os objetivos e procedimentos metodológicos, para que os/as estudantes tivessem uma ideia de como o trabalho seria desenvolvido. Na quinta-feira, dia 01 de junho de 2023, o setor pedagógico da escola já havia disponibilizado a lista dos/as estudantes que haviam escolhido estar conosco nessa jornada.

A partir da atual realidade educacional imposta, percebemos que a reforma do Ensino Médio apresenta uma proposta formativa aos/às jovens, filhos/as das classes trabalhadoras, que representam mais de 80% das matrículas nas escolas públicas brasileiras, totalmente alinhada aos interesses do mercado. Nesse cenário, os conhecimentos científicos se perdem em um currículo flexível, em que se realiza uma falsa propaganda de escolha, apresentada, nesse caso, a partir de uma “feira” que não garante o direito de todos/as a uma formação justa e igualitária. Desse modo, organizar uma eletiva que trate os conhecimentos da Educação Física e seus temas transversais com as juventudes do Ensino Médio se configura como um movimento de resistência para que esses saberes sejam garantidos nessa etapa da educação básica.

Ademais, do ponto de vista do trabalho docente, devido à precarização que os/as professores/as vêm sofrendo em seu trabalho, eles/as são levados/as (obrigados/as) a assumirem o lugar de “vendedores/as” da sua mercadoria chamada eletiva.

4.3 QUEM SÃO OS/AS ESTUDANTES QUE PARTICIPARAM CONOSCO DESTA JORNADA

Antes de iniciar qualquer ação pedagógica, é importante refletir sobre quem são os/as jovens que chegam ao Ensino Médio na EEEFM Cel. Antônio Duarte. Como a Educação Física e a escola podem contemplar suas diversidades e atender seus objetivos e expectativas? Para atender a essas questões, torna-se necessário compreender as significativas transformações sociais que ocorreram nos últimos

anos, em especial, no final do século XX e início do século XXI, que interferem nas diferentes formas de compreender o mundo. Bracht (2019, p. 78) afirma que “Estamos num momento histórico que observa uma mudança na visão de relacionamento do homem para com o corpo”. Como parte dessas transformações sociais, temos, principalmente, o desenvolvimento da tecnologia, que alterou e vem alterando todas as formas de interação que conhecemos, principalmente das juventudes com a escola. Assim, ampliar o acesso e a qualidade da educação ofertada às juventudes passou a ser um desafio para os países que desejavam crescer economicamente.

No Brasil, desde meados da década de 1990, o Ensino Médio público teve uma expansão mais significativa. Mas somente por meio da Emenda Constitucional n. 59/2009 ampliou a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 4 a 17 anos. Krawczyk (2011, p. 755) afirma que, além de responder às demandas das classes populares por mais escolarização, a política de expansão do Ensino Médio é uma necessidade de “[...] tornar o país mais competitivo no cenário econômico internacional”.

Em 2012, Melo, Souza e Dayrell (2012) afirmavam que, mesmo com uma elevação na quantidade de jovens que passaram a acessar o Ensino Médio, os avanços quantitativos não tinham sido acompanhados pelos avanços qualitativos na escola. Chamavam a nossa atenção também para o fato de a escola se mostrar resistente às mudanças que são necessárias para atender a esse novo público que passou a acessar o Ensino Médio. Corroborando essa perspectiva, Fávero Sobrinho (2010, p. 3, grifo do autor) afirma que “[...] a *imagem clássica do aluno* esgotou-se, histórica e conceitualmente, em face do cenário cultural da sociedade contemporânea”. Vale aqui destacar que as mudanças necessárias para construir uma educação de qualidade para as juventudes que passaram a acessar a escola pública devem ser muito mais amplas e consistentes do que uma reforma curricular.

Em pesquisa mais recente, Mônica Silva (2020) afirma que a expansão do número de matrículas começa a cair expressivamente a partir de 2004 e que em 2017 estagnou-se com menos de 8 milhões de jovens matriculados no Ensino Médio. Assim, vemos que mesmo com essa expansão significativa não tivemos uma democratização e universalização do Ensino Médio, uma vez que muitos/as jovens são excluídos desse processo e se encontram fora da escola.

Ademais, é necessário compreender e ampliar o conceito de juventudes para além da questão etária, pois não há uma única forma de viver essa etapa da vida, “[...]”

e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 112).

Desse modo, a ampliação do acesso traz a necessidade de compreender quem são esses/as jovens que chegam à escola, quais são suas trajetórias, seus projetos, suas condições efetivas de poder ou não frequentar a escola, como eles/as veem a escola, como a escola e a Educação Física podem contribuir com uma educação que faça sentido para essas juventudes.

É importante lembrar que os reformadores empresariais da educação utilizam esse discurso das diversidades das juventudes presentes na escola para justificar a flexibilização dos currículos, a fim de tornar o ensino mais interessante e próximo dos interesses dos/as alunos/as. Nesse sentido, percebe-se que as mudanças curriculares que reduziram a carga horária da formação geral básica no NEM prejudicam a formação das juventudes das escolas públicas, devido às limitações impostas pela restrição da oferta dos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade, além de não levar em conta os reais problemas que afligem a escola pública, ampliando, assim, uma desigualdade que é descomunal.

Partindo da compreensão ampla das diversas formas de juventudes que estão presentes na escola, os/as estudantes que participaram desta Pesquisa-Intervenção são os que estavam frequentando o Ensino Médio em tempo parcial, matriculados nas turmas da 1ª e 2ª séries, no turno vespertino, durante o ano de 2023, que escolheram participar da eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade”. Isso na compreensão de que, nesse momento de vigência do NEM na escola, os/as professores/as não têm outra possibilidade de proposição imediata que não a chamada por Florestan Fernandes (1981) de atuar por dentro da ordem, buscando questioná-la.

O primeiro encontro com os/as estudantes aconteceu no dia 02 de junho de 2023, fora do horário da aula de eletiva. Nesse dia, apresentamos o projeto, entregamos os termos (Tale e TCLE) e trocamos algumas ideias de como realizaríamos nossos próximos encontros. A conversa foi muito produtiva, os/as estudantes decidiram criar um grupo de WhatsApp para facilitar as trocas de informações e também pediram que o questionário fosse enviado de forma *on-line* para facilitar as respostas. Prontamente acatamos o pedido deles/as e, assim que o grupo ficou pronto, disponibilizamos o questionário para que pudessem responder. Vale ressaltar que o encontro aconteceu fora do horário destinado à eletiva, pois na

segunda-feira seguinte (05 de junho de 2023) seria realizado o 3º Torneio Colaborativo da escola e não teríamos a aula formal de eletiva.

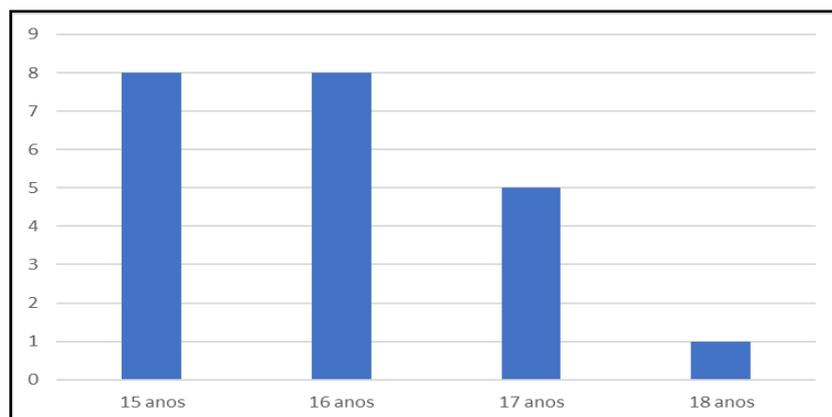
Então, para conhecer quem eram esses/as estudantes, suas realidades, características culturais, interesses, expectativas em relação à escola e à Educação Física, compreensão do NEM etc., foi pedido que os/as participantes da eletiva preenchessem um questionário com perguntas estruturadas e semiestruturadas. Assim, dos/as 25 inscritos/as na eletiva, 22 responderam ao questionário. A partir da tabulação e análise dos resultados obtidos, foi possível especificar algumas características dos/as estudantes participantes da pesquisa.

Conforme dito anteriormente, a eletiva faz parte dos chamados componentes integradores dos itinerários formativos do currículo do NEM, em que os/as estudantes podem se inscrever por afinidade, a partir da apresentação que acontece no início de cada trimestre no “Feirão de Eletivas”.

Dos/as 22 estudantes inscritos/as que responderam ao questionário, 2 estavam matriculados/as na 1ª série V01, 7 estavam matriculados/as na 1ª série V02, 6 estavam matriculados/as na 1ª série V03 e 7 estavam matriculados/as na 2ª série V01. Quando perguntados/as sobre o gênero, 45,5% (10 estudantes) se identificaram com o gênero masculino e 54,5% (12 estudantes) identificaram o gênero feminino.

Com relação à faixa etária, temos estudantes que variam entre 15 e 18 anos de idade, conforme o gráfico abaixo, sendo que temos oito estudantes com 15 anos, oito estudantes com 16 anos, cinco estudantes com 17 anos e um estudante com 18 anos.

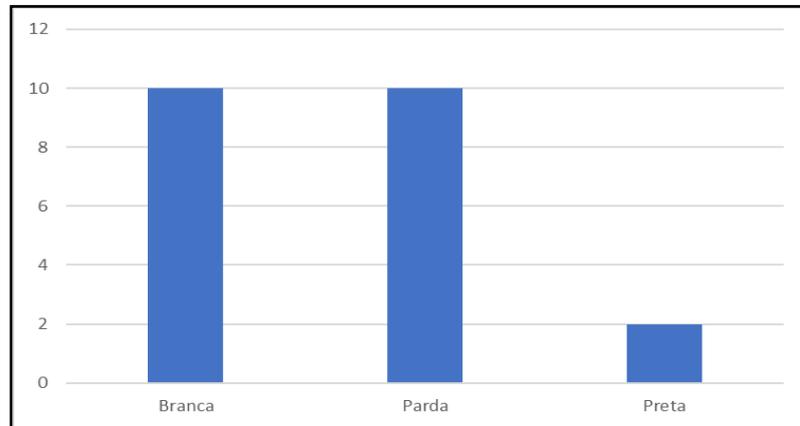
Gráfico 3 – Faixa etária dos/as estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Quando perguntados/as sobre a cor, os/as estudantes se identificaram como brancos/as, pardos/as e pretos/as, sendo que a maioria se identifica como branco/a e pardo/a.

Gráfico 4 – Identificação dos/as estudantes por cor



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A questão da identificação da cor é bastante complexa na realidade dos/as estudantes da escola. É muito comum, no ato da matrícula, os/as responsáveis identificarem os/as estudantes como pardos/as em vez de pretos/as. A cidade de Iconha tem fortes marcas da imigração italiana, o que pode ser um ponto por que muitos/as ainda se sintam constrangidos/as em se autodeclararem pretos/as. Rangel (2006, p. 74-75) reforça essa questão, argumentando que

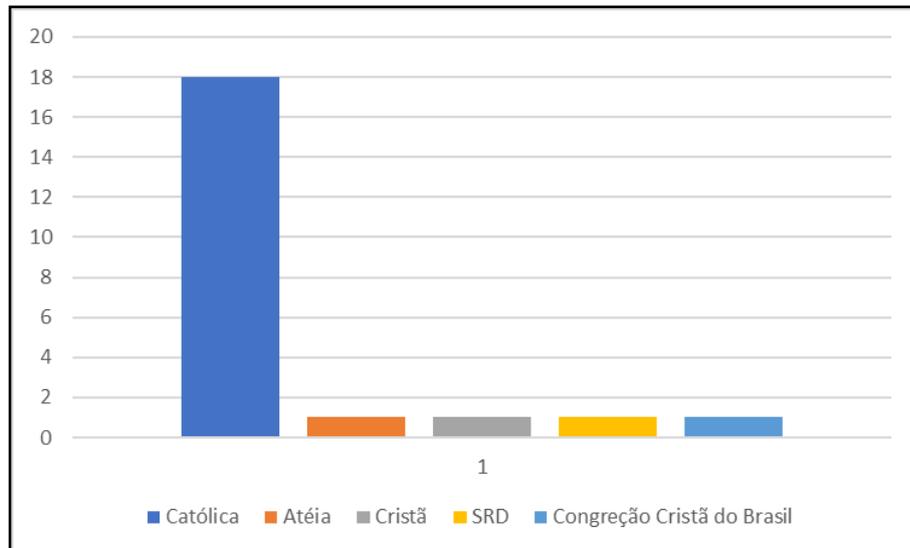
A dominância do europeu no Brasil foi muito forte a ponto de todos quererem descobrir um parente vindo da Europa, desta forma, os traços dos brancos europeus foram tidos como “bonitos” e todos os demais traços como “feios”. [...] A falta de aceitação de sua cor de pele acentua o processo de branquitude, ou seja, a tentativa de branquear a sua cor.

Outro fator que reforça essa situação é que, segundo dados do Incaper (2020), o município de Iconha não possui comunidades tradicionais formalizadas (quilombolas, pescadores artesanais e indígenas).

A colonização do município se deu por imigrantes europeus, sendo inicialmente os portugueses e também ingleses e alemães em menor quantidade, e posteriormente em grande quantidade por italianos que imprimiram seus traços marcantes de etnia, como aspectos físicos, a língua, costumes, religião, culinária, músicas e danças. Apesar de ter inúmeros descendentes desses europeus, não existem núcleos e/ou comunidades específicas, já que estão espalhados por todo o município (Incaper, 2020, p. 22).

O questionário também revelou que a maioria dos/as estudantes é praticante da religião católica.

Gráfico 5 – Religião praticada ou não pelos/as estudantes



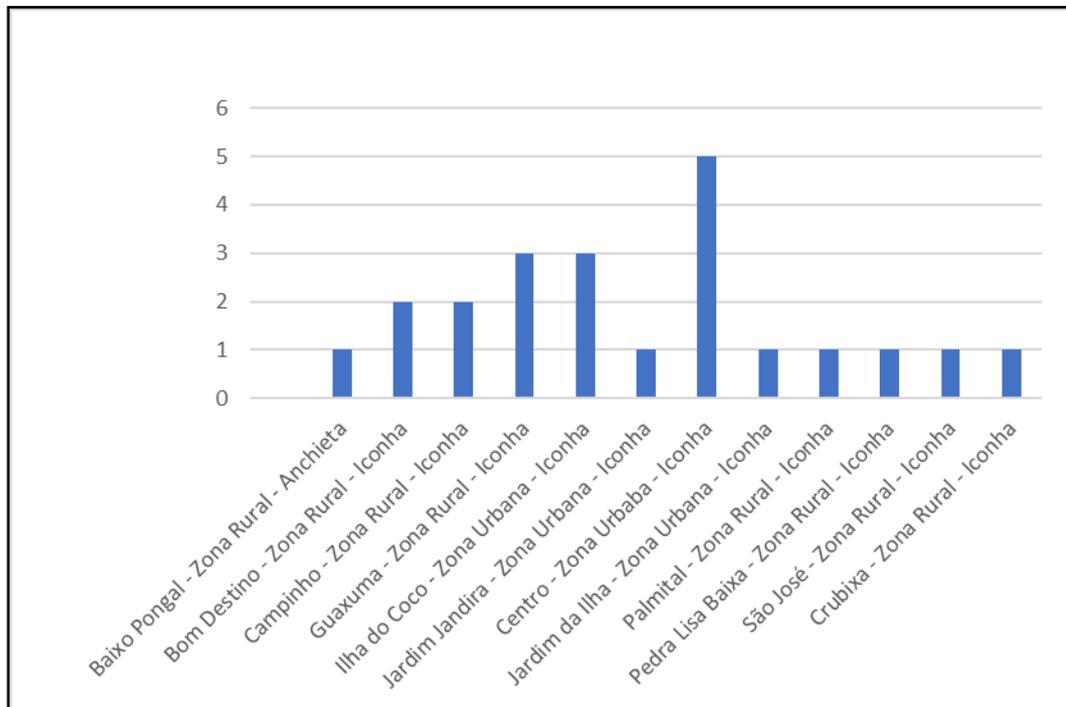
Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Quando tratamos de diversidade e práticas corporais, a questão da religião torna-se um dado importante, pois é um forte elemento cultural que pode determinar comportamentos e revelar certas atitudes dos/as estudantes. Algumas práticas corporais são condenadas em determinadas religiões ou tratadas de forma preconceituosa. É importante ressaltar que a escola como um espaço democrático e lugar de múltiplas culturas deve valorizar a diversidade de práticas corporais, enfatizando e enaltecendo seu aspecto de patrimônio cultural da humanidade. Outra questão importante de relatar é que a escola ainda tem uma tendência de realizar práticas voltadas para as religiões cristãs, como rezar a oração do Pai Nosso no início das aulas. Em conversa informal com os/as estudantes durante o segundo encontro, eles/as relataram já terem presenciado desconforto de colegas ateus/ateias com essa situação.

A EEEFM Cel. Antônio Duarte é a única escola estadual da cidade de Iconha, por isso a única que oferta o Ensino Médio e também a única que oferta o Ensino Fundamental II no centro da cidade e em bairros próximos. Nesse sentido, a escola atende aos/às estudantes residentes no centro da cidade, bairros próximos, bem como os/as residentes nas comunidades do interior do município e cidades vizinhas.

No gráfico abaixo podemos visualizar o local de residência dos/as estudantes participantes da pesquisa.

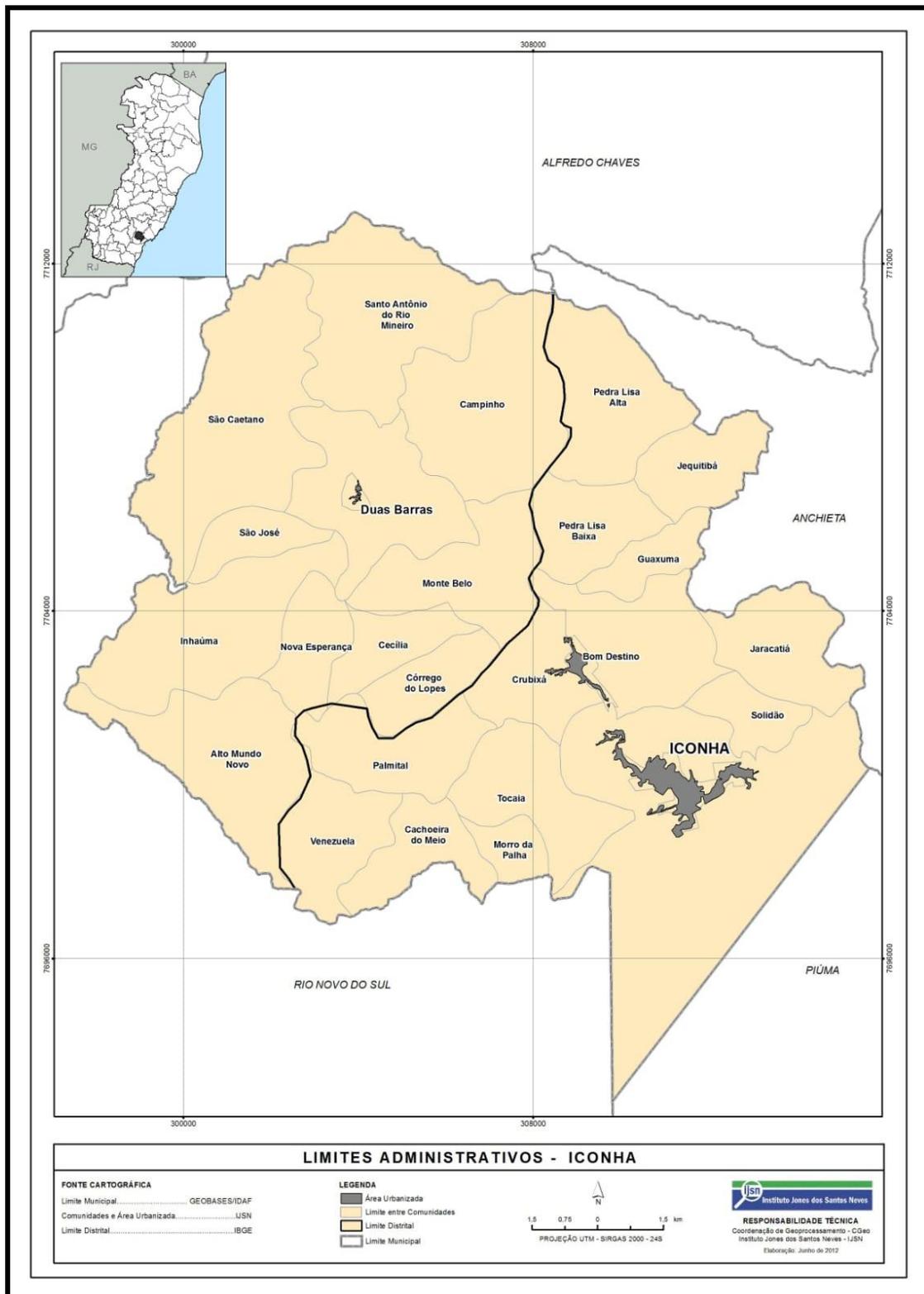
Gráfico 6 – Local de residência dos/as estudantes



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Analisando as respostas dos questionários, verifica-se que 45,5% (10 estudantes) residem no centro ou em bairros da zona urbana, e 54,5% (12 estudantes) residem em comunidades da zona rural do município. Novaes (2006), citado por Gomes (2010, p. 10), diz que “O endereço faz diferença para abonar, desabonar, ampliar ou restringir acessos”. Os/as estudantes residentes nas comunidades de Baixo Pongal (Anchieta), Bom Destino, Campinho, Guaxuma, Ilha do Coco, Jardim da Ilha, Palmital, Pedra Lisa Baixa, Crubixá e São José dependem do transporte escolar para chegarem até a escola. Já os/as que moram no centro e no bairro Jardim Jandira vão para a escola a pé. Assim, a oferta do transporte escolar gratuito aos/às estudantes do interior é uma política pública de fundamental importância para a garantia e a permanência deles/as na escola.

Imagem 12 - Mapa dos distritos e principais comunidades do município de Iconha/ES



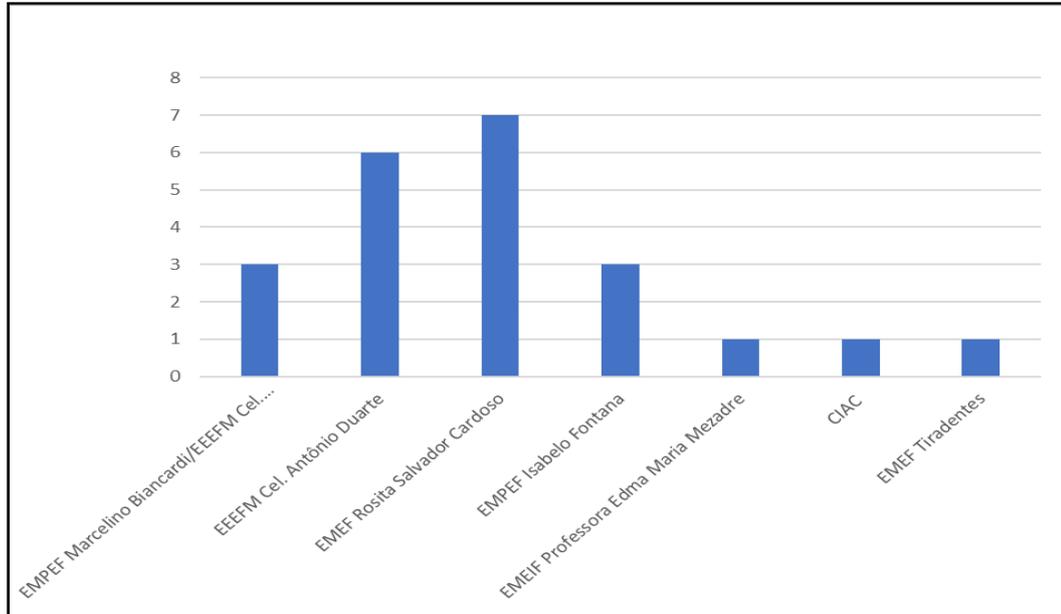
Fonte: Incaper (2020).

Ao observar o mapa do município, é possível verificar onde estão localizadas algumas comunidades rurais citadas como local de residência dos/as estudantes. De

acordo com o Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Proater) 2020 – 2023 (Incaper, 2020), além das comunidades citadas no mapa, o município de Iconha também possui outras comunidades que atualmente são reconhecidas como núcleos comunitários e/ou localidades: Alto Inhaúma, Retiro, Pedra D'água, Santa Rita, Santa Luzia, Mesa Grande, Maranhão, Laranjeiras, Taquaral e Itinga (divisa com Piúma). Isso nos dá uma dimensão do deslocamento que alguns/algumas precisam realizar todos os dias para chegarem até a escola. Segundo dados do censo do IBGE (2022), a cidade de Iconha possui extensão territorial de 203.528 km². A população é de 12.326 habitantes, sendo que 681 são jovens entre 15 e 19 anos.

O bairro onde moram também determina a escola que frequentaram no Ensino Fundamental II. A rede municipal de Iconha atualmente conta com duas escolas que ofertam o Ensino Fundamental II. A EMPEF Isabelo Fontana, localizada na comunidade de Duas Barras, que atende aos/às estudantes da própria comunidade e das comunidades de Campinho, São José, Inhaúma, Santo Antônio, São Caetano, Monte Belo, entre outras. E a EMEF Rosita Salvador Cardoso, que está localizada na comunidade de Bom Destino e atende aos/às estudantes da própria comunidade e das comunidades de Pedra Lisa Baixa e Alta, Guaxuma, Palmital, Venezuela, Pedra D'água, Alto Solidão, entre outras. Até o ano de 2021, a EMPEF Marcelino Biancardi, localizada na comunidade da Ilha do Coco, ofertava o Ensino Fundamental II, mas em 2022 a escola se tornou integral e passou a ofertar apenas a Pré-escola e o Ensino Fundamental I. Então, os/as estudantes foram remanejados para a EEEFM Cel. Antônio Duarte. Assim, dentre os/as participantes da pesquisa, temos: três estudantes que iniciaram o Ensino Fundamental II na EMPEF Marcelino Biancardi e depois concluíram na EEEFM Cel. Antônio Duarte; seis estudantes que frequentaram o Ensino Fundamental II na EEEFM Cel. Antônio Duarte; sete estudantes que frequentaram o Ensino Fundamental II na EMEF Rosita Salvador Cardoso; três estudantes que frequentaram o Ensino Fundamental II na EMPEF Isabelo Fontana e três estudantes que frequentaram o Ensino Fundamental II em escolas de fora do município de Iconha.

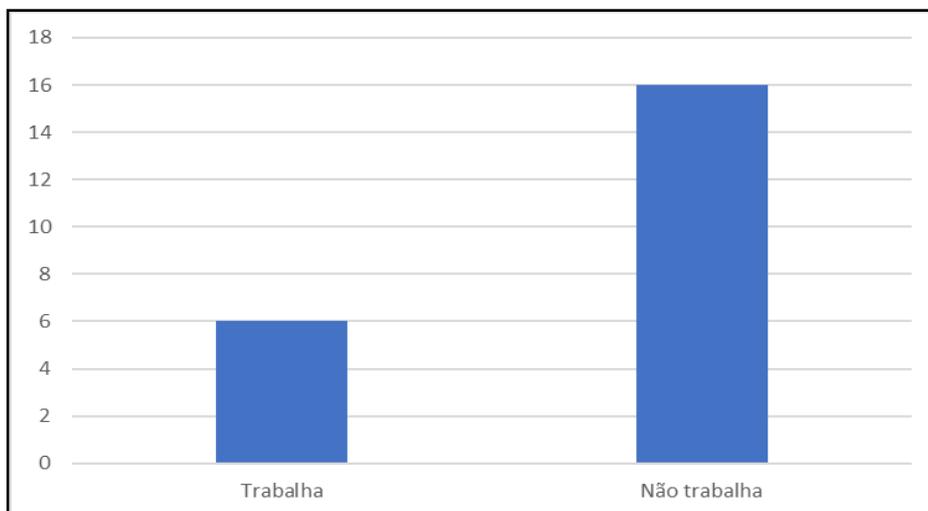
Gráfico 7 – Escola em que os/as estudantes frequentaram o Ensino Fundamental II



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Além do endereço, temos como questão pertinente a relação entre trabalho e juventudes. Quando perguntados/as se trabalham, 72,7% (16 estudantes) dos/as jovens responderam que não, e 27,3% (seis estudantes) responderam que trabalham. Durante a conversa sobre a análise dos dados do questionário, alguns/algumas estudantes relataram que tinham encerrado o contrato do programa Jovem Aprendiz há pouco tempo.

Gráfico 8 - Quantidade de estudantes que trabalham



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

As razões que levam os/as jovens a trabalhar são diversas. Dos/as seis jovens que disseram que trabalhavam, um respondeu que trabalhava para complementar a renda familiar, um respondeu que trabalhava por opção e quatro estudantes responderam que trabalhavam para comprar roupas, celulares, etc.

Então, dentro do grupo pesquisado, a necessidade de trabalhar para consumir itens da cultura juvenil, como celular, tênis e roupas, é algo comum. Sobre esse aspecto, Dayrell e Carrano (2014, p. 114) afirmam que “[...] para grande parcela de jovens a condição juvenil só é vivenciada porque trabalham, garantindo o mínimo de recursos para o lazer, o namoro ou o consumo”. Muitos/as estudantes da escola são contemplados/as com o programa Jovem Aprendiz e trabalham nas empresas da região no turno matutino. Essa relação de trabalho e juventudes nem sempre tem um resultado positivo, pois muitos/as jovens acabam chegando cansados/as à escola e não conseguem se dedicar aos estudos como gostariam. Por outro lado, para alguns/algumas, o salário recebido nesse trabalho se torna parte do sustento da casa e acabam não tendo escolha. Para muitos/as jovens das classes populares, a entrada no programa Jovem Aprendiz é a possibilidade de contratação efetiva após o término do Ensino Médio e, com isso, terem a oportunidade de custear o Ensino Superior nas faculdades privadas da região, já que a universidade pública é uma realidade bastante difícil para os/as estudantes que residem em cidades do interior do Estado.

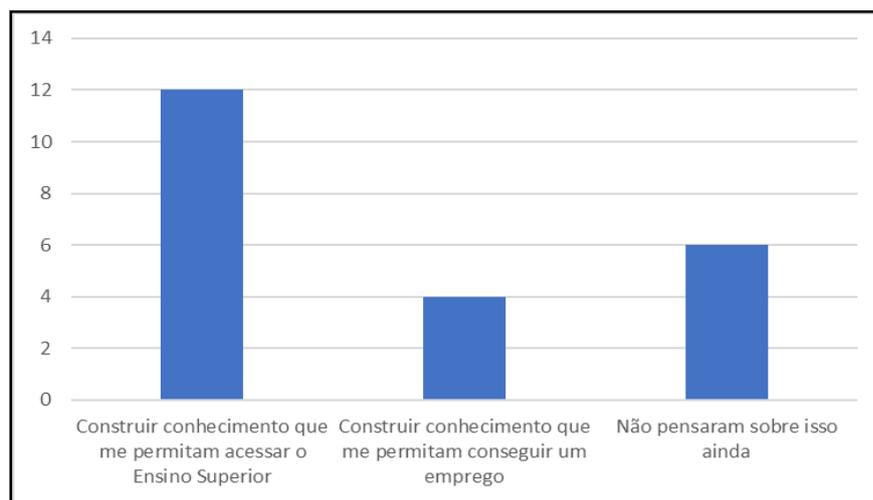
Um fator importante a ser relatado é que muitos/as jovens que residem no interior auxiliam suas famílias na lavoura. De acordo com dados do Incaper (2020, p. 21), “A estrutura fundiária de Iconha retrata o predomínio das pequenas propriedades. A predominância da Agricultura no município é a familiar, sendo que 84,54% dos estabelecimentos são de Agricultores Familiares [...]”. Outra questão relevante a ser ressaltada sobre trabalho e juventudes é que todos os anos temos alguns casos, principalmente entre os meninos, de jovens que abandonam a escola para poder se dedicar integralmente ao trabalho.

Quando perguntados porque escolheram a EEEFM Cel. Antônio Duarte para cursar o Ensino Médio, as respostas foram diversas: *“Pois é a escola de mais fácil acesso para mim”*; *“Pois acho a qualidade do ensino boa”*; *“Era muito complicado a rotina de estudar em outra cidade, além de estar muito caro para os meus pais”*; *“Pois era a minha única opção”*; *“Porque não consegui passar na prova do IFES”*. As falas nos mostram que a escola é escolhida por diversos motivos, mas nem todos/as gostariam de estudar na EEEFM Cel. Antônio Duarte. Vemos que para

alguns/algumas é a única opção. O fator qualidade de ensino não é uma unanimidade entre os/as participantes da pesquisa.

Com relação às expectativas sobre o Ensino Médio, temos 54,5% (12 estudantes) que pretendem construir conhecimentos para acessar o Ensino Superior, 18,2% (quatro estudantes) que pretendem construir conhecimentos que lhes permitam conseguir um emprego e 27,3% (seis estudantes) que dizem não ter pensado sobre isso ainda.

Gráfico 9 – Expectativas dos/as estudantes sobre o Ensino Médio



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Quando perguntados sobre os objetivos após cursarem o Ensino Médio, muitos/as relataram a vontade de cursar o Ensino Superior, ter uma profissão, conseguir um emprego e ter condições de se sustentarem. É importante constatar que os/as jovens da escola pública sonham em acessar o Ensino Superior. Mas a oferta de uma formação de nível médio baseada em uma educação neoliberal com ênfase na meritocracia, desconectada com a formação integral e que almeja apenas melhoras nos índices das avaliações de larga escala, acaba ampliando a hierarquização entre os componentes curriculares e a desvalorização de saberes como os da Educação Física, por não estarem diretamente ligados ao mundo do trabalho, e sim do lazer.

[...] na atual forma de organização dos saberes e práticas escolares são as disciplinas de Educação Física e Artes aquelas que possuem uma relação mais direta com o lazer, que educam para o lazer também com práticas, ou seja, transmitindo práticas a serem vivenciadas como lazer – com maior engajamento corporal ou a partir de uma linguagem que não apenas a conceitual [...] (Bracht, 2019, p. 74).

Assim, os/as estudantes, a família e a comunidade escolar, muitas vezes, veem as aulas de Educação Física como momentos de descontração, não percebendo a sua importância para a formação humana. Bracht (2019) argumenta, ainda, que a escola atribui pouca importância ao lazer e talvez, por isso, Educação Física e Arte tenham dificuldade de serem reconhecidas como componentes curriculares e ocupem uma posição secundária. Exemplo disso é que, ao propor a Reforma do Ensino Médio, por meio da MP 746/2016, o governo Temer teve a intenção de que os referidos componentes ficassem de fora do NEM. Assim, percebemos que

A atual cultura escolar privilegia os saberes conceituais, portanto um tipo de linguagem, uma forma de comunicação com o mundo. [...] Uma perspectiva tecnicista de educação, que objetiva tão somente o rendimento no trabalho ou a preparação para o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), tende a negar a necessidade de preparação para a vida em seu sentido amplo. A preparação é o modo mais imediato para o sucesso no vestibular/Enem e, a mais longo prazo, para o trabalho, no qual se privilegia a lógica produtiva e o conhecimento instrumental. Aqui não se exigem qualidades humanas a não ser a própria cognição; não interessa a qualidade ética/moral/política do ser humano ou mesmo sua capacidade de se expressar em outras linguagens, a qualidade de seus afetos. Tudo isso (incluído aí a inteligência emocional) interessa apenas na justa medida em que possa potencializar o saber técnico-instrumental (Bracht, 2019, p. 77).

A pergunta seguinte questionava os/as estudantes se eles/as acreditam que a escola é importante para atingir esses objetivos, e a resposta foi quase unânime que sim. Relatam que, além do conhecimento propriamente dito, na escola conseguem construir relações afetivas que são fundamentais no processo de construção pessoal do indivíduo, como aponta este relato: *“Com certeza sim, a escola além do ensino é um ambiente que nos permite aprender e criar relações interpessoais. Nós desenvolvemos o entendimento de comportamento, como devemos lidar com momentos específicos ... inúmeros fatores além do estudo que nos ajudam internamente”*. Dayrell e Carrano (2014) afirmam que a sociabilidade é cotidiana entre os/as jovens e tende a acontecer em vários lugares, inclusive na escola. Apontam, ainda, que “[...] a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 118).

Ao serem perguntados/as se escola atende suas expectativas e interesses, as respostas foram divididas. Alguns disseram que sim, por diferentes motivos: *“Sim, pois*

através dela consegui minha bolsa”; “Sim, ensina várias coisas que são interessantes e tem várias atividades criativas”; “Sim, até agora tenho tido boas aulas e aprendido bastante”. Outros/as estudantes disseram que a escola atende às suas necessidades e aos interesses em partes: “Mais ou menos, por causa que com esse novo Ensino Médio alguns interesses meus não estão sendo conhecidos mais, por conta de terem mudado minha rotina e isso complicou bastante os meus objetivos”; “Em algumas partes sim, mas meus interesses tem sido explorados cada vez menos”; “A escola atende as minhas necessidades, porém, nem todos os meus interesses, devido a muitas coisas que eu não concordo”; “Mais ou menos, sempre pensei em cursar algo voltado a área de atividades físicas/esportes e as aulas que de certa forma me incentivavam a continuar foram diminuídas”. E outros/as disseram que a escola não os/as atende nas necessidades e interesses: “Não, as aulas não caminham bem e às vezes parece que eu tô estudando algo que eu nunca vou usar, nem no Enem ou como se eu tivesse aprendendo errado ou o pior método para aprender certa matéria”; “No momento não, porque esse novo itinerário não é o que todos queriam, inclusive eu”.

Os resultados reforçam a importância de uma educação de nível médio que esteja conectada aos interesses dos estudantes. Escolas que tenham estruturas físicas que permitam o desenvolvimento de aulas dinâmicas, carga horária que permita aos/às docentes condições de repensar suas metodologias, uma quantidade de estudantes por turma que permita ao/à professor/a conhecer suas individualidades, enfim aspectos que não foram contemplados na reforma curricular proposta para o NEM.

As próximas perguntas dizem respeito ao que gostam e ao que não gostam na escola. Sobre o que gostam, citaram: “O recreio”; “As aulas dinâmicas”; “De alguns professores, da comida”; “Ter uma sala de informática para fazermos nossas pesquisas”; “As aulas vagas, alguns conteúdos passados, professores, etc.”; “Das aulas no laboratório de informática/química, esportes, a comida que é agradável”; “Da comida, dos professores e dos amigos que tenho por lá”; “A comida”. Muitos/as estudantes citaram a comida ou o recreio como sendo o que mais gostam. O serviço de alimentação escolar das escolas da rede estadual é terceirizado, o que garante um rígido controle de preparação e qualidade. É importante ressaltar que o recreio acontece às 17h, muitos/as estudantes que residem no interior do município chegam à escola entre 13h30 e 14h e, para isso, precisaram almoçar por volta de 12h. Quando

chegam ao recreio, relatam que estão com bastante fome. Por esse motivo, o cardápio da merenda escolar contempla apenas refeições completas (equivalente ao jantar), não são fornecidos mais “lanches”.

O fato de citarem o laboratório de informática e de ciências possivelmente se dá porque são espaços onde as aulas acontecem em uma dinâmica diferente da sala de aula, são espaços interativos que aguçam a curiosidade dos/as estudantes. Fato que reforça a importância da melhoria da infraestrutura das escolas e de acesso a esses espaços.

Outro fato que requer uma análise é quando um estudante cita gostar das aulas vagas. Quando algum/a professor/a está de atestado, ou falta por algum motivo, é utilizado um banco de atividades e o/a coordenador/a e o/a pedagogo/a assumem a aula e aplicam essas atividades, buscando resguardar o direito do/a estudante às aulas. Mas, às vezes, devido à demanda de trabalho do/a coordenador/a e do/a pedagogo/a, não há possibilidade de assumirem a turma. Assim, algumas vezes, os/as estudantes ficam no pátio brincando com os jogos de mesa ou livres, utilizando o celular. Acreditamos que por isso gostem tanto, mesmo assim, é um ponto de reflexão os/as estudantes preferirem estar de aula vaga do que com a presença do/a professor/a. Acreditamos, também, que a escola é o único espaço de lazer e de encontro de muitos/as jovens. Como no pátio há as mesas de sinuca, pingue-pongue, pebolim e futmesa, eles/as gostam de ter a oportunidade de estar neste espaço, que também é utilizado no recreio.

Sobre o que não gostam na escola, sete alunos citaram o horário das aulas. Em 2022, devido às mudanças propostas pela Sedu, a escola passou a ofertar o ensino integral para os/as estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio Técnico Integrado, no horário de 7h às 14h10. Assim, os/as estudantes do Ensino Médio de turno parcial, que antes estudavam no turno matutino, passaram a estudar de 14h30 às 19h50. Levando em consideração que muitos/as moram em comunidades do interior do município e precisam sair de casa bem mais cedo, alguns/as estudantes chegam à escola por volta de 13h30 e retornam às suas casas por volta de 21h. Essa mudança de horário foi algo muito complexo na rotina da escola, dos/as professores/as e dos/as estudantes. Primeiro, pelo fato de não ter sido feita nenhuma discussão com a comunidade sobre as mudanças propostas na escola. Segundo, porque não levaram em consideração as realidades das juventudes que trabalham e que residem no interior do município. Assim, a cada ano após a mudança,

percebe-se que a escola tem perdido estudantes para o Ifes Campus Piúma, que oferta o Ensino Médio Técnico Integrado no turno matutino, e para outras escolas com essas características. Além do horário, o Ifes conta com uma estrutura física e pedagógica que atrai os/as estudantes. Para os/as estudantes que passam na prova de seleção, a prefeitura de Iconha oferta transporte escolar gratuito até Piúma.

Tabela 5 - Quantidade de matrículas no EM na EEEFM Cel. Antônio Duarte nos últimos 5 anos

Ano	Quantidade de estudantes
2019	374 estudantes
2020	378 estudantes
2021	375 estudantes
2022	332 estudantes
2023	314 estudantes

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria da escola.

Outros questionamentos dizem respeito ao ensino e às aulas: *“Má explicação da matéria, a falta de aula prática”*; *“Ensino monótono”*; *“Como as matérias são organizadas”*; *“O modo como alguns professores desperdiçam as aulas, ou que não saibam aproveitar alguns espaços da escola”*; *“Quando as aulas são muito cansativas, só ler livros e folhinhas”*. Todas essas respostas merecem ser analisadas com cautela, pois, considerando as juventudes presentes na escola e todo o seu contexto de diversidade, é possível observar “[...] fortes pontos de tensão entre jovens e professores no ambiente escolar” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 102). De um lado, temos os/as jovens que não veem significado na escola, na metodologia dos/as professores/as, nos conhecimentos ensinados, ou seja, a escola é vista como uma obrigação. De outro lado, no cotidiano escolar, são comuns as queixas sobre os/as jovens por parte dos/as professores/as com relação à indisciplina, dispersão pelo uso dos celulares, falta de compromisso com relação à escola, etc. Assim, “[...] parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores, alunos e gestores se culpando mutuamente [...]” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 103).

Entretanto, Dayrell e Carrano (2014) apontam, ainda, que precisamos superar a necessidade de encontrar culpados para os problemas que permeiam a escola, pois

ela é composta de atores vivos (professores/as, estudantes, gestores/as, funcionários/as, familiares, dentre outros), que são parte de uma sociedade com problemas e desafios sociais muito mais amplos.

Assim, fica explícita a necessidade de investimento na estrutura física, em condições materiais, quantidade de estudantes por turma e condições de trabalho dos/as professores/as, para que seja possível reinventar a escola e pensar em ações pedagógicas que considerem os/as estudantes como sujeitos centrais do processo educativo, reconhecendo suas experiências, saberes e identidades culturais (Dayrell; Carrano, 2014). Gomes (2010, p. 1-2) argumenta que é preciso compreender essa diversidade para

[...] garantir aos estudantes o direito de se reconhecerem como diversos e reconhecer a positividade da diversidade na condição humana. Oficinas, jogos, projetos de trabalho, debates, diálogos com pessoas da comunidade, com lideranças juvenis, visitas a espaços culturais e políticos dentro e fora do bairro, filmes e documentários poderão ser atividades pedagógicas realizadas e reorientadas na perspectiva da diversidade. Indagar como a diversidade se manifesta ao longo do nosso processo histórico na mídia, nas notícias, na propaganda, no cinema, na música, nas artes, na poesia também poderá ser um caminho a trilhar.

Quando perguntados/as se realizam alguma prática corporal fora da escola, tivemos 50% (11 estudantes) que responderam que sim e 50% (11 estudantes) que responderam que não. Dentre os/as que responderam que sim, disseram praticar: futebol, futsal, caminhada, corrida, academia, andar de bicicleta e calistenia. Entre os/as que responderam que não, temos os seguintes fatores: falta de interesse, falta de recursos financeiros, falta de tempo e os pais não deixam. É importante lembrar que temos uma quantidade grande de estudantes que residem em comunidades do interior que são pequenas, longe do centro da cidade, onde se encontram os espaços públicos e privados de lazer. Na maioria das comunidades do interior de Iconha existe apenas uma quadra e um campo de futebol, que nem sempre são acessíveis a todos/as. Possivelmente, isso reforça o motivo de o recreio e as aulas vagas serem momentos de prazer na escola, pois proporcionam aos/às jovens interação com seus pares e a oportunidade de usufruir dos jogos disponíveis.

Ao responderem sobre os conteúdos da Educação Física estudados durante o Ensino Fundamental II, todos citaram os esportes clássicos (handebol, vôlei e futsal) – o basquete é uma exceção, pois no município poucas quadras possuem cestas de

basquete. Citaram também primeiros socorros, esportes paralímpicos, atletismo, jogos e brincadeiras, alimentação saudável, entre outros.

Tais respostas refletem na próxima pergunta, pois, ao serem perguntados/as se acham importante terem aulas de Educação Física no Ensino Médio, 95,5% (21 estudantes) responderam que sim, e 4,5% (1 estudante) disseram não saber. Ao justificarem as respostas, apontam razões diversas: *“Sim, pois é uma aula mais prática e hoje em dia todas as aulas estão sendo dentro da sala”*; *“A prática de atividades físicas são extremamente importante por diversos fatores, muitos alunos não possuem o costume de praticar fora (como eu) e isso estimula de alguma forma, além de trazerem um momento diferente entre as aulas”*; *“É importante para a socialização entre os alunos e praticar alguma atividade física”*; *“Pois incentiva as pessoas a fazerem esportes ou exercícios físicos e também sai um pouco daquela coisa de sempre na sala de aula olhando pro quadro e pro caderno”*; *“Acho que além de trabalhar a mente, temos também que trabalhar o corpo”*. Todas as respostas enfatizam o aspecto prático das aulas, a importância de conhecer sobre esportes, a necessidade de saber e praticar atividades físicas, e não como a Educação Física pode ser importante para a formação humana dos/as estudantes. Essas respostas trazem em seu bojo algumas crenças históricas a respeito do papel da Educação Física escolar que foram tratadas de forma mais abrangente durante as aulas na eletiva.

Na questão seguinte, os/as estudantes foram perguntados/as sobre os conteúdos da Educação Física que gostariam de estudar no Ensino Médio. Dentre as respostas, tivemos: 68,2% (15 estudantes) disseram querer estudar sobre esportes; 13,6% (3 estudantes) disseram querer estudar sobre práticas corporais de aventura; 9,1% (2 estudantes) disseram querer estudar sobre lutas; 4,5% (1 estudante) disseram que gostariam de estudar sobre ginástica e 4,5% (1 estudante) disseram que gostariam de estudar sobre jogos e brincadeiras. Essas respostas estão diretamente relacionadas aos relatos dos/as estudantes sobre a sua experiência com Educação Física no Ensino Fundamental II, em que a maioria disse ter tido aulas dos esportes coletivos de quadra (handebol, futsal e voleibol). Sobre essa questão, Darido (2012, p. 46) afirma que muitos professores de Educação Física ainda são influenciados pela concepção esportivista e estes conteúdos são transmitidos apenas “[...] na ótica do saber fazer, o que acaba limitando a perspectiva do que se

ensina/aprende, do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura corporal”.

Mediante esses relatos, percebe-se a necessidade de ampliar as possibilidades de vivências com as práticas corporais. Não que se deva negar as práticas citadas por eles/as, mas pensar em outras possibilidades de abordagem e buscar uma Educação Física no Ensino Médio que contribua com a formação humana dos/as jovens que estão na escola e que reflexione sobre a sua importância em um contexto de redução da carga horária no NEM.

Depois, os/as estudantes foram perguntados/as se já vivenciaram alguma situação significativa para a vida durante as aulas de Educação Física. Como respostas, tivemos: 59,1% (13 estudantes) responderam que sim, e 40,9% (9 estudantes) responderam que não. Então, foram instigados/as a falar sobre essas situações e as respostas foram diversas: *“No fundamental I eu lembro de ter criado muitas memórias divertidas nas aulas, mesmo que sejam lembranças um pouco apagadas são bem afetivas”*; *“A evolução que tive ao praticar os esportes propostos”*; *“Quando assisto um jogo de futebol, muitas das coisas que acontece eu sei pois aprendi nas aulas de educação física”*; *“Foi aí que conheci o vôlei e me apaixonei pelo esporte”*. Mais uma vez é possível perceber o quanto o esporte foi um conteúdo marcante para os/as estudantes, mas, também, o quanto a Educação Física pode contribuir para a construção de memórias afetivas em relação ao divertimento e aprendizagens proporcionados pelo brincar na infância.

Questionamos também se já haviam sofrido com situações de discriminação nas aulas de Educação Física e as respostas foram as seguintes: 68,2% (15 estudantes) responderam que não, e 31,8% (7 estudantes) responderam que sim. Então, percebemos que o mesmo esporte que gera paixões pode gerar também diversos tipos de exclusão, como os relatados nas falas dos/as estudantes: *“Por não ser muito bom em futebol, aí meus amigos me colocam no banco ..., mas não faço questão de pedir pra jogar, sei que não sou bom mesmo, aí pra não falarem que eu sou culpado prefiro ficar quieto, só vou se me chamarem”*; *“Me sentia um pouco excluída, por ser mulher e querer jogar bola, quase nunca consegui por nunca dar time feminino e o masculino nunca me chamar para jogar com eles”*; *“Não me sinto confortável em dizer, mas envolve meu corpo, peso, esse assunto”*; *“Por ser menina e sempre gostar de futebol/futsal algumas pessoas me tratavam com preconceito”*; *“Já sofri bullying por não saber praticar os esportes”*; *“Quando os meninos não deixam as*

meninas jogar com eles”. A partir dessas falas, percebemos que a escola e a Educação Física reproduzem as diversas desigualdades sociais por meio da valorização de determinados grupos, da valorização daqueles/as que conseguem executar de forma satisfatória os movimentos propostos, em detrimento dos/as que não atendem as expectativas dos códigos do esporte competitivo, quando tratados apenas dessa forma nas aulas.

Ainda sobre essa questão, outra fala nos chamou bastante atenção: *“Na escola que eu estudava os professores sempre foram homens e eles sempre escolhiam por meio de votação quem queria o que, só que por mais que várias vezes as outras pessoas queriam jogar outras coisas, iam sempre pela escolha dos meninos que eram a maioria, como se não estivéssemos lá, e escolhiam sempre o Futsal”*. Essa fala enfatiza a importância do olhar atento do/a professor/a na organização das propostas, para que as aulas sejam dirigidas a todos/as e os conteúdos a serem estudados sejam planejados para além da repetição dos movimentos dos esportes tradicionais, contemplando, assim, as diversidades dos grupos presentes nas salas de aula. É fundamental que estejamos sempre atentos/as para que as aulas não reproduzam também as desigualdades que muitos/as jovens sofrem fora da escola.

Nesse sentido, Gomes (2010, p. 2) aponta que

[...] o discurso da igualdade social, política, do gênero humano, divina, como forma de desacreditar ou minimizar a complexidade da diversidade existente na sociedade e no mundo pode dar margem a práticas sociais, políticas e pedagógicas uniformizadoras e excludentes. Os sujeitos sociais e sua realidade não são um bloco homogêneo.

Assim, cada vez mais, precisamos nos empenhar em conhecer as culturas juvenis que estão presentes na escola, buscando o trato justo, igualitário e equânime da rica diversidade que nos cerca, possibilitando, assim, uma educação que tenha significado e esteja relacionada aos interesses juvenis.

A última pergunta dessa primeira parte do questionário dizia respeito a que contribuições a Educação Física oferece para a formação dos/as estudantes e que serão utilizadas ao longo da vida. Eles/as responderam: *“A interatividade entre os alunos e momentos memoráveis criados em aulas, os conhecimentos sobre meu corpo, a necessidade de dar atenção a práticas de movimentos e como isso pode melhorar a minha saúde a longo prazo”; “Socialização e trabalho em equipe”; “Ela contribui para que eu possa aprender sobre os esportes que eu gosto muito e as*

práticas que temos, eu vou levar tudo para o longo da minha vida”; *“É possível criar espaços de relacionamentos, e respeitar as diferenças com as demais pessoas*”; *“Que fazendo exercícios físicos e praticando esportes podemos ser pessoas com uma boa saúde, não só física como mental*”; *“A educação física proporciona um autoconhecimento e faz com que você queira evoluir cada dia mais, ajudando no condicionamento físico e na saúde”*. Por meio da análise das respostas dos/as estudantes, percebemos que eles/as reconhecem que a Educação Física é importante no desenvolvimento dos diversos aspectos relacionados à formação integral e seus conhecimentos são indispensáveis para a formação humana dos/as jovens no Ensino Médio e é imprescindível que esteja nessa etapa da Educação Básica, pois

[...] ela é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos estudantes, para a sua inclusão em todos os aspectos da vida social, para a sua Educação em/para a saúde em todas as dimensões e para a ampliação dos horizontes culturais, éticos, estéticos e morais. Mas é preciso que nossas aulas concretizem tais finalidades, que, ao final de cada aula, possamos ter uma resposta afirmativa, concreta e específica para a pergunta: o que aprendemos na aula de hoje? E que, ao final de cada trimestre letivo, estudantes e professores possam avaliar os efeitos dessa aprendizagem e avaliar a si mesmos com a seriedade que um Componente Curricular requer (Molina Neto *et al.*, 2017, p. 102).

Assim, a Educação Física, enquanto componente curricular, permite que a escola cumpra o seu papel social na formação das novas gerações, promovendo o acesso aos saberes historicamente construídos pela humanidade sobre a Cultura Corporal de Movimento, bem como uma ampliação da leitura de mundo por meio das práticas corporais, contribuindo assim, com a formação de pessoas com participação ativa na sociedade.

4.4 PERCEPÇÃO DOS/AS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE AS DIVERSIDADES E O NEM

A segunda parte do questionário foi composta por questões fechadas, que os/as estudantes poderiam responder se concordavam ou discordavam. Estavam relacionadas com as desigualdades de gênero, raça/etnia, pessoas com deficiência, desigualdades sociais e como essas desigualdades se manifestam na sociedade, na

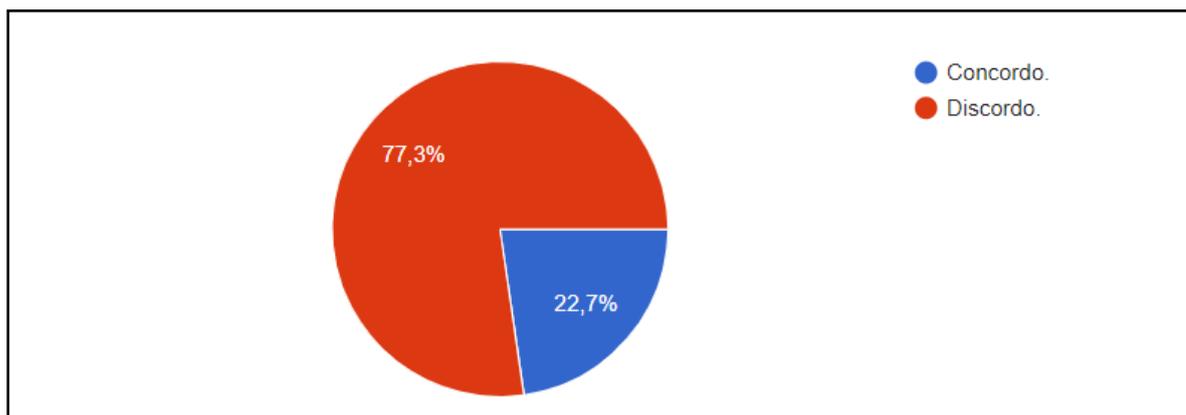
escola, na Educação Física e no NEM. Essa parte do questionário se torna relevante pois, de acordo com Goellner (2010, p. 72),

Reconhecer a diversidade significa aceitar a ideia de que ser diferente não significa ser desigual, pois, em nome desses marcadores identitários, muitos sujeitos têm sido excluídos de vários direitos sociais, inclusive o acesso e a permanência ao esporte e ao lazer.

Corroborando essa opinião, Rangel *et al.* (2008) afirmam que é preciso compreender que a escola deve e pode ser um ambiente inclusivo e de valorização das diversidades culturais, e tal prática se torna fundamental para a formação dos/as estudantes como cidadãos/ãs. Assim, as três primeiras afirmativas abordavam as questões de gênero nas aulas de Educação Física e nos esportes.

Quando questionados/as se as aulas de Educação Física devem ser separadas por gênero, já que meninos e meninas possuem aptidões físicas diferentes, 77,3% (17 estudantes) discordaram e 22,7% (5 estudantes) concordaram.

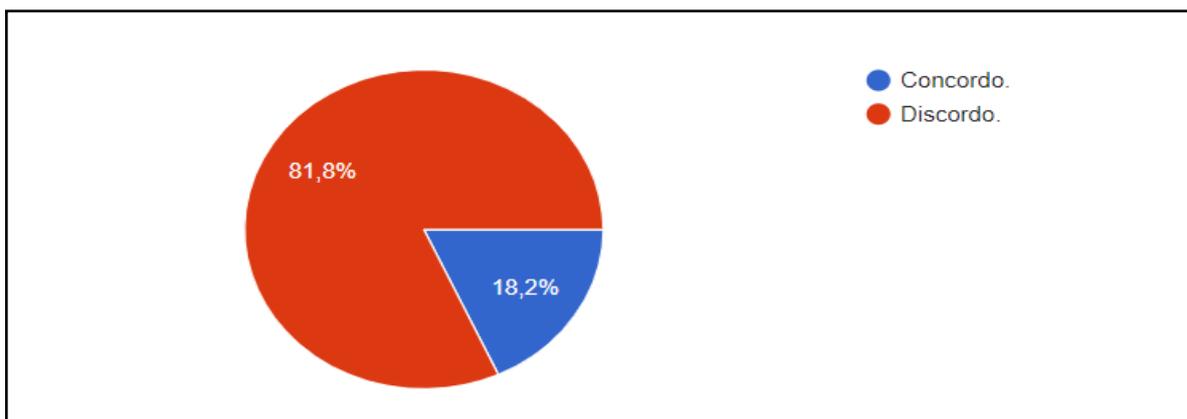
Gráfico 10 – Porcentagem de estudantes que concordam/discordam com aulas de Educação Física separadas por gênero



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A segunda questão argumentava se existem práticas corporais exclusivamente masculinas ou femininas e, por isso, na escola, algumas práticas deveriam ser realizadas só por meninos e outras só por meninas. Sobre essa questão, 81,8% (18 estudantes) discordaram e 18,2% (4 estudantes) concordaram.

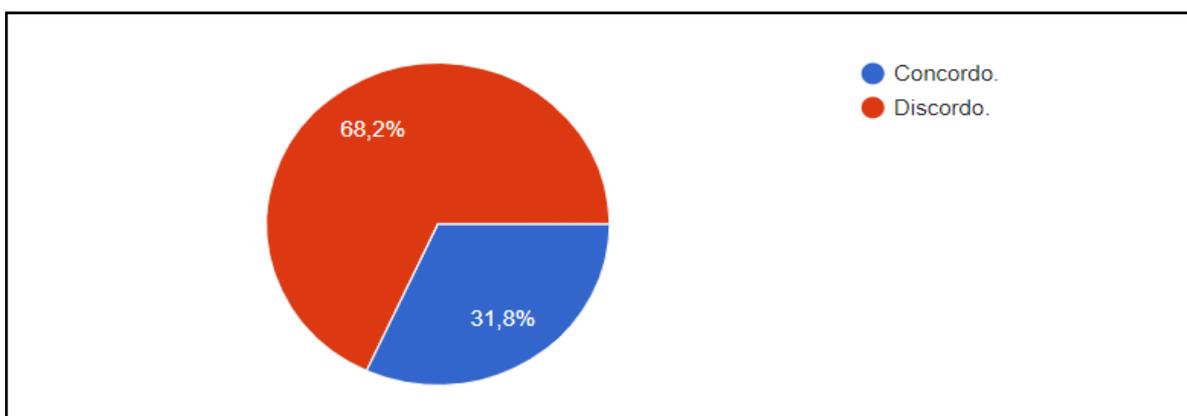
Gráfico 11 – Porcentagem de estudantes que concordam/discordam que existam práticas corporais exclusivamente masculinas e/ou femininas



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Já a terceira questão debatia sobre homens e mulheres terem a mesma valorização/respeito na realização das práticas corporais: 68,2% (15 estudantes) discordaram e 31,8% (7 estudantes) concordaram.

Gráfico 12 – Porcentagem de estudantes que concordam/discordam que homens e mulheres possuem a mesma valorização nos esportes



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Mesmo com a maior parte dos/as estudantes discordando das questões propostas, é pertinente refletir por que uma quantidade significativa deles/as ainda concorda com a separação por gênero nas práticas corporais, nas aulas de Educação Física e na sociedade.

É sabido que a Educação Física, apesar das resistências, durante muitos anos, reproduziu, e infelizmente continua reproduzindo, os diversos tipos de exclusão presentes na sociedade. Se buscarmos elementos históricos do componente

curricular, veremos que a conquista das aulas como um espaço igualitário e democrático é recente, mas ainda são comuns práticas que enfatizem a separação das turmas por gênero e valorizem os/as que possuem mais habilidades nas práticas corporais. Assim,

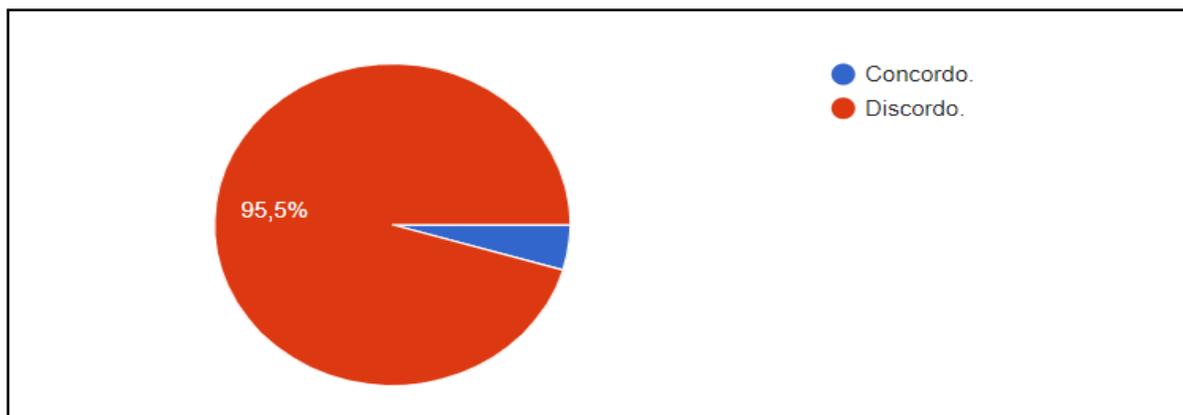
A corporeidade tem como referência estereótipos ligados à imagem e ao desempenho corporais, que, não raro, são reproduzidos pela escola. Portanto, para muitas pessoas, as atividades corporais, quer sejam lúdicas ou desportivas, são vistas diferenciadas por sexo, ou seja, pular corda e jogar queimado ou vôlei é para menina, e jogar futebol e soltar pipa é para menino (Pereira; Mourão, 2005, p. 206).

Sobre essa questão, Souza Júnior (2020, p. 155) aponta que “[...] as diferenças entre meninos e meninas, mais do que biológicas, são construídas socialmente [...]”. É a partir das experiências proporcionadas ou negligenciadas para cada sexo que as performances corporais são constituídas. Então, é possível que os/as estudantes que concordaram com as questões acima tenham tido experiências relacionadas às práticas corporais que lhes permitam ter esse tipo de pensamento.

A partir desse entendimento, acreditamos na potencialidade e importância da realização de intervenções pedagógicas, didáticas e metodológicas que permitam o debate e a discussão das questões de gênero nas práticas corporais e, principalmente, que valorizem a participação de todos/as de forma democrática e igualitária nas aulas de Educação Física.

A próxima questão estava relacionada às pessoas com deficiência, dizendo que elas devem ser excluídas das aulas de Educação Física, pois prejudicam o grupo e a realização das aulas devido à dificuldade de interação. Sobre essa afirmativa, 95,5% (21 estudantes) discordaram e 4,5% (1 estudante) concordaram.

Gráfico 13 – Porcentagem de estudantes que concordam/discordam com a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de Educação Física



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Por se tratarem de jovens entre 15 e 18 anos de idade, que iniciaram suas trajetórias escolares depois dos anos de 2004, quando a escola já caminhava em uma perspectiva mais inclusiva, tivemos um percentual alto de discordância. Chicon (2008) afirma que a homologação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9.394/96, desencadeou um amplo processo de mudanças no sistema educacional.

Uma dessas mudanças foi a implantação da política de inclusão das pessoas com NEEs na rede regular de ensino, modificando a sistemática de atendimento adotada até então, que segregava essas pessoas em instituições especializadas e em classes especiais. Com a aprovação dessa lei e com o acordo feito em Salamanca, consolidou-se a proposta da educação inclusiva, segundo a qual as pessoas com NEEs devem participar em condições de iguais do processo educativo das escolas regulares, juntamente com as demais pessoas. A escola de qualquer nível ou modalidade passa a ser uma só e para todos, sem qualquer discriminação, prescreve a lei (Chicon, 2008, p. 27).

Mesmo assim, sabemos que a escola e a Educação Física ainda enfrentam grandes desafios com relação à aceitação e à inclusão das pessoas com deficiência. Então, é preciso “[...] romper velhos paradigmas, como também entendermos as PD para além do corpo deficiente, propiciando a elas espaço e tempo para poderem ser integrados, valorizados e aptos a viverem em sociedade” (Rechineli; Porto; Moreira, 2008, p. 297-298).

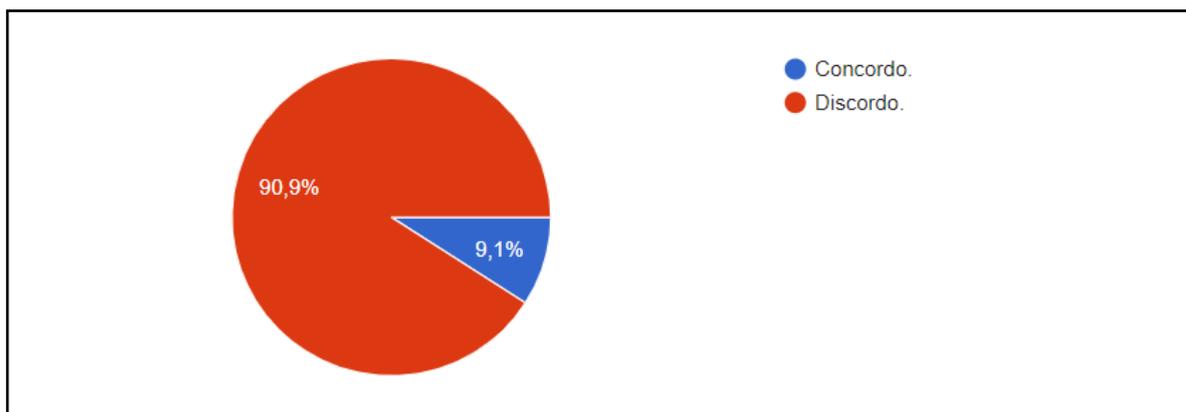
Nesse sentido, acreditamos na relevância do debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência na escola e nas aulas de Educação Física como uma forma de construir

[...] um longo diálogo de aprendizagem com o seu corpo e o do outro, assumindo a corporeidade, a motricidade, a sensibilidade e a percepção como elementos de uma nova maneira de conviver com o corpo, na esperança de que [...] possam lidar com corpos sensíveis e enriquecidos por significações vitais (Rechineli; Porto; Moreira, 2008, p. 307).

Levando em consideração a importância de reflexionar sobre as relações étnico-raciais, bem como as desigualdades sociais presentes no cotidiano da sociedade, da escola e da Educação Física, as próximas quatro afirmativas estavam relacionadas a essa temática. É importante lembrar que nossas ações e omissões enquanto professores/as podem contribuir para que esse tipo de discriminação continue acontecendo na sociedade, na escola e nas nossas aulas. Rangel (2006) argumenta que é preciso nos colocarmos na situação do outro para entendermos o quanto o preconceito pode causar algum tipo de discriminação e exclusão. Nessa condição, é preciso construir possibilidades de diálogo com os/as estudantes sobre a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira e também sobre quem são os sujeitos que sofrem esse tipo de discriminação. A autora acrescenta que, salvo algumas exceções, a pessoa que sofre esse tipo de discriminação geralmente “[...] pertence a classes sociais desfavorecidas e, portanto, sofre de dois tipos de preconceito, o social e o étnico. Tendo em vista estas condições, a criança negra possui pouca expectativa de ascensão social” (Rangel, 2006, p. 74). Nesse sentido, os/as jovens da escola pública representam uma parcela significativa desse grupo que cotidianamente enfrenta os preconceitos raciais e de classe, cabendo à escola e à Educação Física construir caminhos para “[...] garantir o tratamento destas questões dentro da especificidade do conteúdo da área [...]” (Rangel *et al.*, 2008, p. 163).

Na pergunta seguinte, os/as estudantes foram questionados se, no Brasil, negros/as e brancos/as possuem as mesmas condições de acesso à educação, saúde, emprego, moradia, etc. Então, 90,9% (20 estudantes) discordaram e 9,1% (2 estudantes) concordaram.

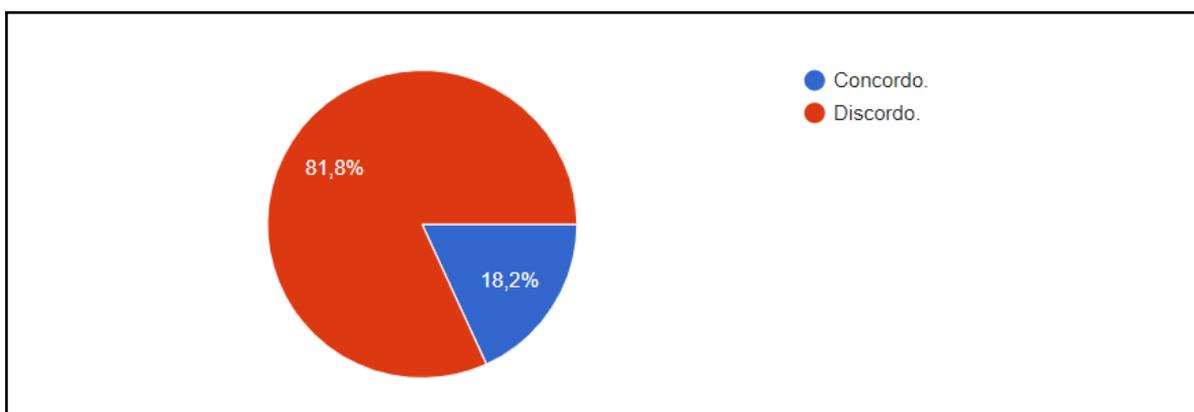
Gráfico 14 – Percentual de estudantes que concordam/discordam que no Brasil negros/as e brancos/as possuem as mesmas condições de acesso à educação, saúde, emprego, moradia, etc.



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Em seguida, foram questionados/as sobre pessoas brancas terem melhores resultados nos esportes que pessoas negras, devido a vantagens na sua condição genética. Então, 81,8% (18 estudantes) discordaram e 18,2% (4 estudantes) concordaram.

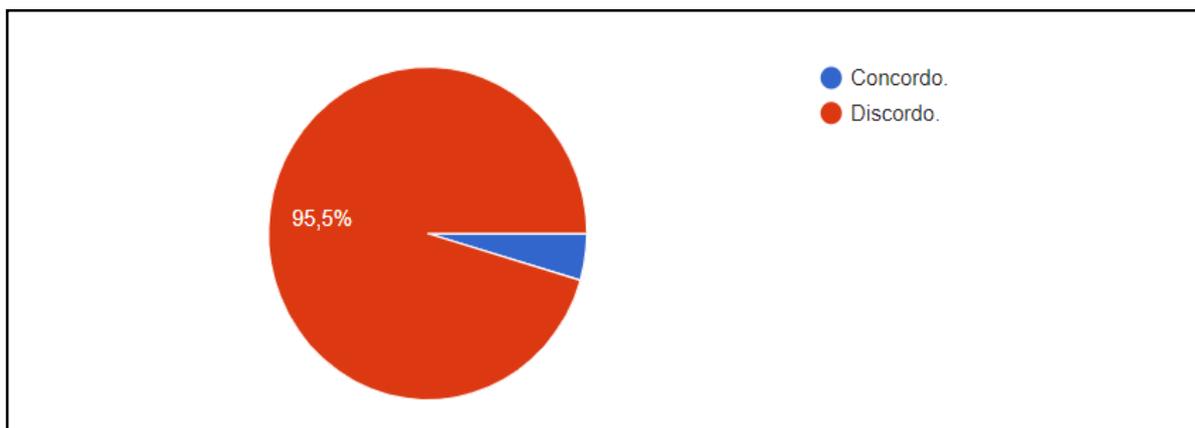
Gráfico 15 – Percentual de estudantes que concordam/discordam que pessoas brancas possuem melhores resultados nos esportes devido à condição genética



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Ao serem questionados/as se o esporte brasileiro conseguiu superar o preconceito racial e eliminar manifestações racistas nos eventos esportivos, 95,5% (21 estudantes) discordaram e 4,5% (1 estudante) concordaram com a questão.

Gráfico 16 – Percentual de estudantes que concordam/discordam que casos de racismo não ocorrem mais no esporte brasileiro



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

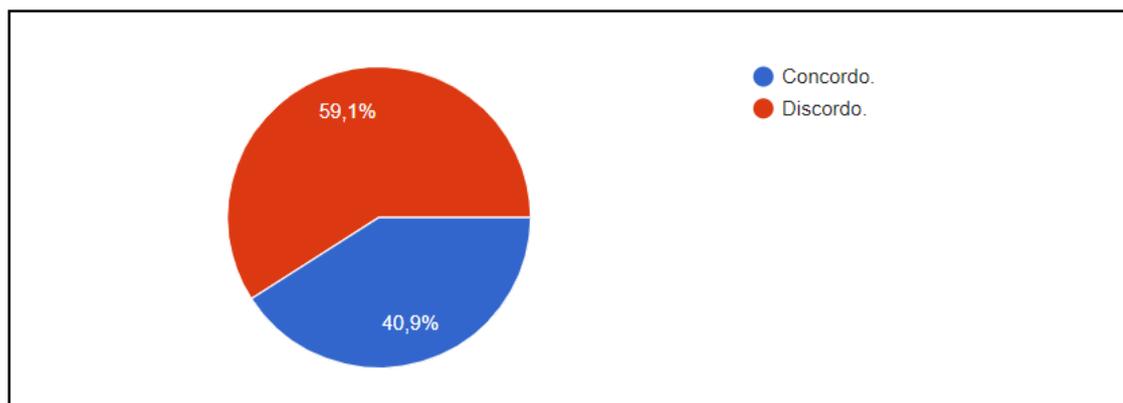
Mesmo que um percentual pequeno de estudantes concorde com as questões acima, é preciso compreender que o preconceito racial é algo intrínseco à nossa estrutura cultural e, portanto, frequente na vida de muitos/as deles/as e precisamos de ações pedagógicas concretas que lhes permitam compreender que todos/as nós fazemos parte de uma cultura plural que deve ser compreendida, vivenciada e valorizada na escola pela Educação Física. Nesse sentido, Maldonado, Farias e Nogueira (2021, p. 184) nos dizem que é sempre necessária

[...] a busca por uma sociedade democrática e a legitimação da disciplina com conhecimentos necessários para a formação de um sujeito que realiza a leitura de mundo crítica sobre as práticas corporais e o corpo, desvelando as desigualdades e opressões sociais de classe, raça, gênero e religião, na utopia de construir uma sociedade plural, diversa e equitativa.

Então, é preciso que a abordagem seja contínua e não casual, de forma desconectada da realidade, como é comum acontecer nas festas folclóricas, festa junina, semana da consciência negra e outras situações constantes na escola, pois “Estas mudanças não mexem com as disciplinas, nem com o currículo escolar. Neste caso a informação aos alunos sobre a diversidade cultural torna-se esporádica” (Rangel *et al.*, 2008, p. 161).

A questão seguinte abordava se o fator socioeconômico é mais relevante que a questão étnica/racial, quando tratamos dos resultados nos esportes. Sobre essa questão, 59,1% (13 estudantes) discordaram e 40,9% (9 estudantes) concordaram.

Gráfico 17 – Percentual de estudantes que concordam/discordam que o fator socioeconômico é mais relevante que a questão étnico-racial nos resultados esportivos

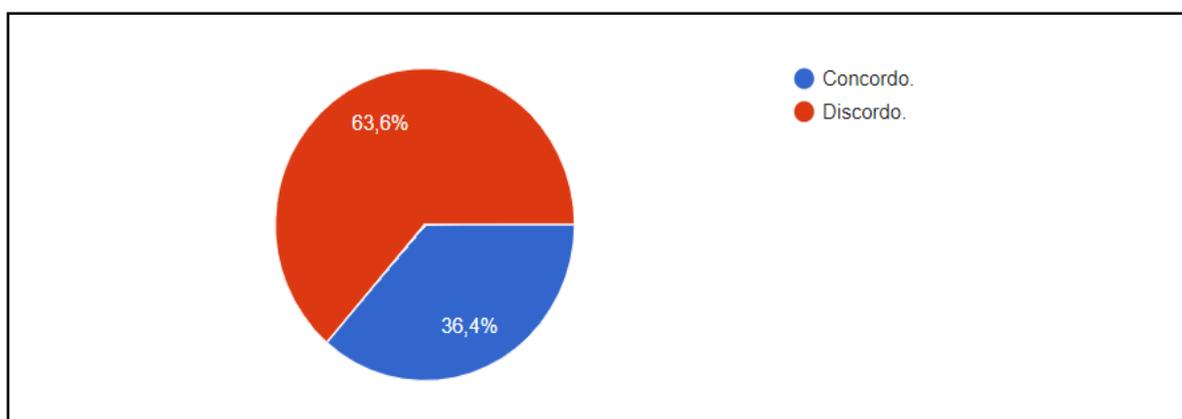


Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Ao interpretar essa resposta e, depois, em conversa informal com os/as estudantes, é possível perceber que, no entendimento deles/as, o fator socioeconômico é menos determinante que a questão racial, no que diz respeito ao desenvolvimento nos esportes.

Mas percebe-se uma contradição, quando analisamos as respostas da questão seguinte, que perguntava se todos/as os/as jovens, independente de raça/etnia e condição social, têm as mesmas oportunidades de terem sucesso na vida profissional e pessoal: 63,3% (14 estudantes) discordaram e 36,4% (8 estudantes) concordaram.

Gráfico 18 – Percentual de estudantes que concordam/discordam que todos/as os/as jovens, independente de gênero, raça/etnia e condição social têm as mesmas oportunidades de terem sucesso na vida profissional e pessoal



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Assim, perceber como os/as estudantes compreendem os marcadores sociais de raça/etnia e de classe social deve ser um ponto de análise para a necessidade de repensar o próprio currículo da Educação Física escolar. É muito comum que “[...] a escola tente uniformizar os alunos, transformando-os em iguais, é no espaço aberto da quadra, do gramado, da terra batida, que as mensagens culturais aparecem” (Rangel *et al.*, 2008, p. 162). Dessa forma, tais resultados reforçam a necessidade de promover debates, reflexões e vivências que busquem superar a realidade das diversas desigualdades presentes na sociedade brasileira na busca da formação do pensamento crítico dos/as estudantes sobre aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos, biológicos e fisiológicos que se fazem presentes nas práticas corporais e na relação deles/as com seus corpos, ampliando, assim, a forma de ler o mundo (Maldonado; Farias; Nogueira, 2021).

O próximo bloco de questões estava relacionado ao NEM, à substituição dos componentes curriculares clássicos pelos itinerários formativos, ao ensino de tempo integral, à formação técnico profissional e ao projeto de vida. Ou seja, situações que estão ligadas diretamente à forma de educação proposta para o NEM e que nem sempre são compreendidas pelos/as estudantes. Cada tema foi contemplado com duas questões.

Quando perguntados/as se o NEM contribui com o desenvolvimento de um projeto de vida e de uma carreira através da formação profissional, 50% (11 estudantes) responderam que sim, e 50% (11 estudantes) responderam que não. O percentual foi idêntico ao da questão seguinte, que argumentou se o NEM prejudica a formação geral básica e o acesso ao ensino superior. A partir das respostas obtidas no questionário, percebe-se que muitos/as estudantes que participaram da pesquisa têm opiniões distintas sobre o NEM ser uma política educacional positiva ou negativa na vida deles/as. Vale ressaltar que, em conversa informal com os/as estudantes, muitos/as não sabiam efetivamente o que vinha a ser o NEM, principalmente os/as estudantes da 1ª série que chegaram à escola naquele ano.

As duas próximas questões estavam relacionadas sobre a redução da formação geral básica e a inserção dos itinerários formativos. Ao serem questionados se a substituição de componentes curriculares clássicos, como Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Inglês e outras, por itinerários formativos torna o Ensino Médio mais atrativo, 63,6% (14 estudantes) discordaram e 36,4% (8 estudantes concordaram). A pergunta seguinte questionava se a redução dos componentes

curriculares da BNCC (Arte, Educação Física, Inglês, Filosofia, Sociologia, História, Biologia, Química e Física) para a implantação dos itinerários formativos prejudica a formação geral básica. Então, 77,3% (17 estudantes) concordaram e 22,7% (5 estudantes) discordaram. A partir das respostas, percebemos que a maior parte dos/as estudantes acredita que será prejudicado/a com a redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica. Sobre essa temática, Molina Neto *et al.* (2017, p. 99) afirmam que a redução da carga horária dos componentes curriculares, dentre eles a Educação Física, propicia “[...] um extraordinário ataque à formação integral do cidadão com efeitos desmedidos nos valores éticos, estéticos e morais da juventude brasileira”. Corroborando essa opinião, Silva, Ferreira e Santos (2021, p. 43) expõem que

A distinção entre base comum e itinerários formativos, assim como a fragmentação desses últimos, rompe com a ideia de unidade na educação básica, descaracterizando o ensino médio em relação às etapas anteriores, com profundas implicações para a formação humana dos jovens.

As duas próximas questões estavam relacionadas à educação em tempo integral. A primeira delas questionou se ficar mais tempo na escola favorecia a aprendizagem de competências como: cooperação, resolução de problemas, desenvolvimento do pensamento crítico, trabalho coletivo, etc. Então, 72,7% (16 estudantes) discordaram e 27,3% (6 estudantes) concordaram. Ao serem questionados/as se ficar mais tempo na escola os/as prejudica, pois não conseguem trabalhar, fazer outros cursos, praticar atividades físicas, etc., 77,3% (17 estudantes) concordaram e 22,7% (5 estudantes) discordaram. O fato de grande parte dos/as estudantes que participam desta pesquisa não serem adeptos da educação em tempo integral pode estar principalmente relacionado ao trabalho. Outro fator que pode ser determinante é que muitos moram no interior do município, o que já demanda um tempo grande fora de casa, levando em consideração o período que passam no transporte escolar e na escola.

A esse respeito, Ferreira e Cypriano (2022) afirmam que a ampliação do tempo de permanência dos jovens na escola é uma prática alinhada às recomendações dos organismos internacionais e tende fortemente a afastar os/as estudantes trabalhadores, aumentando a evasão escolar, que já é bem expressiva. Molina Neto *et al.* (2017) concordam com essa opinião, quando expõem que a reforma abandona

a ideia de formação integral para apenas um plano de “Educação em Tempo Integral”, em que o tempo de permanência do estudante nas escolas é aumentado, mas a maioria delas não possui condições para essa oferta.

Outro fator, ainda, pode ser o horário da aula. Como a estrutura da escola não permite a oferta de dois segmentos (Ensino Fundamental II e Ensino Médio) no mesmo turno, a oferta do ensino em tempo integral para o Ensino Médio aconteceria entre o turno vespertino e o noturno. O horário de aulas, que hoje acontece de 14h30 às 19h50, passaria a ser de 14h30 às 21h50, ou seja, inviável para quem mora distante da escola e passa um bom tempo no transporte escolar, precisando acordar cedo para trabalhar, fazer cursos ou mesmo para estudar em casa.

É importante ressaltar que, em 2022, cogitou-se essa possibilidade de trazer todo o Ensino Médio da escola para o mesmo horário (vespertino/noturno) e implantar dois turnos integrais, o que foi motivo de revolta e mobilização dos/as estudantes e comunidade. Felizmente, depois da constatação da insatisfação de todos/as, não prosseguiram com essa ideia.

Quando questionados/as se ter uma formação técnico-profissional é fundamental para o acesso rápido ao mercado de trabalho, 72,7% (16 estudantes) concordaram e 27,3% (6 estudantes) discordaram. Em oposição, a outra questão perguntava se ter uma formação técnico-profissional não garante o acesso ao mercado de trabalho, pois há cada vez menos postos sendo gerados. Sobre essa questão, 59,1% (13 estudantes) discordaram, enquanto 40,9% (9 estudantes) concordaram. Ao analisar as respostas dessa parte do questionário, observa-se que a maior parte dos/as estudantes compreende a necessidade de uma boa qualificação para a conquista de bons postos de trabalho. Mas, durante a conversa informal para análise das respostas dos questionários, muitos/as não sabiam que a formação técnico-profissional estava relacionada ao nível médio, ou seja, estavam relacionando essa pergunta à formação de nível superior. Mesmo assim, o número de estudantes que entende que a formação técnica profissional não garante acesso ao mercado de trabalho é bastante expressiva.

As duas últimas perguntas estavam relacionadas ao fato de o sucesso profissional ser relativo apenas às boas escolhas, ou também depender da oferta de políticas públicas adequadas às populações mais vulneráveis. Então, ao serem perguntados se o sucesso profissional depende apenas de boas escolhas, 63,6% (14 estudantes) concordaram enquanto, 36,4% (8 estudantes) discordaram. O fato de a

maior parte dos/as estudantes concordar com essa colocação está relacionado aos objetivos da política educacional do NEM, que está alinhada à formação de um/a novo/a trabalhador/a que se adapta facilmente às instabilidades do mercado e é colocado/a como protagonista de suas escolhas, sendo responsável pela construção do seu projeto de vida. Silva, Ferreira e Santos (2021, p. 47) afirmam haver uma mudança no sentido de capital humano do século XX, em que “[...] a qualificação dos trabalhadores fazia parte do projeto das instituições de ensino”, para a noção de capital humano do século XXI, que está pautada na orientação dos/as jovens para fazer escolhas pessoais que não colocam em risco a dominação capitalista.

Assim, o Estado investe na ideia do/a estudante como empreendedor de si mesmo/a e se afasta da responsabilidade com a educação. Ou seja, quando um projeto de vida não alcançar o sucesso, a culpa será do indivíduo que não fez as escolhas corretas, e não do Estado que falhou na garantia dos direitos fundamentais de existência dos/as cidadãos/ãs. Nesse caso,

Formar indivíduos, governar suas condutas é, portanto, mais importante do que, efetivamente, resolver o problema do desemprego. Problema que, em todo caso, pode ser gerido convencendo as pessoas de que elas são as únicas responsáveis por seu sucesso profissional; e que, para ter sucesso, é preciso, especialmente, mudar seu comportamento (Silva; Ferreira; Santos, 2021, p. 47).

Já na última questão, foram indagados/as se o sucesso profissional, além de boas escolhas, depende, também, do incentivo da família, de políticas públicas de permanência na escola, acesso ao ensino superior, moradia, saneamento básico, transferência de renda, etc. Sobre essa questão, 90,9% (20 estudantes) concordaram e 9,1% (2 estudantes) discordaram. O grande percentual de estudantes que concordaram com essa questão, contradizendo a questão acima, faz-nos refletir que eles/as compreendem a importância de outras ações para que todos/as possam ter o sucesso profissional que almejam.

Assim, por meio das análises dos dados produzidos e apresentados a partir do questionário respondido pelos/as estudantes participantes da pesquisa, desenvolvemos as intervenções pedagógicas, buscando refletir com eles/as sobre a importância de se compreender a Educação Física como um componente curricular fundamental na formação humana, compreender sobre os marcadores sociais de classe, gênero, pessoa com deficiência e raça/etnia que estão presentes

na sociedade, na escola e nas aulas, bem como compreender por que essa Educação Física não interessa aos reformadores empresariais, buscando, assim, uma ação de resistência à redução da sua carga horária, por meio dos componentes integradores dos itinerários formativos.

5 AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS – ELETIVA “CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE”

A partir das respostas do questionário, realizamos a análise dos dados de como os/as estudantes pensam a Educação Física, as diversidades e o NEM para, assim, iniciarmos nossas intervenções pedagógicas. Com já citado anteriormente, as intervenções ocorreram no horário destinado à eletiva, que acontece todas as segundas-feiras.

Nesse processo, nossa ação docente foi orientada com o objetivo de reflexionar sobre a importância da Educação Física para a formação humana dos/as estudantes em um contexto de redução da carga horária desse componente curricular no NEM, em que foi reduzida também a possibilidade de se discutir a diversidade (social, étnica, de gênero, de credos, etc.) dos corpos dos/as filhos/as da classe trabalhadora, que configuram o grande público da escola pública brasileira. A narrativa do corpo diverso está em disputa em um mercado que pretende dizer que independente da diversidade (ser negro/a, mulher, pessoa trans, PCD, etc.) você pode ser empreendedor/a, já que o mérito é de cada um/a. Então, considerando as exigências dos modos de produção e do mercado capitalista, conhecimentos ligados à Educação Física e à diversidade tendem a ficar em segundo plano, serem reduzidos ou até extinguidos do currículo. Com isso, a ideia foi trabalhar com atividades que estimulassem a compreensão das diversidades presentes na escola e como essas diversidades, por vezes, são motivo de exclusão na sociedade, na escola, na Educação Física e no NEM. Assim, a eletiva foi denominada “Corpo, Educação Física e Diversidade”.

Mas, antes de iniciarmos a construção do planejamento e as intervenções de fato, no segundo encontro, que aconteceu no dia 19 de junho de 2023, foram apresentados aos/às estudantes os dados do questionário respondido por eles/as. O objetivo de apresentar esses dados aos/às estudantes foi para que percebessem como somos um grupo diverso e como essas diversidades, muitas vezes, afastam-nos, não são respeitadas na sociedade, na escola e na Educação Física. A partir disso, pensamos com o grupo o planejamento das aulas, como veremos a seguir.

5.1 APRESENTAÇÃO AOS/ÀS ESTUDANTES DOS DADOS OBTIDOS NO QUESTIONÁRIO E CONSTRUÇÃO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO

Toda segunda-feira, quando toca o sinal que indica o início do horário da eletiva, os/as estudantes da escola organizam seus materiais e se destinam às salas em que estão os/as professores/as. Já acomodados/as na sala que escolhemos para os nossos encontros, iniciamos a análise das questões propostas no questionário. O objetivo foi observar como o grupo enxergava certos conceitos sobre as diversidades, a Educação Física e o NEM, para compreender melhor certos comportamentos que acontecem durante as aulas.

Imagem 13 – Apresentação dos dados obtidos no questionário aos/às estudantes



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Durante a apresentação dos dados obtidos, observamos algumas situações de inquietação e desconforto com as respostas, como: “*Impossível alguém ter respondido isso, acho que nem leram direito, devem ter respondido qualquer coisa* (Rute, 2023)”.

As situações de divergência nas opiniões são esperadas por se tratarem de sujeitos com diferentes construções sociais, que chegam à escola com “corpos” que resultam “[...] de uma construção cultural sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos etc.” (Goellner, 2010, p. 73). Afinal, o corpo “[...] não é algo que *temos*, mas algo que *somos*. [...] Quando dizemos *corpo*, estamos nos referindo não somente a

materialidade biológica que nos constitui, mas a nós mesmos” (Goellner, 2010, p. 72, grifos da autora).

Ao final da exposição dos dados, foram disponibilizadas algumas questões para debate para que os/as estudantes pudessem expressar suas compreensões sobre a conversa realizada até então. Assim, foram colocadas as seguintes questões para discussão: 1 - Somos um grupo diverso? 2 - Que diversidades encontramos no nosso grupo? 3 - Como nossas diversidades podem ser pontos de exclusão na sociedade? 4 - A escola e a Educação Física reproduzem essas desigualdades? 5 - Na sua opinião, o NEM amplia essas desigualdades? 6 - Como podemos, no nosso planejamento, contemplar a todos/as?

Por unanimidade, chegamos à conclusão de que somos um grupo diverso e os/as estudantes relataram que nossas diversidades são as de gênero, raça, religião, características físicas, classe social, orientação sexual, local onde moramos, idade, etc.

Sobre como as diversidades podem ser pontos de exclusão na sociedade, colocaram várias situações:

As pessoas podem ser discriminadas por morarem em favelas por exemplo, ou como aqui na nossa cidade, por morarem na roça (Renata, 2023).

Toda sexta feira, na primeira aula, rezamos oração do pai nosso e uma aluna da nossa sala disse que não iria levantar por ser ateia, então, dependendo da religião que a pessoa siga ela pode ser discriminada (Kevin, 2023).

As mulheres são tratadas diferentes dos homens, na minha casa, por exemplo, meu irmão não ajuda no serviço da casa (Verônica, 2023).

A cor da pele, o cabelo, tem muita gente que não gosta de pessoas pretas (Jorge, 2023).

Pessoas que são gays também sofrem muito preconceito (Lorena, 2023).

Acham que por você ser diferente, você é inferior (Davi, 2023).

Quando perguntados se a escola e a Educação Física reproduzem essas desigualdades, citaram situações em relação ao gênero e às pessoas com mais habilidades:

Sim, muitas vezes há a exclusão de gênero, e/ou por características físicas, podendo vir de alunos e até mesmo os professores que coordenam a aula de forma exclusiva e privilegiada para apenas um grupo de estudantes (Maria Eduarda, 2023).

Sim, através de escolherem coisas só pra meninos e coisas só pra meninas (Letícia, 2023).

Apontaram, também, que a escola procura tratar todos/as da mesma forma:

Não, até onde eu vi, todos os alunos da escola Coronel são tratados da mesma forma, independente da sua raça ou gênero, todos são convidados a participar das aulas (Gabriel, 2023).

Essas respostas nos remetem à necessidade de estarmos em constante atenção sobre nossa própria prática, de estarmos em constante revisão sobre a escola que temos e a escola que queremos. Pois, não se pode

[...] ignorar que a escola, inserida numa sociedade de classes, reflete as desigualdades próprias desse modelo de organização social, e para o qual a ausência de planejamento contribui para a continuidade de uma educação reprodutora e desigual, que aumenta a distância entre os que sabem mais e os que sabem menos, entre os que têm mais e os que têm menos (Santos; Ferri; Macedo, 2012, p. 181).

Sobre se o NEM amplia as desigualdades, os/as estudantes tiveram opiniões divergentes, alguns disseram que sim:

Sim, a desorganização e a não estrutura para a recepção de mudanças tão radicais evidencia a desigualdade de ensino. Instituições privadas possuem muito mais preparo para mudanças, mas ainda assim, nenhuma rede se mostrou totalmente apta para tal reconstrução na base da educação, principalmente a pública (Lorena, 2023).

Outro respondeu que

Isso varia muito de lugar pra lugar, se for uma escola onde acontece a discriminação, sempre vai ter desigualdade, independente se for o novo ensino médio ou não (Gabriel, 2023).

E outros/as disseram não saber responder. Como muitos/as disseram não saber responder, é possível que tenham sido informados superficialmente sobre as mudanças propostas no NEM e ainda não compreendem como essa política pode afetar a vida deles/as ao reduzir os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e basear-se apenas em uma reestruturação curricular.

Por último, quando perguntados como podemos, em nosso planejamento, contemplar a todos/as, afirmaram:

Buscando compreender as dificuldades de cada um e adaptar as brincadeiras e esportes para que todos participem (Rute, 2023).

Sempre respeitando a todos e oferecendo a mesma proposta de atividade a todos, mesmo sendo gêneros diferentes (Letícia, 2023).

Incluir e respeitar cada diferença e individualidade, visando dar atenção às ideias para melhorar as aulas (Peter, 2023).

Assim, percebemos que eles/as estão dispostos a contribuir para que as atividades desenvolvidas sejam adaptadas à realidade do grupo e todos/as possam participar.

Ao final da exposição dos dados e da conversa, reforçamos a importância da compreensão de que a escola e a Educação Física devem ampliar os debates sobre as diversidades e também as condições que nos tornam iguais, como o fato das juventudes das classes menos favorecidas, que dependem da escola pública, estarem sujeitas a uma reforma que prioriza a competição, a meritocracia e o individualismo, por meio de uma supervalorização da construção de projetos de vida baseados no empreendedorismo, em detrimento do esvaziamento dos conhecimentos historicamente construídos. Então, a partir desse entendimento, pensar em ações que garantam a participação efetiva de todos/as para reconstruirmos

[...] o que consideramos “comum” a todos e todas, garantindo que nele os diferentes sujeitos socioculturais se reconheçam, assegurando, assim, que a igualdade se explicita nas diferenças que são assumidas como referência comum, rompendo, dessa forma, com o caráter monocultural da cultura escolar (Candau, 2008, p. 53).

Após a apresentação e debate, começamos a discutir o nosso planejamento participativo. Nesse momento, continuamos na sala e foi pedido aos/às estudantes que pensassem e conversassem sobre quais práticas corporais queriam experimentar e como iríamos distribuir nossas ações ao longo dos encontros da eletiva.

Em diálogo com Falkembach (2008), Farias *et al.* (2019) entendem o planejamento participativo como uma possibilidade de convergência entre a ação e a reflexão no espaço escolar. Ele aprimora experiências educacionais baseadas em

princípios democráticos, uma vez que todos/as participantes do processo educativo se envolvem ativamente nas escolhas realizadas e nos projetos elaborados.

Nogueira e Freire (2018) argumentam que é possível perceber, em alguns estudos e pesquisas relacionadas à Educação Física no Ensino Médio, que os saberes selecionados a esse componente curricular, nessa etapa de ensino, são uma repetição do Ensino Fundamental. As aulas são consideradas um momento de lazer e pouco se relacionam com o cotidiano dos/as jovens estudantes. E, para que essa realidade seja modificada, como no relato das autoras, é preciso construir

[...] possibilidades que nascem do diálogo com a escola e com as juventudes para construir uma Educação Física significativa e que isso só é possível, especialmente no Ensino Médio, se os estudantes estiverem envolvidos nas decisões que levam à construção do currículo (Nogueira; Freire, 2018, p. 127).

A proposição de um planejamento participativo é sempre algo desafiador. Nogueira e Freire (2018, p. 121) argumentam que “[...] estas construções enfrentam resistências [...]”, pois muitos/as estudantes questionam o fato de não terem aulas livres e atividades exclusivamente ligadas aos esportes. Além disso, essa é uma metodologia que faz com que o/a professor/a saia do centro do processo educativo, deixando de ser um/a reproduzidor/a de práticas corporais e passe a levar em consideração os conhecimentos e contribuições dos/as estudantes. Com isso, posiciona-se como mediador/a das proposições, das possíveis tensões e dos conflitos que acontecem devido às diferentes opiniões do grupo. Mas o fato de os/as estudantes participarem efetivamente das tomadas de decisão no processo de construção do planejamento não implica na omissão do/a professor/a na intervenção pedagógica da aula (Correia, 1996).

Assim, acreditamos que juntos/as seja possível pensar uma educação e uma Educação Física que contribua de fato para a ampliação da leitura de mundo por meio de uma participação efetiva e democrática.

Durante o planejamento participativo, os/as estudantes discutiram e votaram sobre as práticas corporais que seriam vivenciadas. A escolha deles/as foi estudar sobre os esportes e os jogos/brincadeiras. A preferência pelos esportes já havia ficado evidente nas respostas dos questionários e a escolha dos jogos e brincadeiras se deu levando em consideração o espaço da escola para a realização das atividades. O desafio foi trabalhar o esporte com outra perspectiva, ou seja,

para além da competição, do jogo propriamente dito e da reprodução de movimentos sem nenhuma reflexão. Nesse momento, conversamos e relembramos as intenções propostas na eletiva de contemplar as diversidades em nossas práticas. Assim, o trato pedagógico das atividades propostas esteve baseado na participação efetiva de todos/as e na problematização dos marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que estão presentes nas práticas corporais.

A partir das escolhas feitas em relação aos temas que seriam trabalhados, decidimos sobre as práticas corporais que seriam realizadas. Além das atividades práticas, acordamos de utilizar outros recursos pedagógicos, como vídeos, documentários, reportagens, textos, dinâmicas e outras ideias que pudessem ir surgindo ao longo dos encontros. A roda de conversa também foi utilizada como recurso durante os encontros, por ser

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão. É na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela intervenção com os pares, através de diálogos e no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014, p. 99).

A seguir trazemos os temas, conteúdos e os objetivos acordados em nosso planejamento participativo.

Quadro 2 – Definições acordadas no planejamento participativo

Tema	Conteúdos	Objetivos
<p>Tema 1 - “Desigualdade social e práticas corporais”</p> <p>Tema 2 – “Desigualdade social e práticas corporais: refletindo sobre esportes elitizados”</p>	<p>Esporte - futebol (atividade adaptada: totó humano)</p> <p>Filme: “King Richard - criando campeãs”</p> <p>Esporte - tênis adaptado</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar outras formas de jogar o futebol; • Discutir sobre a desigualdade social e como ela se reflete na escola e nas práticas corporais; • Valorizar o esporte como forma de integração, diversão, lazer e convívio entre as pessoas; • Incentivar a participação de todos/as nos esportes; • Conhecer a história de Serena e Venus Williams; • Relacionar o filme com as temáticas problematizadas nas aulas; • Vivenciar uma prática adaptada para conhecer o jogo de tênis.
<p>Tema 3 - “Corpos eficientes, corpos deficientes na sociedade, na escola e na Educação Física”</p> <p>Tema 4 – “Pessoa com deficiência e capacitismo”</p>	<p>Esportes adaptados</p> <p>Capacitismo</p> <p>Visita à Associação Pestalozzi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Problematizar a questão da acessibilidade e oportunidade das pessoas com deficiência na escola, nas práticas corporais e na sociedade; • Vivenciar um esporte adaptado às pessoas com deficiência; • Reflexionar sobre nossas eficiências e deficiências; • Compreender o que é capacitismo e como ele prejudica as pessoas com deficiência; • Elaborar uma ação de visita à Associação Pestalozzi de Iconha; • Realizar danças, jogos e brincadeiras com as pessoas que frequentam a Associação Pestalozzi de Iconha.
		<ul style="list-style-type: none"> • Discutir as relações de gênero no esporte e na sociedade, enfatizando a importância de jogar juntos/as;

<p>Tema 5 - “Desigualdade de gênero nos esportes e na sociedade”</p> <p>Tema 6 – “Ampliando as percepções sobre as questões de gênero no esporte e na sociedade”</p>	<p>Esporte – badminton</p> <p>Jogos de oposição - força</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e vivenciar esportes que possuem categorias mistas; • Construir relações respeitadas e uma cultura não preconceituosa em relação as práticas corporais e a questões de gênero; • Conhecer o conceito de sexo, identidade de gênero e orientação sexual; • Identificar os diferentes fatores (fisiológicos, sociais, culturais, religiosos, entre outros) envolvidos nas questões de gênero e esportes; • Vivenciar alguns jogos de oposição que envolvem a força.
<p>Tema 7 - “Brincando, jogando e aprendendo: vivência dos jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena”</p> <p>Tema 8 – “Relações étnico-raciais e práticas corporais: reflexões sobre o racismo estrutural”</p>	<p>Jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena - peteca, amarelinha africana e jogos de tabuleiro</p> <p>Racismo estrutural e oficina de bonecas Abayomi</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e vivenciar alguns jogos de matriz africana e indígena; • Valorizar os jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena como patrimônio cultural brasileiro. • Debater temas como o preconceito racial na sociedade e nas práticas corporais; • Discutir sobre o racismo estrutural; • Reflexionar sobre os preconceitos étnico-raciais nas diferentes esferas sociais; • Conhecer a história e participar de uma oficina de bonecas Abayomi.
<p>Tema 9 – “Avaliação e culminância”</p>	<p>Produção do jogo de trilha: Jogo da Vida - Juventudes no NEM</p> <p>Apresentação das ações desenvolvidas na eletiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar uma apresentação das ações desenvolvidas durante a eletiva; • Construir um jogo de trilha; • Abordar os temas debatidos em aula e as dificuldades enfrentadas pelas juventudes no NEM dentro do jogo; • Apresentar o jogo para as turmas das outras eletivas;

		<ul style="list-style-type: none"> • Avaliar, por meio de um questionário, as ações desenvolvidas durante a eletiva.
--	--	---

Fonte: Dados coletados e produzidos pelos/as estudantes e professora pesquisadora.

Além do acordado no planejamento participativo, nossas ações buscaram reflexionar com os/as estudantes sobre como a redução da carga horária da Educação Física no NEM e a ausência dos conhecimentos historicamente construídos sobre a Cultura Corporal de Movimento prejudicam a formação integral das juventudes que estão na escola.

5.2 DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS COM OS/AS ESTUDANTES

5.2.1 Desigualdade social e práticas corporais

De acordo com o que foi combinado durante o planejamento participativo, nossas atividades se iniciaram pela discussão sobre a desigualdade social. Essa temática se torna relevante de ser debatida na escola, pois, de acordo com Neira (2022), a sociedade que habitamos é profundamente injusta, haja vista a separação abissal dos setores mais vulnerabilizados, em relação às oportunidades de acesso a tudo que possa conferir dignidade à vida de qualquer ser humano.

Estima-se que um quarto da população brasileira viva abaixo da linha de pobreza, o que em dados de 2021, equivale a menos de R\$ 246,00 mensais. Cerca de 50 milhões de pessoas passam fome e se encontram alijadas de saneamento básico, condições salutaras de moradia, estão expostas à violência e à exploração, incluindo o trabalho infantil. Num quadro em que a sobrevivência está em risco, tudo aquilo que consideramos indispensável como serviços de saúde, boa alimentação, escola, lazer, emprego fixo e segurança soam como artigos de luxo, privilégios, muito embora sejam direitos inalienáveis que deveriam ser garantidos pelo Estado a todas as pessoas indistintamente (Neira, 2022, p. 108).

Sendo assim, com o intuito de reflexionar sobre as mais diversas situações de desigualdades sociais, nossa aula foi estruturada em cinco momentos: conversa inicial para recordarmos a análise do questionário e os combinados estabelecidos; exibição do documentário “Entremundo - um dia no bairro mais desigual do

mundo”⁹; debate sobre o documentário; vivência do jogo “totó humano”; roda de conversa.

Iniciamos, então, relembando a análise do questionário e as ações do nosso planejamento participativo. Em seguida, exibimos o documentário e, logo após, realizamos uma conversa sobre as percepções dos/as estudantes a respeito dele. O documentário “Entremundo – um dia no bairro mais desigual do mundo” foi lançado em 2015, depois da morte de nove jovens em uma ação policial em um baile *funk*, em Paraisópolis, São Paulo. O documentário explora as realidades dos bairros de Paraisópolis e do Morumbi que, mesmo tão próximos, vivem um abismo social e de atenção do Estado.

Na conversa sobre o documentário, os/as estudantes relataram o impacto de verem duas realidades tão próximas e ao mesmo tempo tão distantes socialmente. Relataram, também, sobre as diferenças entre as práticas corporais realizadas nos dois bairros, as condições de vida dos/as moradores/as, a questão da violência e da atenção/desatenção dada a cada bairro pelo Estado através das políticas públicas. Enquanto no Morumbi as condições de moradia, segurança, lazer, saneamento, etc. eram bem estruturadas, em Paraisópolis faltava tudo. Finalizamos essa discussão falando sobre as diferentes oportunidades de educação que são dadas aos/às estudantes pobres e ricos e como essas diferenças são determinantes para a melhoria das condições de vida das pessoas. Aproveitamos para discutir como políticas públicas como o NEM, por exemplo, impactam de modo desigual estudantes pobres e ricos.

⁹ MENDONÇA, T. B.; JARDIM, R. **Entremundo** – um dia no bairro mais desigual do mundo. YouTube, 29 de abr. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=haJCUuktzms&t=5s>. Acesso em: abr. 2023.

Imagem 14 – Discussão sobre o documentário “Entremundo”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Seguimos, então, para o pátio para a realização do nosso jogo chamado “totó humano”. Nesse jogo, os/as estudantes foram dispostos/as exatamente como se estivessem em uma mesa de pebolim/totó, com a vantagem de poderem se virar para ficar sempre de frente para a bola. No nosso caso, optamos por não ter um goleiro e colocamos cones para marcar os gols. As equipes foram organizadas pelos/as estudantes e, ao longo do jogo, trocamos as funções de ataque e defesa para que todos/as pudessem vivenciar cada função.

Escolher uma atividade que remeta ao futebol para trabalhar o tema desigualdade social teve algumas intencionalidades. Primeiro, por ser um esporte que muitos/as disseram gostar de vivenciar, mas, também, ser motivo de muitas exclusões, conforme as respostas dos questionários. Segundo, pois, mesmo sendo um esporte considerado de massas e acessível a todas as pessoas, percebemos que não é bem assim. Apesar de ser um esporte consumido e praticado por muitos/as, itens como camisas, chuteiras, frequentar estádios para assistir aos jogos não são acessíveis. O futebol que chega ao Brasil pelos “pés” dos

[...] filhos das elites inglesas que aqui se estabeleceram para a instalação das primeiras indústrias e construção de estradas de ferro, gradativamente migrou nos clubes privados para as várzeas, sendo cada vez mais praticado nos momentos de lazer do operário. Por ocasião da sua oficialização, os campeonatos da modalidade chegaram a ser restritos aos homens brancos. Na atualidade, apesar da prática ter se popularizado, o racismo e o sexismo ainda dificultam o acesso das pessoas negras e mulheres a determinadas posições da estrutura esportiva (Neira, 2022, p. 114).

É importante refletir também com os/as estudantes sobre quantos/as meninos/as sonham em ser jogadores/as de futebol, na esperança de uma vida melhor, mas que, no entanto, na realidade, a maioria dos/as jovens que se tornam profissionais não ganha os salários milionários que se propaga.

Imagem 15 - Realização do totó humano



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao final da nossa vivência, fizemos uma roda de conversa, em que foram discutidas algumas questões disparadoras envolvendo o tema da aula: 1 - Nós tivemos as mesmas oportunidades durante a aula? 2 - Na atividade, todos/as ocuparam os mesmos espaços hierárquicos de poder? E na sociedade, acontece da mesma forma? 3 - As nossas condições sociais influenciaram o desenvolvimento das atividades? 4 - Como políticas educacionais como o NEM influenciam na ampliação das desigualdades sociais?

Sobre a primeira questão, todos/as concluíram que sim. Na segunda questão, também concluíram que sim, pois

Nós tivemos que pensar e tomar as decisões em conjunto, por isso todo mundo participou (Wesley, 2023).

Aqui a gente brincou e realizou a atividade em conjunto e aí todo mundo participou (Kevin, 2023).

Vimos no filme que existe muita desigualdade na sociedade, mas aqui, no jogo todo mundo pode jogar junto (Lorena, 2023).

Vimos que cada colega pode colaborar com aquilo que sabe, um chuta melhor, o outro defende melhor e assim podemos criar condições para que cada um desse o seu melhor (Jorge, 2023).

Sobre a terceira questão proposta, eles/as relataram que as condições sociais não influenciaram no desenvolvimento da atividade. No entanto, o estudante Jorge chamou a nossa atenção dizendo que

Todos somos iguais, né, professora, mas nem sempre na sociedade somos tratados com igualdade (Jorge, 2023).

Sobre a última questão, apontaram:

Muita gente só tem acesso a algumas coisas na escola, então se tiram [atividades, disciplinas, conteúdos], as pessoas ficarão sem saber mais ainda (Lorena, 2023).

É a partir de atividades como essas que a gente percebe como essas desigualdades acontecem, se não temos isso nas aulas, por exemplo, não teremos a oportunidade de ter esse conhecimento (Rute, 2023).

A redução das disciplinas faz com que não tenhamos a oportunidade de conhecer e discutir sobre vários temas, afetando a forma como lidamos com as outras pessoas, com a diversidade (Letícia, 2023).

Nesse momento, muitos/as ainda se sentiram tímidos/as em participar efetivamente da roda de conversa. Por esse motivo, é importante que, durante as aulas, os/as estudantes sejam incentivados a falar sobre suas percepções e também sobre as relações que conseguem construir entre a aula e a realidade em que muitos/as deles/as são excluídos/as e silenciados/as por simplesmente ocuparem uma posição social inferior.

As falas dos/as estudantes evidenciam a importância de construirmos práticas pedagógicas que dialoguem com as realidades vividas por eles/as, pois nossas ações como professores/as passam pelo conhecimento das realidades dos/das estudantes. Então, “[...] se queremos compreender é necessário conhecer. [...] reconhecer experiências, saberes, identidades culturais é a condição para o

relacionamento e o diálogo” (Dayrell; Carrano, 2014, p. 103). Assim, precisamos estar atentos/as para que nossas aulas não valorizem determinados grupos em detrimento de outros e que todos/as tenham condições de participar ativamente das ações desenvolvidas.

Acreditamos que as discussões sobre a desigualdade social devam acontecer em todos os componentes curriculares, para que a escola se torne um espaço de reflexão e que oportunize a construção de novas formas de pensar e agir sobre a realidade que vivemos, pois “Crianças e jovens formados com outras referências compreenderão que a sociedade não pode continuar como está” (Neira, 2022, p. 110).

5.2.2 Desigualdades sociais e práticas corporais: refletindo sobre os esportes elitizados

Buscando ampliar as discussões sobre as desigualdades sociais e as práticas corporais, organizamos nossas atividades em dois encontros. No primeiro, assistimos ao filme “King Richard: criando campeãs”¹⁰ e no outro fizemos as discussões e a vivência do tênis adaptado.

Iniciamos com uma conversa para relembrarmos o que vem a ser a desigualdade social, como ela se manifesta no nosso cotidiano, na escola e nas práticas corporais. Disseram que, dependendo da classe social que cada um/uma ocupa, teremos acesso a determinados espaços sociais, melhores oportunidades na educação, seremos tratados/as de forma diferente pelas pessoas, etc., conforme evidenciado nas falas abaixo:

Por várias vezes, quando entro em alguns estabelecimentos comerciais aqui em Iconha, sinto que sou tratado de forma diferente de outros clientes (Jorge, 2023).

A desigualdade social fica muito evidente no nosso cotidiano quando percebemos o que cada pessoa tem acesso: locomoção, moradia, vestimenta, alimentação, etc. (Lorena, 2023).

Percebemos que os alunos das escolas particulares vão ter muito mais oportunidade que nós. Se não for pelas cotas, jamais teremos acesso à universidade (Lara, 2023).

¹⁰ GREEN, R. M. **King Richard**: criando campeãs. YouTube, 15 de maio 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zAcqsG71pmg>. Acesso em: maio 2023.

Em seguida, fizemos a leitura da sinopse e assistimos ao filme “King Richard: criando campeões”. O filme, de 2021, é uma cinebiografia e conta a história de Richard Williams e suas duas filhas, Serena e Venus, em suas trajetórias no tênis. Aborda as dificuldades de uma família negra e de classe social menos favorecida na busca pelo sucesso em um esporte elitizado como o tênis.

Imagem 16 – Exibição do filme “King Richard: criando campeões”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No encontro seguinte, realizamos outra conversa, em que relembramos a sinopse do filme e depois os/as estudantes puderam relatar o que mais havia lhes chamado atenção.

Achei ele [pai das tenistas, Richard] um tanto machista e autoritário. Falava o tempo todo que o plano era dele e que ele era o único responsável pelo sucesso das filhas (Lorena, 2023).

Fiquei assustada com o comportamento dos pais nos torneios de tênis. Exigiam tanto de crianças tão pequenas (Amanda, 2023).

Deu pra perceber o quanto o tênis é um esporte de ricos. Nos torneios que elas participaram só a família delas era negra (Letícia, 2023).

Percebemos também o quanto um atleta que deseja chegar ao nível profissional precisa se dedicar, ela não fazia nada além de estudar e treinar (Peter, 2023).

Conversamos um pouco sobre alguns detalhes que não são muito abordados no filme, como o fato de Richard ser apresentado como um pai cuidadoso com a

Serena e a Venus, mas ter abandonado a outra família, inclusive os filhos, que teve antes de se casar com a mãe das meninas. Falamos, também, como o filme dá um destaque grande ao pai, como se o sucesso das meninas fosse responsabilidade apenas dele. É como se o esforço delas para se tornarem atletas não tivesse sido levado em consideração. É de extrema importância reconhecer a trajetória de sucesso profissional de mulheres negras e periféricas em um esporte de elite como o tênis, mesmo diante do enfrentamento de desafios econômicos e sociais. Mas precisamos estar atentos a outras mensagens que, às vezes, passam-nos despercebidas na narrativa abordada no filme.

Seguimos, então, para a vivência do tênis adaptado. Antes de iniciarmos a vivência de fato, refletimos sobre por que o tênis é um esporte que não está presente na nossa cultura. Conversamos sobre o preço dos equipamentos e os espaços de jogo. Percebemos que é um esporte com um custo muito alto e a maioria de nós não teria condições de arcar com tais despesas, mas poderíamos conhecer e praticar com os recursos que a escola nos proporciona. Assim, utilizamos as raquetes de frescobol, rede de vôlei, fitas, cones e as bolas de tênis que temos na escola. Explicamos as regras do jogo e eles/as decidiram fazer algumas adaptações para facilitar a prática. Assim, o jogo se deu com algumas modificações. Eles/as se organizaram em duplas e decidimos por um placar de sete pontos. Como nosso foco não estava na competição, a cada duas rodadas as duas duplas saíam e outras duas duplas entravam.

Vago (1996) considera a escola um lugar de produção de cultura que deve produzir outras formas de tratar pedagogicamente o esporte, influenciando a sociedade para conhecer outras possibilidades de se apropriar desse conhecimento. Nesse caso, construir coletivamente novas formas de jogar e vivenciar o esporte nas aulas de Educação Física nos permite problematizá-lo

[...] como fenômeno sociocultural, construindo um ensino que se confronte com aqueles valores e códigos que o tornaram excludente e seletivo, para dotá-lo de valores e códigos que privilegiam a participação, o respeito à corporeidade, o coletivo e o lúdico, por exemplo (Vago, 1996, p. 12).

Assim, a escola pode e deve produzir, criar e recriar o esporte com seus próprios códigos, a fim de possibilitar a todas as pessoas a fruição dele,

independentemente de sua condição, construindo uma “[...] Educação Física da escola” (Vago, 2022, p. 5).

Imagem 17 – Vivência do jogo de tênis adaptado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao final, reunimo-nos novamente e foi interessante como as opiniões sobre o jogo foram divergentes: alguns/algumas acharam o jogo difícil, já outros/as acharam o jogo fácil. Mas, mesmo assim, gostaram de vivenciar um esporte diferente.

Sabe, professora, a diferença está na oportunidade. Se todas as pessoas, independentemente de serem ricas ou pobres tiverem acesso às coisas [se referindo à prática do esporte] conseguimos aprender. O problema é que isso nem sempre ocorre (Lara, 2023).

Assim, diante de tudo que foi vivenciado, debatido e questionado, percebe-se que discutir sobre a desigualdade social e as práticas corporais se torna essencial na escola e nas aulas de Educação Física para que, de alguma forma, possamos continuar sonhando com uma sociedade mais justa e

igualitária para todas as pessoas, mesmo que ainda haja um longo caminho a ser percorrido.

5.2.3 Corpos eficientes e corpos deficientes na sociedade, na escola e na Educação Física

Nesse encontro, discutimos sobre os lugares que os corpos eficientes e deficientes ocupam na sociedade, na escola e na Educação Física. O nosso objetivo foi estimular o debate de que todos/as nós temos eficiências e deficiências e que nossas diferenças não podem ser motivo de exclusão nos espaços sociais, na escola e na Educação Física.

Nossas ações foram organizadas em cinco momentos: conversa inicial para recordarmos o encontro anterior; dinâmica de reflexão sobre nossas eficiências e deficiências; exibição do curta-metragem “Cordas – Cuerdas”¹¹; votação e realização de um esporte adaptado; roda final.

Após relembrarmos nossas ações do encontro anterior, iniciamos a primeira dinâmica para reflexão sobre as nossas eficiências e deficiências. Nessa dinâmica, cada estudante recebeu um papel rosa e um papel amarelo. No papel rosa deveriam escrever algo em que são muito eficientes; e no papel amarelo, algo que achavam ser deficientes. Depois, deveriam ir até o quadro e falar para o grupo quais eram as eficiências e deficiências que elencaram e colar os papéis no quadro.

¹¹ GARCIA, P. S. **Cuerdas**. YouTube, 16 de jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LreCcEbG4&t=86s>. Acesso em: maio 2023.

Imagem 18 – Dinâmica das eficiências e deficiências



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Sobre as eficiências indicadas pelos/as estudantes, podemos destacar: *“Facilidade na escrita”*; *“Facilidade em exatas”*; *“Disciplinada com meus objetivos”*; *“Facilidade de falar em público”*; *“Jogar futebol e ser comunicativo”*; *“Dançar e conversar”*; *“Aprender coisas novas”*; *“Jogar bola e fazer amizade”*; *“Aprender com facilidade”*; *“Saber conversar e entender as pessoas”*, entre outras. Sobre as deficiências destacam-se: *“Ser muito tímida”*; *“Esportes”*; *“Problema na escrita”*; *“Falar em público”*; *“Dificuldade nas atividades físicas”*; *“Timidez”*; *“Apresentar trabalho”*; *“Dificuldade com os movimentos do lado esquerdo do corpo”*; *“Ser impaciente”*, entre outras. Ao final das falas, perguntamos a eles/as: somos todos/as totalmente eficientes/deficientes? As respostas foram unânimes que não.

Perceber que todos/as nós temos potencialidades e dificuldades é necessário para entendermos o/a outro/a da mesma forma. Para construirmos esse entendimento, é fundamental que a ação pedagógica da Educação Física esteja pautada em

[...] trabalhar as diferenças dos alunos no sentido de re-significá-las/respeitá-las, propondo tarefas em que os alunos com maiores dificuldades tenham oportunidades de expor suas angústias, seus medos, para que juntos, professor, aluno e colegas, possam superar limites (Rechineli; Porto; Moreira, 2008, p. 308).

Em seguida, assistimos ao curta-metragem de animação espanhol *“Cuerdas”*, escrito e dirigido por Pedro Solís Garcia em 2013. O curta-metragem conta a história de Maria e Nicolás, duas crianças que frequentam o orfanato municipal. Maria é uma menina divertida e alegre e Nicolás é um menino com

paralisia cerebral que chega ao orfanato. Maria se encanta pelo novo colega e usa cordas para fazer com que ele movimente os braços e pernas para incluí-lo nas brincadeiras e atividades da escola.

Ao final da exibição do curta-metragem, fizemos uma reflexão sobre como as pessoas com deficiência são tratadas na sociedade, na escola e na Educação Física e sobre quem somos nós: Maria ou os outros colegas. Nesse momento, os/as estudantes colocaram a importância da adaptação dos espaços da escola para as pessoas com deficiência e também sobre como nós temos dificuldades de nos colocarmos no lugar dessas pessoas. Falaram também sobre como não respeitamos as leis ao estacionarmos nas vagas de cadeirante ou de idosos e como, de modo geral, as pessoas com deficiência são excluídas de vários espaços. Ao final, chegamos à conclusão de que na sociedade, na escola e na Educação Física nós nos comportamos, na maioria das vezes, como as outras crianças do curta-metragem que excluíam o Nicolás, e não como a Maria.

Como pessoas que convivem nessa sociedade, muitas vezes assumimos esse comportamento, e a exclusão dos corpos deficientes se dá nos mais diferentes espaços sociais, inclusive na escola e na Educação Física. Esse comportamento se assenta em uma visão muito disseminada em nossa sociedade, que ainda valoriza o

[...] corpo robusto, perfeito, belo, atlético que, com a influência da mídia, ganha contornos de adoração (“corpolatria”, culto ao corpo), em detrimento dos corpos considerados imperfeitos, feios, degenerados, como o corpo deficiente, obeso, sacrificado pelo trabalho árduo, pela miséria ou outra causa orgânica e social (Chicon, 2008, p. 21).

Depois dessa conversa, realizamos uma votação sobre a vivência de um esporte adaptado às pessoas com deficiência. Fizemos uma votação entre o goalball e o vôlei sentado. Os/as estudantes optaram, então, por realizar a vivência do vôlei sentado.

Já no pátio, foram explicadas as regras da modalidade e as adaptações em relação ao voleibol. Enquanto era organizado o espaço de jogo, os/as estudantes se organizaram para a vivência.

Imagem 19 – Vivência do vôlei sentado



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao final da nossa vivência, fizemos a roda de conversa para socializarmos as aprendizagens construídas. Refletimos sobre as seguintes questões: 1 - Que conhecimentos construímos no encontro de hoje? 2 - Que lugares os corpos eficientes e deficientes ocupam na sociedade, na escola e na Educação Física? 3 - Qual a importância de debatermos sobre a inclusão das pessoas com deficiência? 4 - Como essas vivências contribuem para a nossa formação humana?

Sobre a primeira questão, os/as estudantes responderam:

Aprendemos que devemos sempre nos colocar no lugar do outro (Kevin, 2023).

Os corpos deficientes e eficientes podem e devem ocupar o mesmo espaço, mesmo que de forma adaptada para se adequar a cada um (Flávia, 2023).

Que não importa como você é, todos temos dificuldades, por isso não devemos excluir ninguém (Luan, 2023).

A lidar com as dificuldades do próximo e entender que cada um tem a sua dificuldade (Lorena, 2023).

Sobre a segunda questão, os/as estudantes responderam:

Os corpos eficientes possuem muito mais espaço em qualquer atividade, desde caminhar numa rua até fazer os exercícios nas aulas de educação física nas escolas. Já os corpos deficientes são impossibilitados de existir, não podendo praticar o mesmo que os demais, sendo excluídos socialmente (Lorena, 2023).

O certo seria que todos ocupassem os mesmos espaços, mas, na maioria das vezes, não é isso que acontece (Rute, 2023).

Os corpos deficientes sempre são excluídos por não terem as adaptações necessárias pra eles (Kevin, 2023).

Os corpos eficientes sempre ocupam lugar de destaque, ainda mais aqueles que se saem melhor no que fazem (Maria Eduarda, 2023).

A respeito da terceira questão, afirmaram:

Todo mundo quer ser enxergado e respeitado do jeito que é, então precisamos conversar sobre isso sempre pra tentar mudar um pouco as coisas (Lorena, 2023).

Para mudarmos certos pensamentos e atitudes e perceber que todos devem ter a chance de se destacar (Renata, 2023).

Muitas vezes excluímos as pessoas sem perceber, discutindo e entendendo podemos ir melhorando e nossa consciência (Rute, 2023).

Finalmente, sobre a quarta questão, disseram:

Faz a gente pensar melhor antes de agir com os outros e tentarmos ser mais como a Maria [fazendo referência ao curta-metragem] do que como os colegas, assim, acredito que nos tornamos pessoas melhores (Rute, 2023).

Ajuda a gente a perceber que além das diferenças somos todos humanos e devemos ser respeitados e incluídos na escola e na sociedade (Verônica, 2023).

Imagem 20 – Roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Nesse encontro, foi possível perceber que os/as estudantes já estavam participando mais ativamente dos momentos de fala e discussões propostas dando suas opiniões e relatando situações vividas. Apesar das falas positivas e de reconhecerem a necessidade de ações que envolvam a inclusão das pessoas com

deficiência, sabemos que o espaço escolar e as aulas de Educação Física ainda se encontram longe do ideal. Percebemos, também, que, apesar de possuírem uma boa compreensão sobre a temática proposta, a questão da inclusão é algo que precisa ser debatido com frequência, pois o contato deles/as com pessoas com deficiência na escola é pequeno. Assim, precisamos construir caminhos em que a convivência com o/a outro/a independente de sua condição, seja constante espaço de aprendizagem e formação mútua, pois sonhamos com uma educação e “Uma Educação Física acolhedora que inclui todos/as as pessoas em posse dos seus corpos marcados de tantas culturas e experiências” (Vago, 2022, p. 7).

5.2.4 Pessoa com deficiência e capacitismo

Essa temática teve a duração de dois encontros e nossos objetivos foram conhecer o que é o capacitismo e reflexionar sobre nossas atitudes em relação às pessoas com deficiência. Também planejamos nossas ações e realizamos a visita à Associação Pestalozzi de Iconha.

Iniciamos relembando o que havíamos conversado anteriormente sobre as pessoas com deficiência e os tipos de deficiência. Em seguida, exibimos dois vídeos para que eles/as compreendessem o conceito de capacitismo. Vídeo 1 - “Você sabe o que é CAPACITISMO?”¹². O vídeo define de forma objetiva que o capacitismo é uma forma preconceituosa e discriminatória de tratar a pessoa com deficiência como inapta para o trabalho ou incapaz de viver de forma independente. Vídeo 2 – “Matéria no Fantástico sobre capacitismo”¹³. A matéria vinculada no Fantástico (Rede Globo) fala sobre a Campanha “Eu em desconstrução” sobre o tema Capacitismo.

Após a exibição dos vídeos, nós nos organizamos em círculo e perguntamos a eles/as se conheciam o termo capacitismo. A maioria deles/as respondeu que não. Foi enfatizada a importância do debate e de discussão sobre nossas atitudes em relação às pessoas com deficiência e pedido que no círculo mesmo se

¹² **Projeto Entra na Roda.** Você sabe o que é CAPACITISMO? YouTube, 28 de ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gzcRlivcZPI>. Acesso em: ago. 2023.

¹³ **Te Inluo.** Matéria no Fantástico sobre Capacitismo. YouTube, 29 de nov. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1oBtdMxfPDc>. Acesso em: ago. 2023.

organizassem em duplas. Cada dupla recebeu uma frase¹⁴ sobre a qual deveria pensar e tentar dizê-la de uma outra forma, menos ofensiva e preconceituosa. As frases utilizadas foram:

- 1 - “Nossa, e eu aqui reclamando da vida!”
- 2 - “Essa pessoa é um exemplo de superação”.
- 3 - “Temos que lembrar de agradecer sempre, né?”
- 4 - “Finge demência!”
- 5 - “Eu pensei que você fosse normal”.
- 6 - “Que coitadinho, ele tem deficiência”.
- 7 - “Que mancada!”
- 8 - “Nós não temos perna e braço para isso”.
- 9 - “Você é retardado?”
- 10 - “Dar uma de João sem braço”.
- 11 - “Está cego?”
- 12 - “Apesar de deficiente, você faz muita coisa sozinho”.

Imagem 21 – Análise das frases preconceituosas relacionada às pessoas com deficiência



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

¹⁴ Essa atividade foi trabalhada pela professora Erineusa Maria da Silva com a turma 3 do ProEF – Ufes na disciplina Escola, Educação Física e Inclusão.

Após um tempo pensando, algumas duplas tiveram mais dificuldade que outras para tentar modificar as frases. Durante nossa conversa, percebemos o quanto somos preconceituosos e reproduzimos essas falas no cotidiano sem pensar sobre o assunto.

Nossa professora, às vezes perdemos a oportunidade de ficar quietos né? (Caio, 2023).

Às vezes falamos com tanta naturalidade, eu nunca tinha parado pra pensar que poderia estar ofendendo alguém (Ana Laura).

Uma estudante pediu a fala e comentou sobre as pessoas com deficiências ocultas¹⁵, como o autismo e a deficiência auditiva, por exemplo, e como essas situações de preconceito devem acontecer com mais frequência ainda. Aproveitamos esse momento para dialogar sobre os colares de identificação que são utilizados para identificar as pessoas com essas deficiências.

Na expectativa de colocar em prática as conversas e debates que tivemos, foi proposto aos/às estudantes que organizássemos uma ação na Associação Pestalozzi de Iconha no próximo encontro. Eles/as prontamente aceitaram. No restante do tempo, nós nos organizamos em quatro grupos e cada grupo preparou uma atividade para desenvolver na próxima semana. Conversamos sobre o perfil de cada pessoa que frequentava a Pestalozzi às segundas-feiras, sobre possíveis comportamentos, sobre o acolhimento e a empatia que deveríamos ter. Combinamos, então, de levar uma pequena lembrança para entregar no final da nossa tarde.

Na semana seguinte, ao chegarmos à escola, reunimo-nos para acertar os últimos detalhes e cada grupo foi organizar o material necessário. Seguimos a pé mesmo, pois a sede da Pestalozzi fica bem próximo à escola. Devido ao horário de atendimento da Pestalozzi ser diferente do horário da escola, conseguimos passar mais ou menos uma hora lá. O tempo foi pouco, mas o aprendizado foi gigante.

¹⁵ A Lei 14.624/2023 altera a Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas.

Imagem 22 – Visita à Associação Pestalozzi de Iconha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao retornarmos à escola, reunimo-nos para que cada um pudesse contar como foi a experiência. Muitos disseram não saber da existência da Associação Pestalozzi de Iconha. Aproveitamos para falar da importância de instituições como a Pestalozzi e a Apae, principalmente no atendimento de pessoas com deficiência em idade não escolar, mas enfatizamos a importância da inclusão das crianças e jovens com deficiência na escola regular.

Outro ponto importante sobre essas instituições é que, na maioria das vezes, elas são o único lugar em que as famílias das crianças com deficiências são acolhidas, “[...] recebem os atendimentos clínicos, as informações necessárias pra compreender a deficiência do/a filho/a e também as orientações de como ser mãe de crianças com necessidades especiais” (Silva, E. *et al.*, 2019).

Apesar dos avanços percebidos em relação ao trato das pessoas com deficiência, o cuidado com suas famílias ainda não faz parte de um debate consistente

e de políticas públicas efetivas, principalmente com as mães que, histórica e socialmente, são quem assume a função do cuidado. As mães, no geral,

[...] deixam de viver a sua vida, de realizar os seus sonhos, de satisfazer os seus desejos para se dedicar, quase que exclusivamente, ao cuidado do/a filho/a. [...] quando a mulher gera filhas/os com deficiência, a responsabilidade se amplia, trazendo a essas mães um afastamento da sua vida em favor da vida da/o filha/o [...] (Silva, E. *et al.*, 2019).

Possivelmente, o horário em que os/as filhos/as com deficiência estão na escola regular ou em atendimento nessas instituições (Apaes, Pestalozzi) é o horário que as famílias/mães possuem para o cuidado de si. Entendemos, assim, que é preciso pensar na ampliação das políticas públicas de atendimento às pessoas com deficiência como, também, na ampliação dessas políticas para as pessoas que exercem a função do cuidado que, como exposto, na grande maioria, são as mães e/ou parentes próximos do gênero feminino.

Ao serem perguntados/as sobre que conhecimentos construímos a partir da vivência realizada, responderam:

Eu percebi que existem vários tipos de deficiência e com diferentes níveis de interação. Uns participaram mais, outros eram mais tímidos (Kevin, 2023).

Enquanto estávamos fazendo as atividades mais infantis, tinham alguns que não queriam participar. Mas depois que começamos a dançar músicas mais atuais os adultos participaram mais (Amanda, 2023).

Acho que teremos um outro olhar para as pessoas com deficiência, de mais compreensão e acolhimento, principalmente na escola (Rute, 2023).

Ver o sorriso de cada um deles foi maravilhoso. Precisamos de muito pouco para viver e sermos felizes, e parei pra refletir como somos egoístas (Weslei, 2023).

Eu acho que a gente se sente mais humano sabe, a gente passa a entender a condição de todas as pessoas que existem. E percebemos que, de fato, a exclusão das pessoas com deficiência é uma realidade. Pra muitos de nós é como se elas não existissem. Pra mim, foi muito significativo (Lorena, 2023).

Depois, perguntamos como eles/as achavam que seria a inclusão das crianças com deficiência nas aulas de Educação Física. Então, responderam:

Nós estudamos sobre isso e tivemos toda uma orientação. Mas, não sei se nas aulas as pessoas teriam toda essa compreensão, o que é errado né? (Peter, 2023).

Temos uma Educação Física muito voltada pra competição e isso faz com que as pessoas sejam excluídas. E muitas vezes, nós também agimos assim (Lara, 2023).

Chicon (2008) reflete sobre essa questão quando afirma que, apesar dos avanços obtidos em relação às práticas corporais para as pessoas com deficiência, a aula de Educação Física ainda é um espaço que demonstra a bagagem histórica, cultural, social e educativa da exclusão. Para o autor, uma aula de Educação Física deve respeitar todas as expressões da diversidade humana: gênero, biotipo, cor, raça, deficiência, etnia, sexualidade, etc., para que as diferenças sejam motivo de enriquecimento cultural. Assim, todas as pessoas da escola terão maior oportunidade de aprender, interagir e conviver. Nessa perspectiva,

[...] incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (Chicon, 2008, p. 28).

Concluimos, então, ao reflexionar sobre a importância de uma formação escolar baseada na formação integral que leva em consideração além da formação científica, também a formação humana com o entendimento de que “[...] ao excluir, perdemos a oportunidade de aprender e conviver com o diferente” (Chicon, 2008, p. 33).

5.2.5 Desigualdade de gênero nos esportes e na sociedade

Nesse encontro, o nosso objetivo foi provocar uma reflexão sobre os espaços que homens e mulheres cis ocupam na sociedade e como os diversos preconceitos se perpetuam na escola e na Educação Física.

Começamos nossas atividades com a turma sendo organizada em grupos e cada grupo deveria fazer a leitura de uma reportagem, discutir com o próprio grupo e depois apresentar para os demais colegas suas compreensões. Todas as reportagens tratavam de temas relacionados às mulheres cis na sociedade, nos esportes e, também, sobre a questão da violência. Foram utilizadas reportagens dos *sites* dibradoras.com.br, folha.uol.com.br, cnnbrasil.com.br e tntsports.com.br.

Quadro 3 – Reportagens trabalhadas com os/as estudantes

Grupo 1	Como é um jogo de futebol só com mulheres e crianças nas arquibancadas – dibradoras.com.br.
Grupo 2	WO na última rodada do brasileiro feminino expõe descaso do Real Ariquense com jogadoras – dibradoras.com.br.
Grupo 3	Todas as formas de violência contra a mulher aumentaram em 2022, diz pesquisa – folha.uol.com.br.
Grupo 4	Desigualdade de gênero atinge ciência no Brasil, revela pesquisa – cnnbrasil.com.br.
Grupo 5	Uniformes no esporte: a desigualdade de gênero em evidência – tntsports.com.br.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em seguida, os grupos fizeram a apresentação das suas reportagens, conversamos sobre os conteúdos delas e debatemos, também, sobre como muitas vezes os preconceitos em relação às mulheres cis são naturalizados na sociedade. Discutimos também como o trabalho doméstico é designado à mulher cis na maior parte das casas, como os homens cis têm muito mais acesso aos espaços e momentos de lazer do que as mulheres cis e sobre como os homens cis, na maioria das vezes, ocupam mais espaços de destaque na sociedade e nos esportes por exemplo.

Durante o debate, enfatizamos a importância do acesso à informação e à reflexão para a mudança de comportamentos. O debate estimulou alguns/algumas estudantes a comentarem sobre suas realidades:

Minha mãe mesmo, teve que sair de casa aos 15 anos de idade para trabalhar, não teve oportunidade de estudar, por isso, não teve acesso a muitas informações que nós temos hoje (Rute, 2023).

Lá na minha casa, felizmente, todas as tarefas são divididas, inclusive o meu pai acaba fazendo mais coisas que a minha mãe (Peter, 2023).

É importante que os meninos sejam criados fazendo as tarefas domésticas para que quando se tornarem adultos tenham outro comportamento (Flávia, 2023).

Eu vi essa semana que a Marta, mesmo tendo muitos títulos de melhor jogadora do mundo, ganha muito menos que o Neymar (Janaína, 2023).

Imagem 23 – Leitura e discussão das reportagens em grupo



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Percebemos, por meio dos diálogos com os/as estudantes, que eles/as compreendem que a sociedade é um espaço em que os preconceitos de gênero acontecem de forma constante e que nós, enquanto frutos dessa construção social, muitas vezes reproduzimos esses preconceitos nas relações pessoais, na escola e na Educação Física. De acordo com Souza Júnior (2020, p. 156), tal situação acontece, pois, além das diferenças biológicas, existe também uma “[...] construção cultural diferenciada dos corpos masculinos e femininos”. Assim, é fundamental que nossas ações pedagógicas estejam pautadas no princípio da equidade de gênero, para que a escola e as aulas de Educação Física sejam um espaço democrático, de respeito às diversidades e de desconstrução dos preconceitos hierarquizados socialmente (Souza Júnior, 2020).

Após esse momento de debates e discussões, fomos para o pátio e a proposta era vivenciarmos o *badminton* com duplas mistas. O *badminton* é um esporte praticado com raquetes e petecas e pode ser jogado individualmente ou em duplas. A dupla mista é uma das categorias da modalidade. Assim, pedimos que os/as estudantes se organizassem em duplas mistas e que fossem experimentando

os movimentos com a raquete e a peteca enquanto era organizado o espaço de jogo. Nesse momento, também, alguns/algumas estudantes que já conheciam o esporte foram auxiliando os/as que nunca haviam tido contato com ele. Apesar de termos muitas raquetes e petecas, nosso espaço é sempre improvisado. Costumamos utilizar elásticos como redes e cone chinês para marcar as linhas. Tentamos fazer dois campos para que o tempo de espera não fosse tão grande. As duplas foram distribuídas em dois campos e iam fazendo um rodízio para que todos/as pudessem jogar o maior número de vezes possível e variando as duplas adversárias. Apesar de organizarmos os jogos com um placar de sete pontos para que as duplas pudessem ir trocando, nossas ações não enfatizavam a vitória ou a derrota. Assim, a cada duas partidas, a dupla que vencida também saía para dar espaço a outras duas duplas. A intenção era que todos/as pudessem vivenciar o *badminton* dentro das suas possibilidades.

Imagem 24 – Vivência do *badminton* com duplas mistas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao final das vivências, nós nos reunimos em roda para conversarmos sobre as aprendizagens. Conversamos sobre as seguintes questões: 1 - A partir do

exposto no encontro de hoje, na opinião de vocês, que lugares homens e mulheres cis ocupam na sociedade? 2 - A escola e a Educação Física reproduzem a desigualdade de gênero? 3 - Como cada um se sentiu ao poder jogar junto com o/a outro/a da dupla? 4 - Qual é o papel da Educação Física e da escola na busca de uma sociedade mais justa e equânime? 5 - Por que essa Educação Física crítica que reflexiona sobre os marcadores de desigualdade social não interessa ao NEM?

Imagem 25 – Roda de conversa



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

A respeito da primeira questão, grande parte dos/as estudantes respondeu, naquele momento, que homens cis ocupam um lugar privilegiado na sociedade. Tal reconhecimento se torna importante, pois é um primeiro passo para modificar nossas ações e almejar uma sociedade e uma escola mais justa para todos/as. Sobre a segunda questão, alguns/as estudantes responderam que sim e enfatizaram bastante a Educação Física nesse processo de reprodução da desigualdade de gênero.

É muito comum, por exemplo, em um jogo de futsal ver meninas que não conseguem jogar direito, pois é uma prática em que os meninos sempre tiveram muito mais oportunidade (Letícia, 2023).

Eu vi uma reportagem recentemente de uma escola que proibiu uma menina de participar do torneio de futsal por que não tinha time feminino (Peter, 2023).

Ainda há uma barreira enorme entre o que os meninos exercem fisicamente e o que as meninas exercem. A educação física nas escolas é uma demonstração clara da exclusão das mulheres nas práticas esportivas (Lorena, 2023).

As respostas dos/as estudantes enfatizam como a prática esportiva ainda é mais voltada para os meninos cis, reproduzindo a ideia dos papéis sociais distintos para cada gênero e de que existem diferenças de habilidade física entre meninos cis e meninas cis. Goellner (2010) afirma que as meninas são menos incentivadas pela família e amigos/as a participarem de práticas esportivas do que os meninos. Souza Júnior (2020) corrobora com essa questão, ao argumentar que aos meninos é ofertado um leque maior de experiências motoras que os torna mais aptos às práticas corporais. Percebe-se, então, que em nossa sociedade o esporte

[...] constrói, forja e educa a masculinidade hegemônica deixando sequelas nos variados contextos esportivos, fato que é facilmente observado nas aulas de Educação Física escolar. Exemplo disto é a grande dificuldade que homens e mulheres, meninos e meninas têm de praticar esportes em conjunto (Brito; Santos, 2013, p. 239).

Além da diferença de incentivo aos esportes e práticas corporais dados aos/às meninos/as cis é importante pensar como jovens com identidade de gênero e orientação sexual distintas da normativa são tratados na sociedade, na escola e na Educação Física. Esses/as jovens, por não se enquadrarem em um padrão heteronormativo, muitas vezes se sentem deslocados nas atividades esportivas, pois não são respeitados em suas individualidades e frequentemente são alvos de diversos preconceitos, o que contribui para o afastamento deles/as (Goellner, 2010).

Sobre a terceira questão, os/as estudantes responderam que gostaram de realizar a prática do *badminton* com as duplas mistas, que não houve distinção devido ao gênero e todos/as puderam participar igualmente. Relataram, também, a importância de desenvolver mais atividades que favorecem a participação conjunta de meninos e meninas. E finalizaram argumentando que algumas meninas se saíram melhores que os meninos.

No tocante à quarta questão, os/as estudantes responderam que a escola e a Educação Física podem contribuir para uma sociedade mais justa e equânime ao

Propor ações que nos façam refletir sobre esse tipo de desigualdade (Maria Eduarda, 2023).

Ouvir mais os alunos, principalmente as meninas, tratando os meninos e meninas da mesma forma, dando as mesmas oportunidades para ambos, propondo atividades nas aulas de educação física que sejam dinâmicas e incluam ambas as partes (Renata, 2023).

Nossa principal influência vem da escola nesse período da vida, ter uma boa base educacional, um bom e amplo conhecimento sobre questões sociais nessa idade é fundamental para a nossa formação pessoal (Lorena, 2023).

Analisando as respostas acima e comparando com as respostas do questionário respondido no início da pesquisa, percebemos que alguns/algumas estudantes possuem um histórico de exclusão nas práticas corporais e na Educação Física. Além disso, muitos/as relataram que durante o Ensino Fundamental II vivenciaram uma Educação Física baseada na prática esportiva competitiva. Sobre essa questão, Brito e Santos (2013, p. 240), em diálogo com Knijnik e Falcão-Defino (2010), afirmam que “[...] as normas de gênero hegemônicas continuam se sobrepondo nas relações de poder, criando no esporte um ambiente além de competitivo, excludente e violento”. Isso reforça a necessidade de estarmos em constante diálogo com os/as estudantes, analisarmos com atenção os comportamentos e atitudes que ocorrem durante as aulas e estarmos atentos/as aos nossos planejamentos para que a Educação Física seja um espaço de todos/as. Goellner (2010) afirma que as meninas precisam ser incentivadas em diferentes aspectos. A autora enfatiza que

[...] o esporte deve ser incentivado em função de outros objetivos, como, por exemplo, socialização, exercício da liberdade, experimentação de situações de movimentação de seu corpo, aprendizagem de técnicas, entre outros [...] (Goellner, 2010, p. 78).

Diante dos relatos, percebemos que os/as estudantes compreendem que as habilidades nos esportes não estão relacionadas apenas ao aspecto biológico, que é possível e necessário realizar atividades em que todos/as participem com respeito, de forma integrada e sem exclusões. E, também, fica evidente a importância de construirmos em nossas aulas “[...] alternativas didáticas que vão ao encontro de uma prática pedagógica pautada pelo princípio da igualdade de gênero” (Souza Júnior, 2020, p. 158). Essa percepção se dá também nos espaços de conversa informal, como no grupo do WhatsApp, quando, fora do horário destinado às aulas, eles/as compartilham mensagens relacionadas aos temas trabalhados.

Imagem 26 – Mensagem compartilhada no grupo de WhatsApp pelo estudante Weslei



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Em relação a última questão, percebemos que a compreensão sobre o porquê a Educação Física não interessa ao NEM ainda está sendo construída. Alguns/algumas já opinam de forma mais consistente, como:

Nossas aulas tem sido boas e produtivas, então parece que não querem que a gente tenha acesso a esse conhecimento (Rute, 2023).

Não querem que a gente questione as coisas (Letícia, 2023).

A retirada dessa disciplina diminui ainda mais o desenvolvimento que precisamos para a nossa vida acadêmica e pessoal, o que é interessante pra quem não deseja que criemos uma boa percepção social (Lorena, 2023).

Mas também é muito comum respostas como: “Não sei” (Jorge); “Não entendi” (Luan); “Não sei dizer” (Maria Eduarda). Isso reforça que as nossas ações de resistência devem acontecer de forma constante na escola, mesmo que em espaços “eletivos”.

5.2.6 Ampliando as reflexões sobre as questões de gênero no esporte e na sociedade

Iniciamos nosso encontro com um alerta sobre a seriedade do tema que seria trabalhado. O nosso objetivo estava pautado na compreensão dos conceitos de sexo, identidade de gênero e orientação sexual e refletir sobre como a escola e o meio esportivo ainda são espaços de desrespeito e preconceito com relação às diversidades de gênero.

Pedimos que os/as estudantes se organizassem em duplas e que pensassem sobre a seguinte questão: “Estamos às vésperas da realização de mais um torneio interclasses na escola e, na sua turma, acaba de ser matriculada uma estudante trans que deseja participar da competição junto com o time feminino. Qual é o seu posicionamento em relação a essa questão?”. Enfatizamos a importância de respeitarmos o espaço de fala de cada dupla e, também, a opinião do/a outro/a. Lembramos a eles/as também que precisamos ter cuidado com o que chamamos de liberdade de opinião, pois as opiniões pessoais não podem ser preconceituosas e colocar a integridade das pessoas em risco. Nesse momento, um estudante comentou sobre um vídeo da Deputada Federal Erika Hilton¹⁶, que falava exatamente sobre isso. Deixei que conversassem por um tempo e depois começamos a exposição das opiniões.

Imagem 27 – Debate sobre a participação de uma estudante trans no torneio interclasse



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

¹⁶ Erika Hilton é a primeira Deputada Federal negra e trans eleita na história do Brasil. Em SP, teve 256.903 votos. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/220645>.

Alguns/algumas estudantes responderam de forma tranquila que concordavam. Outros/as ficaram na dúvida sobre responder sim ou não. Quando questionados/as sobre a dúvida, colocaram que talvez fosse ser injusto, pois ela seria mais forte e mais habilidosa. Nesse momento, uma estudante pediu a fala e discordou:

Não é porque você é menino que você é mais forte ou mais habilidoso. Essas questões estão relacionadas a questões culturais e não ao fato de você ser menino ou menina. Possivelmente, vocês meninos têm muito mais oportunidade de praticar esportes do que nós, por isso são mais habilidosos. Mas se a mesma oportunidade for dada a um menino e uma menina, todos podem desenvolver habilidades nos esportes (Letícia, 2023).

Ficamos muito felizes em ver o posicionamento da estudante em relação à fala do colega. Apesar de percebermos que alguns/algumas estavam em dúvida, todos/as deram uma resposta afirmativa para a questão proposta.

Falamos, então, sobre como ainda é complexo conversarmos sobre questões referentes à sexualidade para além dos órgãos genitais, mas que é um tema importante de ser tratado nas aulas para que possamos ressignificar nossos conhecimentos, deixando, assim, de agirmos de forma desrespeitosa e preconceituosa.

Assistimos, então, ao vídeo “Sexualidade: sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero”¹⁷, que aborda de forma muito didática esses conceitos. Após o vídeo, conversamos novamente sobre os motivos que ainda levam a maioria das pessoas a agir de forma preconceituosa e como a escola ainda é um ambiente em que a maioria das pessoas da comunidade LGBTQIAPN+ relata sofrer com o preconceito e a exclusão. Maria Eduarda Silva (2019, p. 240) expõe que

O Brasil concentra cerca de 82% de exclusão escolar das pessoas Trans (ANTRA/Afroreggae); 59% das pessoas trans não possui o ensino fundamental; 68% não possui o ensino médio; e apenas 0,02% estão no ensino Superior.

A autora argumenta, ainda, que a proibição sobre as discussões de gênero em programas municipais e estaduais de educação contribui para esse tipo de

¹⁷ **Minutos Psíquicos**. Sexualidade: sexo, gênero, orientação sexual e identidade de gênero. YouTube, 08 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XsJTCKzL-Gg&t=16s>. Acesso em: set. 2023.

exclusão. Situação que gera consequências graves para essa população, uma vez que “[...] a não capacitação para entrada no mercado formal de trabalho [...] se torna uma barreira quase intransponível, como resultado não vemos pessoas trans nas diversas atividades laborais cotidianas” (Silva, M., 2019, p. 241).

Continuamos nosso diálogo discutindo sobre como a relação de gênero está condicionada aos aspectos culturais. Demos como exemplos os modelos e as cores de roupas que são determinadas para meninos e para meninas, os brinquedos, os comportamentos, as práticas corporais e outros fatores. Discutimos também sobre a diferença entre os termos orientação sexual e opção sexual, explicando que não se trata de uma escolha, por isso é incorreto utilizar o termo opção sexual. Finalizamos esse momento discutindo sobre a importância de respeitar todas as pessoas independente de sua crença, raça, etnia, religião, orientação sexual, etc.

Perguntamos para eles/as se conheciam algum atleta trans e apenas um estudante disse que conhecia a Tiffany que joga vôlei. Nesse momento, assistimos um outro vídeo: “Tiffany: polêmica na superliga e a primeira atleta transgênero”¹⁸. O vídeo foi muito interessante, pois mostra como foi o processo de transição da atleta, como é controlado o nível de testosterona¹⁹ no corpo e as polêmicas que envolvem sua participação na competição. Falamos, então, sobre a dificuldade de compreensão do assunto por muitas pessoas, uma vez que é um tema recente no cenário esportivo. E também sobre como as opiniões ainda são baseadas na configuração médico/biológica e em valores morais conservadores.

Então, foi pedido que todos/as se observassem e respondessem se todos os meninos eram iguais e todas as meninas eram iguais. A resposta foi que não. Pedimos, então, que um determinado menino e uma determinada menina ficassem de pé e perguntamos se podemos afirmar que este menino é mais forte que esta menina só pelo fato de ser menino? A resposta também foi que não. Nesse momento, reforçamos o que já havíamos conversado anteriormente, que as habilidades nos esportes não estão relacionadas apenas aos aspectos biológicos, mas com as construções sociais referentes aos papéis masculinos e femininos

¹⁸ **Esporte Espetacular.** Tiffany: polêmica na superliga a primeira atleta transgênero. YouTube, 14 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2ju99xuU05A&t=2s>. Acesso em: set. 2023.

¹⁹ “Segundo o Comitê Olímpico Internacional, não é necessário fazer a cirurgia de redesignação sexual (CRS) para disputar competições femininas. Basta ter um nível de testosterona abaixo de 10 nanomols por litro de sangue” (Silva, M., 2019, p. 237).

socialmente determinados. Que existem diferenças entre os corpos masculinos e femininos, mas que, também, os corpos femininos e os corpos masculinos se diferem entre si. Nesse sentido, concordamos com Goellner (2021, p. 109), quando afirma que “A construção da igualdade do usufruto de direitos no universo cultural do esporte a partir do reconhecimento das diferenças entre as pessoas é tarefa urgente e necessária”.

Descemos, então, para o pátio e eles/as se organizaram em duplas, sendo que o critério de escolha deveria ser alguém com peso e altura parecidos. Com o espaço organizado, realizamos dois jogos de oposição. No primeiro, utilizamos bastões e colchonetes, os/as estudantes se sentaram de frente, encostando as solas dos pés e segurando o bastão com as duas mãos. Ao comando, deveriam puxar o bastão até que um/uma conseguisse tirar o/a outro/a da posição sentado/a. No segundo jogo, utilizamos cordas e cones, a corda foi amarrada, de forma que não machucasse, no tornozelo dos/as participantes e um cone era posicionado na frente de cada um/uma, mantendo a mesma distância. Ao sinal, vencia quem conseguisse pegar o cone primeiro.

Imagem 28 – Realização dos jogos de oposição



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Ao final da aula, nós nos reunimos para que os/as estudantes pudessem comentar sobre suas percepções a respeito das atividades realizadas. Durante nossa conversa disseram:

Deu pra compreender melhor cada conceito a partir das atividades, eu sempre tive muitas dúvidas quanto a esses termos (Amanda, 2023).

Sabe professora, pelo meu modo de pensar a homossexualidade não é algo correto. Mas, eu não tenho o direito de desrespeitar ninguém. Cada um tem o direito de viver a sua vida (Weslei, 2023).

Durante a realização dos jogos deu pra perceber que a habilidade ou a força não está relacionada a você ser menino ou menina, algumas meninas ganharam dos meninos e alguns meninos ganharam das meninas. Então se uma colega trans jogasse no nosso time não teria nenhum problema. É um direito que qualquer pessoa tem (Letícia, 2023).

O planejamento e a execução dessa aula nos preocuparam, por não sabermos qual seria a reação dos/as estudantes com a temática. Mas acreditamos que o resultado foi muito positivo, apesar de algumas tensões e divergências de opiniões, o que consideramos normal. Os debates produzidos foram muito construtivos e pensamos que seja um início, para que a escola, que deve ser de todos/as, seja mais acolhedora e humana com os/as que sempre ocuparam um lugar de exclusão e discriminação nesse espaço. Isso, em especial, em um momento em que essa temática tem sido tão questionada por grupos conservadores que desejam impedir o debate de gênero nas escolas.

5.2.7 Brincando, jogando e aprendendo: vivência dos jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena

5.2.7.1 Relações étnico-raciais e o preconceito nas diversas esferas sociais

Iniciamos nosso encontro lembrando o que havíamos trabalhado na semana anterior. Nesse momento, o nosso objetivo era discutir sobre os preconceitos étnico-raciais que acontecem nos diferentes espaços sociais, inclusive na escola e na Educação Física. Enfatizamos que o racismo, infelizmente, faz parte das mais diversas estruturas sociais no Brasil, devido a uma herança do período da escravização e que precisamos, em qualquer situação, combater esse tipo de preconceito. Afinal, em uma sociedade racista, não é suficiente apenas evitar e

debater sobre o racismo, é necessário ser antirracista (Davis, 2016). Em nossa compreensão, tratar de forma crítica sobre esse tema em aula é promover uma ação antirracista.

Além do mais, corroboramos com Rangel *et al.* (2008, p. 157), quando afirmam que “[...] a sociedade brasileira é multicultural, o que significa reconhecer [...] a diversidade étnica e cultural dos diferentes grupos sociais que a compõem”. Por esse motivo, a escola e a Educação Física devem “[...] ser o lugar de todas as vozes de todos ‘os corpos culturais’ [...] porque todas as ‘culturas corporais’ importam [...]” (Vago, 2022, p. 5).

Sentamos em círculo e eles/as se organizaram em duplas. Cada dupla recebeu uma palavra, deveriam pensar um pouco sobre ela e, depois, socializar com o grupo o que sabiam sobre essa palavra. As palavras utilizadas foram: turbante, berimbau, racismo, capoeira, macumba, batuque, senzala, umbanda e capitão do mato. Eles/as conversaram durante um tempo e depois iniciaram as falas. Os termos berimbau, racismo, umbanda, batuque, capoeira e turbante foram explicados sem dificuldades. Já as duplas que foram responsáveis por apresentar as palavras senzala e capitão do mato não sabiam o significado dessas expressões. Outros/as colegas contribuíram explicando o significado das palavras. Uma estudante compartilhou conosco sua experiência de viagem à cidade de Ouro Preto-MG, contando que pôde visitar as senzalas e as minas em que os negros escravizados trabalhavam.

Imagem 29 – Atividade de interpretação das palavras da cultura afro-brasileira



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em seguida, realizamos uma dinâmica chamada caminhada do privilégio²⁰. Nessa atividade, todos/as iniciam o percurso na mesma posição. Como o espaço era pequeno, os/as estudantes foram organizados em dois grupos. Antes da largada, explicamos que faríamos algumas perguntas e, dependendo da resposta, as pessoas poderiam dar um passo à frente ou ficarem paradas no mesmo lugar. Foram realizadas 11 perguntas:

- 1 - Se você já teve problemas em fazer amigos na escola ou arranjar emprego em função da sua cor, permaneça no mesmo lugar.
- 2 - Se já ouviu piadas por conta da cor da sua pele ou tipo de cabelo, permaneça no mesmo lugar.
- 3 - Se você já foi seguido em algum estabelecimento por conta da cor da sua pele, permaneça no mesmo lugar.
- 4 - Se você puder manifestar admiração pela sua religião com segurança em espaços públicos, dê um passo à frente.
- 5 - Se a maioria dos seus amigos, conhecidos, vizinhos, colegas de infância ou de escola são brancos, dê um passo à frente.
- 6 - Se tem liberdade de ir e vir sem medo de sofrer abuso ou violência racial, dê um passo à frente.
- 7 - Se sua família esteve presente durante a sua infância, dê um passo à frente.
- 8 - Se já desejou ter outra cor de pele ou tipo de cabelo, permaneça no mesmo lugar.
- 9 - Se já foi acusado injustamente pelo sumiço de alguma coisa, permaneça no mesmo lugar.
- 10 - Se alguém que você conhece teve vergonha de apresentar você para a família ou amigos, permaneça onde está.
- 11 - Se já teve um familiar ou conhecido próximo preso, permaneça no mesmo lugar.

²⁰ A atividade “caminhada do privilégio” foi realizada pela professora Erineusa Maria da Silva durante a aula da disciplina Escola, Educação Física e Inclusão, para a turma 3 do ProEF, polo Ufes, Vitória-ES. Após a aula, a professora compartilhou as questões utilizadas que, posteriormente, foram adaptadas à realidade da escola e da aula proposta.

Imagem 30 – Caminhada do privilégio



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Após a realização das onze perguntas, pedimos que os/as estudantes olhassem para o percurso realizado na caminhada e onde cada pessoa se localizava. Quem estava mais à frente e quem ficou mais atrás. Foi possível registrar algumas inquietações:

Professora, nem saí do lugar. Continuei aqui atrás. (Jorge, 2023).

Nossa, estou me sentindo mal por estar aqui na frente (Leticia, 2023).

Enfatizamos que precisamos reconhecer que vivemos em uma sociedade em que o caminho não é igual e justo para todos/as. Por esse motivo, precisamos refletir sobre nossos comportamentos, atitudes, falas e preconceitos.

Após a vivência, reunimo-nos em círculo novamente para debater a atividade realizada. Durante a conversa, os/as estudantes comentaram que perceberam que o caminho da vida não é justo para todas as pessoas e que a cor da pele é determinante para que muitas injustiças aconteçam. Os/as estudantes relataram os diversos preconceitos que já sofreram, preconceitos vividos por colegas e como as marcas do racismo são profundas e permanecem presentes no corpo e na memória de cada um/uma. Uma das estudantes pediu a fala e apresentou uma situação muito delicada:

Minha mãe é preta. Quando eu e minha irmã nascemos, nós éramos bem mais brancas e temos olhos claros, inclusive, eu sou registrada como branca. Hoje a minha pele é mais escura. Minha mãe conta que por muitas vezes ela foi parada na rua e as pessoas perguntavam de quem eram aquelas crianças, perguntavam se ela era babá das crianças, pra quem ela

trabalhava, quanto tempo que ela tomava conta de nós. Hoje ela conta isso como um ensinamento, mas foi um dos muitos preconceitos que ela já sofreu (Rute, 2023).

Depois, outra estudante comentou que ficou impressionada ao ver um caso na *internet* em que um estagiário de um escritório de advocacia, que estava vestido da mesma forma que as outras pessoas, foi confundido com o réu no fórum apenas por ser negro. Finalizamos esse momento elogiando a participação deles/as, dizendo a importância de relatarem as situações cotidianas que sofrem e de que todos/as nós precisamos combater qualquer tipo de atitude discriminatória na escola e em qualquer espaço, uma vez que o racismo é considerado crime e precisa ser punido como tal. Enfatizamos, ainda, que não podemos aceitar, na escola principalmente, nenhuma brincadeira que possa gerar constrangimento para as outras pessoas.

Em seguida, organizamos o espaço para a realização da amarelinha africana. Vimos que a amarelinha africana é uma brincadeira com origem em Moçambique, também conhecida como teca-teca. Diferente das amarelinhas que conhecemos aqui no Brasil, que possuem ênfase na competição, a amarelinha africana não possui vencedores e utiliza ritmo e música para brincar. Propus que tentássemos realizar a brincadeira com três graus de dificuldade, mas que eles/as poderiam tentar outras formas de brincar.

Imagem 31 – Vivência da amarelinha africana



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Finalizamos nosso encontro com a roda de conversa para debater as seguintes questões: 1 - A partir das experiências realizadas hoje, na sua opinião, pretos e brancos possuem as mesmas oportunidades na sociedade brasileira? 2 - Como a escola e a Educação Física reproduzem o preconceito racial? 3 - Qual a importância de discutirmos sobre esse tema e vivenciarmos as práticas corporais de matriz africana na escola? 4 - Qual o papel da escola e da Educação Física na busca de uma sociedade mais justa e equânime?

Sobre a primeira questão, responderam que não. Pedi então que explicassem por quê.

A escravidão das pessoas pretas reflete até hoje para que elas tenham menos oportunidade (Kevin, 2023).

Isso fez com que se criasse uma imagem ruim das pessoas pretas (Peter, 2023).

Ainda é muito comum as pessoas pretas ocuparem postos de trabalho inferior, poucas pessoas esperam, por exemplo, que um jovem preto sonhe em fazer uma faculdade de direito. É mais comum vermos jovens brancos e de classe alta sonhando com isso (Lorena, 2023).

Complementamos dizendo sobre a importância de termos pessoas negras ocupando lugares de destaque na sociedade e que os/as estudantes precisam compreender que são capazes de conquistar o que sonham, independentemente da cor da pele, do gênero ou da classe social.

No tocante à segunda questão, responderam:

Quando as pessoas fazem bullying (Peter, 2023);

Quando fazem brincadeiras de mau gosto como na minha sala, dizendo que não enxergam determinado aluno quando apaga a luz (Flávia, 2023).

Nesse momento, uma das estudantes citou um caso de racismo que havia visto no jornal em uma escola estadual do município de Vargem Alta-ES. Aproveitamos mais uma vez pra enfatizar que o racismo no Brasil é crime e todas as pessoas que cometem esse tipo de preconceito devem ser punidas no rigor da lei. Não existe brincadeira, quando colocamos a integridade de outra pessoa em risco.

Infelizmente, não tivemos tempo de discutir sobre as outras questões devido ao término do horário de aula. É importante relatar que, mesmo sendo uma aula

muito produtiva, com participação ativa de alguns/algumas estudantes, enfrentamos a resistência de outros/as. Alguns/algumas continuam tímidos em participar dos debates propostos, outros/as não se sentiram à vontade em participar da amarelinha africana e ainda temos enfrentado uma resistência quanto ao uso do aparelho celular durante as aulas. É importante ressaltar que essa questão não é exclusiva do momento da eletiva, acontece em outros momentos de aula e em outros componentes também.

5.2.7.2 Relações étnico-raciais: jogos e brincadeiras de matriz indígena

Ao longo da sua história, a escola e a Educação Física têm padronizado suas ações a partir de uma cultura hegemônica, meritocrática e excludente. Rangel *et al.* (2008), em diálogo com Daolio (1995), evidenciam que a escola e a Educação Física sempre apresentaram dificuldades em lidar com as diferenças. “Tenderam ao longo da sua história silenciá-las e neutralizá-las, sentindo-se muito mais seguras e confortáveis com a homogeneização e a padronização” (Rangel *et al.*, 2008, p. 157).

Assim, nesse encontro, o nosso objetivo foi ampliar as discussões sobre as relações étnico-raciais e o conhecimento sobre os povos indígenas. Iniciamos nosso encontro lembrando as atividades desenvolvidas na semana anterior e depois realizamos uma atividade para saber um pouco sobre o que os/as estudantes conheciam sobre os povos indígenas. Conversamos sobre por que hoje falamos Povos Indígenas²¹ ou Povos Originários e não mais índios como antes. E fizemos uma dinâmica chamada “palavra puxa palavra”. Escrevi no quadro o termo povos indígenas e cada um deveria falar uma palavra que representasse o que conheciam sobre o termo. A partir das palavras e comentários dos/as estudantes, foi possível identificar alguns conhecimentos prévios que eles/as possuem sobre a temática.

²¹ O termo índio não é mais utilizado, pois retrata os povos indígenas de maneira genérica, reforçando estereótipos preconceituosos que representam os povos indígenas como atrasados ou selvagens, além de não considerar suas características culturais e linguísticas. O termo indígena significa “originário, aquele que está ali antes dos outros” e valoriza a diversidade de cada povo. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/estilos/indio#:~:text=Para%20designar%20o%20jndiv%C3%ADduo%2C%20use,N%C3%A3o%20use%20Dia%20do%20%C3%8Dndio.>

Em seguida, exibimos o documentário “Índios somos nós”²³, produzido pela TV Brasil durante a realização da primeira edição dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas na cidade de Palmas-TO. O documentário retrata a forma como vivem alguns desses povos no Brasil sob a perspectiva dos próprios indígenas. Aborda as mudanças ocorridas em suas culturas e tradições ao longo dos anos, bem como a forma como essa população enxerga os não indígenas. Esse não foi um momento muito fácil. Os/as estudantes estavam muito agitados/as e as conversas paralelas eram constantes. Talvez o fato de relacionarem a Educação Física com atividades práticas influencie essa questão, pois sempre perguntavam se iriam ter atividade no pátio. Mesmo dizendo que sim, tivemos que interromper a exibição do documentário algumas vezes e pedir que prestassem atenção.

Logo depois, os/as estudantes falaram sobre suas percepções a respeito do documentário. Ao serem questionados/as sobre o que perceberam de diferenças entre os povos indígenas que participaram da produção, responderam: a língua, o tipo de pintura corporal, as manifestações culturais, a forma de se vestir, os rituais, os costumes e outras características. Finalizamos esse momento nos questionando se algum/a estudante tinha informação sobre sua ancestralidade indígena. Nesse momento, apenas um estudante e uma estudante disseram ter informações orais sobre as bisavós que eram indígenas. Informamos a eles/as que aqui no Espírito Santo a cidade de Aracruz é a única que ainda possui indígenas aldeados²⁴. Assim, discutimos sobre como a cultura indígena se perdeu no tempo em nossa região e como seria complexo conseguirmos buscar o reconhecimento documental dessa ancestralidade.

Perguntamos se eles/as conheciam alguma brincadeira/jogo de origem indígena que pudesse ser vivenciada na escola e a grande maioria citou a peteca. Então, no pátio, conversamos sobre as características da peteca, sobre sua origem indígena e sobre os materiais com que são construídas. Segundo informações da Confederação Brasileira de Peteca, vários povos utilizam a peteca como forma de entretenimento. As formas de jogo são características de cada cultura, mas é comum brincadeiras com características de ataque e defesa. Santos (2020) afirma que

²³ TV Brasil. **Índios somos nós**. YouTube, 03 de agosto de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZecRLbA7H3w>. Acesso em: maio 2023.

²⁴ A cidade de Aracruz é a única no Espírito Santo que ainda possui cerca de 3.800 indígenas aldeados, estando distribuídos em dez aldeias e duas etnias: Guarani e Tupinikim. Disponível em: <https://esbrasil.com.br/conheca-as-aldeias-indigenas-de-aracruz/>. Acesso em: ago. 2023.

[...] os povos de língua Tupi adotaram o termo Pe'teka que significa “bater com a palma da mão”. Dessa forma, a peteca era jogada sem regras rígidas, sem espaços delimitados, tendo como objetivo mantê-la no ar por mais tempo possível. Fontes indicam que era jogada em círculos favorecendo a integração entre os participantes.

Então, escolhemos essa forma para realizar a nossa vivência da peteca. Nesse dia, estavam presentes 21 estudantes, que foram organizados/as em três grupos. O objetivo proposto foi que, posicionados em círculo, conseguissem dar o maior número de toques possível, mantendo, assim, a peteca no ar por mais tempo. Não havia a intenção de competição entre os grupos, a proposta foi que cada grupo, em cada rodada, conseguisse realizar mais toques que a rodada anterior.

Imagem 33 – Vivência da peteca



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ao final da nossa vivência, realizamos a roda de conversa para debater as seguintes questões: 1 - Em algum momento da sua trajetória escolar, as aulas trataram das relações étnico-raciais com ênfase nos povos indígenas? 2 - Você achou relevante conhecer a cultura e história dos povos indígenas? 3 - Na sua opinião, esses saberes devem ser tratados pela escola e pela Educação Física? 4 - Que

conhecimentos construímos na aula de hoje? 5 - Como esses conhecimentos contribuem para a nossa formação humana?

Sobre a primeira questão, afirmaram que é uma temática que foi trabalhada de forma muito pontual ao longo da trajetória escolar deles/as. Assim, percebemos que, mesmo havendo uma legislação obrigatória (Lei 10.639/2003 e Lei 11.645/2008), o ensino da cultura e história afro-brasileira e indígena ainda é pouco abordado nas escolas e também na Educação Física. Nesse contexto, percebemos que a Educação Física também precisa ampliar as discussões sobre as diferentes práticas corporais e as diferentes culturas presentes na nossa sociedade. A Educação Física precisa

[...] romper e alargar fronteiras para abrir-se ao aprendizado dessas tantas culturas, deixar-se educar por elas, para então superar as perdas e os empobrecimentos que sua ausência nos programas impôs ao ensino que foi oferecido aos estudantes na escola. [...] em nossas aulas de Educação Física não há mais argumento, não há mais sustentação, nada mais poderá justificar o silenciamento, o apagamento, a invisibilidade e a ausência dessas culturas, constitutivas de riqueza deste país e do que somos como pessoas singulares e sujeitos coletivos (Vago, 2022, p. 6).

Em relação à segunda questão, responderam que sim. Ao serem questionados sobre a resposta afirmativa, disseram:

Vimos que alguns jovens saem das aldeias pra estudar [fazer faculdade] e retornam para trabalhar em prol da própria comunidade. Eu nem sabia que tinham essa oportunidade (Verônica, 2023).

Vimos também como eles valorizam o conhecimento das pessoas idosas (Kevin, 2023).

Nós precisamos ampliar o conhecimento sobre outras culturas (Rute, 2023).

Eles [os povos indígenas] estavam aqui desde sempre, e essa cultura faz parte da cultura brasileira, que a gente conhece muito pouco (Weslei, 2023).

Assim, conversamos sobre como a cultura indígena ainda é desvalorizada no Brasil e principalmente na nossa região. Sabemos e discutimos muito pouco sobre os povos indígenas que habitaram esse território e menos ainda sobre como esses povos desapareceram, sobre como a tradição e a cultura foi se perdendo ao longo do tempo.

No tocante a terceira questão, afirmaram ser um saber importante e que deve ser mais trabalhado tanto na escola quanto na Educação Física. Os/as estudantes da 1ª série lembraram algumas brincadeiras, como o cabo de guerra e a luta hukahuka, que já vivenciaram nas aulas de Educação Física durante o ano letivo.

Sobre a quarta questão, afirmaram:

Aprendemos que a cultura indígena ainda é pouco conhecida, precisa ser mais trabalhada para que a gente saiba sobre nossas origens (Weslei, 2023).

É possível perceber o quanto essas culturas são ricas e como o Brasil é um país diverso, mas, infelizmente, apenas a cultura branca é mais valorizada (Lorena, 2023).

Conseguimos observar quantos povos indígenas diferentes existem, eu nem imaginava isso (Renata, 2023).

Aprendemos que eles vivem em coletividade, enquanto nós vivemos o individualismo (Peter, 2023).

E, finalmente, em relação à última questão, apontaram que a nossa formação humana passa pelo conhecimento de outras culturas, pelo respeito às diversidades, em aprender a ter uma convivência mais tolerante com as outras pessoas e entender que cada um tem um modo de ser e viver.

A partir das vivências e diálogos realizados, percebemos que os elementos da cultura indígena ainda são pouco explorados pela escola e pela Educação Física. Concordamos com Vago (2022, p. 17), quando afirma que

É tempo de produzir na Educação Física outros impactos, outras histórias. Abrir nosso ensino: que esses povos e suas culturas ocupem nossos programas, que enriqueçam nossas práticas pedagógicas, que nos eduquem o olhar, que encham nossos corpos (de estudantes e de docentes) de toda a sabedoria, de toda cantoria, de toda a alegria que eles conseguirem preservar com sua resiliência e seu desejo permanente de continuar a viver.

Nesse sentido, reconhecemos que é preciso enriquecer nossas práticas pedagógicas para a inclusão e valorização das diversas práticas corporais, das diferentes culturas, de todos os povos, das diferentes formas de brincar, de jogar, de dançar, de cantar, de se movimentar, revendo os projetos educativos para que se cumpram as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, ampliando a leitura de mundo dos/as estudantes, reconhecendo, assim, a rica diversidade existente no Brasil.

5.2.7.3 Relações étnico-raciais: jogos de tabuleiro de matriz africana e indígena

Nesse encontro, nosso objetivo foi ampliar as discussões e conhecimentos sobre os jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena. Assim, a proposta foi vivenciar um jogo de tabuleiro de matriz africana e um jogo de tabuleiro de matriz

indígena. Para essa vivência, utilizamos o Mancala e o Jogo da Onça. Maldonado *et al.* (2021) reforçam a importância de tematizar as práticas corporais das diferentes culturas nas aulas de Educação Física, pois, além de problematizar os conhecimentos relacionados com essas manifestações da cultura corporal, permite-se também uma ampliação da leitura de mundo e das diferentes formas de jogar, brincar, lutar, fazer ginástica e praticar esportes.

Os Mancalas são conhecidos como jogos de sementeira. A palavra Mancala quer dizer mover ou transferir. É um nome

[...] usado para descrever um grande número de jogos africanos, em geral para duas pessoas, baseados no princípio da “distribuição de sementes” num tabuleiro feito de diferentes materiais e formado por várias casas, representadas por buracos nele escavados. O princípio desses jogos está diretamente ligado ao ato de semear e, pelo que se acredita, os Mancalas seriam os mais antigos jogos do mundo. Alguns autores afirmam que esses jogos teriam surgido há cerca de 7 mil anos (Seabra, 2019, p. 13).

Já o Jogo da Onça, que também é conhecido como Adugo²⁵,

[...] costuma ser jogado no chão com o tabuleiro traçado na terra ou na areia, usando pedras como peças. Uma peça diferente representa a onça e 14 outras peças, iguais entre si, representam os cachorros. É um jogo de estratégia para dois jogadores, no qual um deles joga com a onça com o objetivo de capturar as peças do adversário. A captura é feita de modo similar ao jogo de Damas. O jogador com os cachorros tem o objetivo de encurralar a onça e deixá-la sem movimentação possível (Seabra, 2019, p. 7).

Iniciamos nossa conversa recordando as discussões sobre as relações étnico-raciais realizadas nos dois últimos encontros. Em seguida, foram dadas as orientações sobre os dois jogos e os/as estudantes foram organizados/as em grupos de até quatro componentes. No espaço havia seis mesas, três com o Mancala e três com o Jogo da Onça. Inicialmente, os/as estudantes deveriam fazer a leitura das instruções que estavam em cada mesa e tentar compreender o jogo. Depois, deveriam tentar jogar com o auxílio de um/a colega, enquanto passávamos em cada uma das mesas para auxiliar e tirar possíveis dúvidas.

Após esse primeiro contato com os jogos, os/as estudantes deveriam definir as duplas e iniciar as partidas e trocar de dupla sempre que acabasse o jogo. Depois de

²⁵ A palavra “Adugo” significa onça na língua dos Bororos, povo indígena da região do Mato Grosso. É um jogo de tabuleiro criado por essa etnia brasileira (Seabra, 2019, p. 7).

um tempo, foi solicitado que os grupos trocassem de mesa, ou seja, quem havia vivenciado o Mancala passaria para a mesa do Jogo da Onça e vice-versa. Repetiriam, assim, todo o processo que fizeram na primeira rodada de jogos.

Imagem 34 – Vivência do Mancala e Jogo da Onça



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Esses jogos podem ser adaptados e construídos com diversos materiais: caixa de ovo, papelão, pedrinhas, madeira e outros. Os tabuleiros podem também ser confeccionados pelos/as estudantes, mas optamos por já levar os tabuleiros prontos, devido ao tempo da aula.

Ao final da vivência dos dois jogos, nós nos reunimos para a roda de conversa e primeiro dialogamos sobre a intencionalidade desses jogos de tabuleiro, como eles estão ligados ao modo de vida dos africanos e indígenas, como contemplam elementos da coletividade, da solidariedade, diferentes, por exemplo, do xadrez, que possui uma lógica de captura e dominação, valores bem diferentes dos jogos vivenciados. Em seguida, debatemos os seguintes pontos: 1 - Que conhecimentos construímos a partir das vivências dos jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena? 2 - Você conhecia alguma dessas atividades que foram desenvolvidas nos três últimos encontros? 3 - Qual a importância de conhecer outras culturas?

Em relação a primeira pergunta, responderam:

Aprendemos que eles [os jogos e as brincadeiras] existem e que conhecemos muito pouco sobre (Rute, 2023).

Aprendemos a trabalhar em grupo, pois as atividades que a gente fez não tiveram o objetivo de competir, o objetivo era que trabalhássemos todos juntos (Letícia, 2023).

Quando questionados/as se conheciam algumas das atividades desenvolvidas ao longo dos três últimos encontros, responderam que a peteca é mais conhecida e popular e uma estudante disse já ter visto a amarelinha africana na *internet*. Dissemos a eles/as que até para nós algumas atividades eram uma novidade e que só tivemos a oportunidade de conhecer mais sobre as práticas corporais dos povos africanos e indígenas a partir de cursos realizados recentemente. Mais uma vez foi enfatizada a importância desse conhecimento para a ampliação da nossa leitura de mundo em relação a outros povos, outras culturas e outras formas de jogar e brincar.

No tocante a terceira questão, um estudante respondeu:

É importante conhecer para podermos valorizar cada cultura. É muito comum conhecermos os esportes famosos, a maioria deles de origem europeia. A gente viu que existem alguns jogos que poderiam ser muito populares, pois são divertidos e por causa do preconceito que a cultura sofreu, não são conhecidos (Peter, 2023).

A partir das atividades desenvolvidas e dos debates construídos com os/as estudantes, percebemos que, mesmo as culturas africana e indígena sendo tão ricas, são muito pouco conhecidas e trabalhadas nas escolas da nossa região, onde é comum uma Educação Física pautada na prática dos esportes tradicionais, como os/as estudantes relataram. E que eles/as compreendem a necessidade de ampliação dos debates sobre as relações étnico-raciais e do conhecimento das práticas corporais das culturas africana e indígena. Isso ficou evidente, quando, após trabalhar a temática, recebemos uma mensagem de uma estudante:

Professora, passei por uma situação no curso hoje [se referindo ao programa Jovem Aprendiz] e preciso te contar, pois lembrei muito das nossas aulas. A professora do curso falou sobre religiões e colocou uma imagem que fazia essa abordagem. Durante a conversa sobre o tema, ela [a professora do curso] comentou que já morou na cidade do Rio de Janeiro e lá tem uma praia chamada Praia da Macumba. Quando ela falou isso, todos os colegas começaram a criticar o nome da praia como se fosse algo muito ruim. Depois ela deu sequência à aula comentando sobre a intolerância religiosa. Aí me questionei, criticar o nome Praia da Macumba não é um tipo de intolerância religiosa? E se tivesse alguém aqui no curso que fosse de uma religião de matriz africana, será que essa pessoa não se sentiria ofendida? Mas depois eu pensei bem, será que se eu não tivesse participado das nossas aulas, tido acesso a esse conhecimento e modificado a minha forma de pensar eu não estaria agindo da mesma forma? É exatamente isso, a falta de informação que gera o preconceito de achar, por exemplo, que Macumba é coisa ruim. E sabe o melhor, eu fiquei feliz por ter tido a oportunidade de aprender sobre uma cultura diferente da minha. Assim como eu não gostaria que menosprezassem a

minha fé católica eu não devo desvalorizar nenhum tipo de religião (Rute, 2023).

Assim, levando em consideração as diversidades presentes nas escolas públicas brasileiras e na sociedade, precisamos assegurar uma educação que garanta de fato o direito à diferença. Para isso, é essencial oportunizar aos/às estudantes experiências educacionais contextualizadas que valorizem as diversidades culturais e que reconheçam a beleza de todos os corpos: negros, quilombolas, indígenas, femininos, masculinos, trans, pessoa com deficiência e outros, “[...] porque são seus corpos, sua experiência de estar no mundo – e na Educação Física” (Vago, 2022, p. 21).

5.2.7.4 Relações étnico-raciais e práticas corporais: reflexões sobre o racismo estrutural

Em consequência dos mais de 350 anos de escravização no Brasil, a população negra “[...] fora marginalizada e isso se reflete de forma significativa na educação” (Souza, L., 2017, p. 80). Nesse sentido, a escola se torna um potente espaço de desconstrução, na medida em que as relações étnico-raciais façam parte do cotidiano de suas ações curriculares. Então, torna-se necessário “[...] conhecer, compreender e experienciar a cultura negra e buscar caminhos diversos para tal, que não somente o conteúdo livresco” (Gomes, 2012, p. 103).

Iniciamos nosso encontro perguntando se algum/a deles/as sabia definir o que era racismo estrutural. Alguns/algumas disseram que sim, e outros/as disseram que não. Perguntei se alguém gostaria de explicar, mas ninguém se manifestou. Conversamos, então, sobre as raízes do racismo e sobre como ele se manifesta na estrutura da nossa sociedade, ou seja, nos diferentes espaços sociais (no trabalho, na igreja, na escola, etc.) Assistimos ao vídeo “Ninguém nasce racista. Continue criança”²⁶, que aborda como as crianças possuem atitudes menos discriminatórias em relação a outras crianças e como as marcas do racismo são profundas. Durante e após a exibição do vídeo, a sala estava toda em silêncio. O vídeo também aborda como a *internet* e as redes sociais são espaços em que muitas pessoas acham que

²⁶ TV Globo. **Ninguém nasce racista. Continue criança**. YouTube, 4 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA&t=9s>. Acesso em: out. 2023.

podem ofender as outras, pensando que estão anônimas. Percebemos que muitos/as ficaram pensativos/as. Pedimos então que falassem sobre suas percepções:

Quando eu tinha uns cinco anos mais ou menos tinha uma amiga negra e um dia ela me perguntou se tinha algum problema eu ser amiga dela. Durante muito tempo eu fiquei com aquilo na cabeça, mas como eu era criança não entendia. Só muito tempo depois ela veio me contar. Até hoje eu penso como isso pode ser tão cruel. Como uma menina de cinco anos já carrega marcas tão profundas do racismo a ponto de se achar inferior e ruim (Lorena, 2023).

Quando a minha mãe foi tirar carteira, a moça perguntou se ela havia conseguido pelo programa do governo estadual. Minha mãe respondeu que não. É como se por ela ser preta as pessoas já considerarem que ela não tem condições de pagar ou que ela não tem capacidade pra tirar carteira. É bem assim que acontece na sociedade (Rute, 2023).

Temos uma colega na nossa sala que em dois momentos em que o tema racismo foi trabalhado ela chorou muito e até precisou sair. Então, percebemos que o preconceito que ela sofre deixa marcas tão grandes que só de ouvir falar ela se lembra e sofre (Verônica, 2023).

Conversamos mais um pouco sobre como não podemos tratar o racismo como brincadeira, pois as marcas que ele deixa são profundas. E sobre como precisamos diferenciar brincadeiras de atitudes discriminatórias e preconceituosas. Enfatizamos, ainda, o quanto a cultura do povo negro é rica e como essas pessoas contribuíram e contribuem para a formação do nosso país. Concordamos com Gomes (2012, p. 103), quando expõe que “O legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos independente de sexo, raça, classe social e idade”. Reforçamos o pensamento de que vivemos em uma sociedade racista, machista, homofóbica, misógina e, muitas vezes, reproduzimos esses comportamentos. Assim, precisamos estar em constante desconstrução e a escola é um lugar potencial para que esses debates aconteçam.

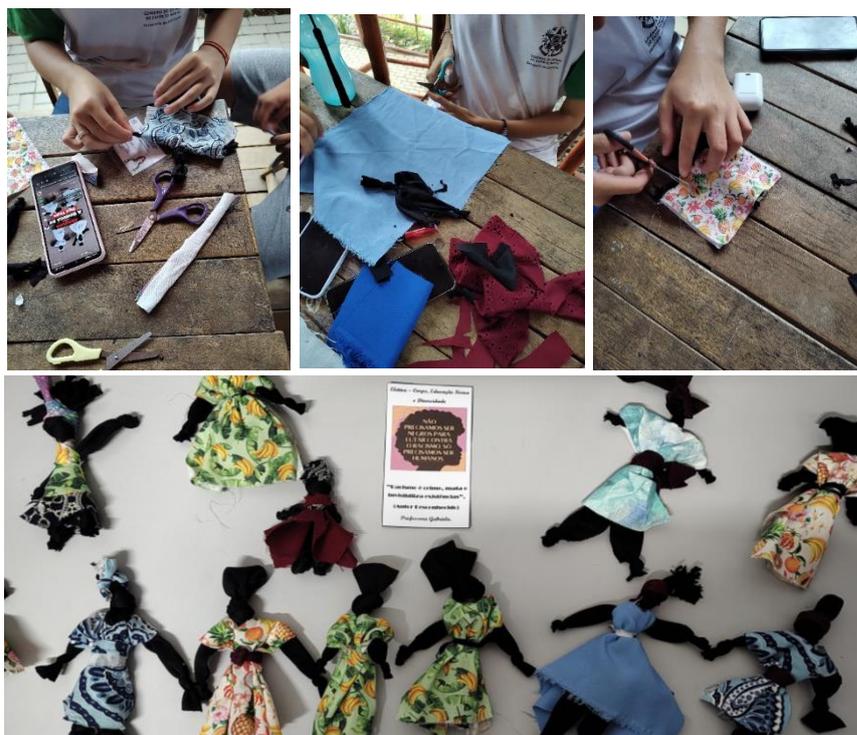
Em seguida, perguntamos se alguém já tinha ouvido falar nas bonecas Abayomi. Uma estudante respondeu que sim, mas não lembrava direito o que era. Expliquei que as bonecas Abayomi²⁷ eram símbolos de resistência do povo negro, principalmente das mães que, ao serem escravizadas junto com seus/suas filhos/as e colocadas nos navios negreiros, rasgavam tecidos de suas saias, faziam bonecas utilizando nós, para acalantar os/as pequenos/as.

²⁷ Estudos apontam que existe uma outra versão da origem das bonecas Abayomi. Segundo essa versão, as bonecas Abayomi foram criadas pela artesã carioca Lena Martins, que era animadora infantil ligada ao movimento negro e confeccionava bonecas negras sem cortes e costuras. O nome Abayomi surge com a gravidez de uma amiga de movimento que resolve, assim, batizar sua filha. Como o nome Abayomi é muito representativo para a cultura africana, Lena adota esse nome para suas bonecas (Lima; Lima, 2019).

As Abayomi são bonecas de tecido preto, em que pode ser feita de diversos tamanhos e podem ser produzidas com tecidos ou cordinhas com nó, sem costura alguma. [...] As bonecas são amuletos que representam proteção, acalento e tem conteúdo simbólico e singular, sem contar que demonstram o poder feminino e as formas de resistência das mães negras (Souza, L., 2017, p. 84).

Descemos então para o *deck* para realizar uma oficina de confecção das bonecas Abayomi. Distribuímos os retalhos de tecidos pela mesa e cada um/uma foi escolhendo, enquanto, com a ajuda de um estudante, íamos cortando e distribuindo o tecido preto. Assim, juntos/as fomos confeccionando nossas bonecas.

Imagem 35 – Oficina de bonecas Abayomi



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Percebemos que essa atividade teve muito significado para alguns/algumas, mas nem tanto para outros/as. Alguns/algumas produziram bonecas ricas em detalhes, quiseram fazer turbantes, destacar os cabelos, utilizar estampas diferentes e até pediram para pesquisar na *internet* outras formas de confecção.

Professora, posso levar pra casa? Quero dar para a minha mãe (Rute, 2023).

Eu também quero, achei muito bonitinha (Caio, 2023).

Já outros/as fizeram rapidamente. Inclusive, no meio da atividade, um estudante questionou se na aula daquele dia não tínhamos bola ou um tempinho livre. Respondemos a ele que não e que até havíamos preparado outras duas brincadeiras relacionadas à temática da aula, mas que não daria tempo de realizá-las. Ao terminar as bonecas, outros dois estudantes se retiraram do *deck* e foram para outro espaço próximo da fila da merenda, pois já estava próximo do horário de recreio. Como faltavam poucos minutos para terminar a aula, não pedimos que retornassem. Essas atitudes reforçam como a visão de uma Educação Física acrítica e voltada para a execução de movimentos está impregnada na cultura de muitos/as estudantes. Outra possibilidade pode estar relacionada com o fato de a aula ser baseada na produção de bonecas, o que está culturalmente ligado ao universo feminino. E, também, ao fato de quererem chegar primeiro na fila da merenda, uma vez que o recreio seria logo em seguida. Tal situação acaba por ser agravada pela redução da carga horária da Educação Física no NEM, em que os/as estudantes só terão acesso a esses conhecimentos na 1ª série, causando uma ruptura no processo de aprendizagem. E desperta mais ainda a necessidade de continuar a trabalhar a Educação Física em uma perspectiva crítica, em que, além da experimentação e da fruição das práticas corporais, é preciso propor momentos de discussão, estimulando um olhar crítico sobre as diversas manifestações da Cultura Corporal de Movimento.

6 AVALIAÇÃO DAS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Em todos os encontros, foram feitas avaliações, que aconteceram por meio de observação das vivências, registros fotográficos e de vídeos, relatos orais e escritos, mas esta parte da avaliação foi pensada para que os/as estudantes assumissem a condução do processo e criassem formas de socializar com os/as colegas das outras eletivas um pouco do que foi construído ao longo dos dois trimestres.

Assim, nossa avaliação foi organizada em três momentos: o primeiro foi a confecção de um jogo de trilha, o segundo foi uma apresentação que aconteceu durante a culminância das eletivas e o terceiro foi uma avaliação escrita por meio de um questionário (Apêndice F).

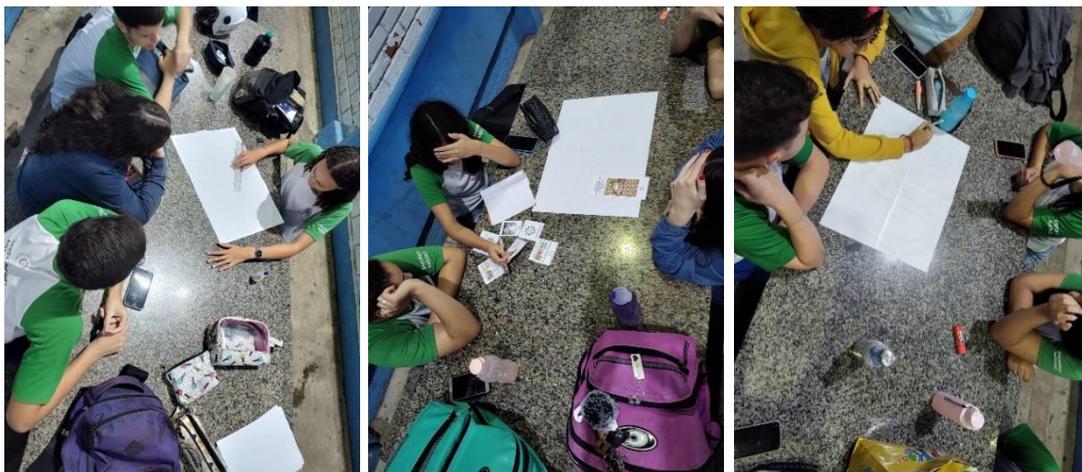
6.1 CONFECÇÃO DO JOGO DE TRILHA – JOGO DA VIDA: JUVENTUDES NO NEM

O objetivo da confecção desse jogo de trilha foi verificar a compreensão dos/as estudantes sobre as dificuldades enfrentadas pelas juventudes das escolas públicas brasileiras com a implantação do NEM, fazendo uma relação com as diversidades trabalhadas durante os encontros.

Para a confecção do jogo, os/as estudantes foram distribuídos em quatro grupos, conforme suas próprias escolhas. Cada grupo deveria pensar uma forma de relacionar os conhecimentos trabalhados e debates realizados, colocando essas situações no jogo de trilha. Nesse encontro, foi pedido que construíssem um esboço do jogo, pesassem as regras e materiais que pretendiam utilizar para que, na próxima semana, pudessemos realizar a confecção de fato.

Os jogos de trilha possuem um caráter lúdico e têm como objetivo realizar um percurso em que, de acordo com o número que o/a jogador/a tira nos dados e a casa onde para, existem situações positivas ou negativas. Nas situações positivas, geralmente o/a jogador/a ganha vantagens no percurso do jogo e nas situações negativas geralmente pagam prendas, ficam uma rodada sem jogar, entre outras penalidades. Tudo depende da criatividade e imaginação de quem cria o jogo.

Imagem 36 – Início da confecção dos jogos de trilha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Durante a confecção dos jogos, passávamos em cada grupo, o que nos permitia fazer uma análise das discussões que estavam sendo feitas e de como o grupo estava conduzindo os debates e organizando as ideias sobre o desenvolvimento do jogo. Cada grupo utilizou uma cartolina de uma cor para facilitar a identificação. Os/as estudantes da 2ª série se organizaram em um único grupo e, por já estarem vivenciando de fato as questões relacionadas ao NEM (escolha e vivência do itinerário formativo, migração de ensino técnico para ensino propedêutico, migração de escola particular para escola pública, etc.), conseguiram organizar as ideias um pouco mais rápido que os outros grupos que eram formados por estudantes da 1ª série, mas, aos poucos, eles/as também conseguiram dar formato e pensar no jogo.

Na semana seguinte, já em posse dos esboços e do que realmente queriam fazer, iniciaram a confecção do jogo de fato.

Imagem 37 – Confecção dos jogos de trilha



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Com os jogos prontos, no terceiro encontro, convidamos os/as colegas das outras eletivas para jogarem e também reflexionarem um pouco sobre os conhecimentos construídos ao longo da eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade”.

Imagem 38 – Apresentação dos jogos aos/às colegas das outras eletivas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Analisando as produções dos/as estudantes, percebemos que dois grupos enfatizaram mais a temática das dificuldades enfrentadas pelas juventudes no NEM e outros dois grupos enfatizaram mais as diversidades, ao abordarem temas relacionados aos marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia). Observando o material produzido por cada grupo, encontramos situações como:

Ops! Foi desrespeitoso com uma menina só porque o ritmo de jogo dela é diferente que o seu. Fique uma rodada sem jogar (Grupo Lilás).

Show! Os estudos da Eletiva – Corpo, Educação Física e Diversidade ajudaram a abrir nossa mente sobre os preconceitos do nosso mundo. Avance 3 casas (Grupo Lilás).

Você luta pela mudança do NEM e para termos um ensino de qualidade. Avance 3 casas (Grupo Laranja).

Você estuda Educação Física e está ligado quando o assunto é culturas desvalorizadas, minorias, desrespeito e luta contra esses problemas da sociedade. Avance 2 casas (Grupo Laranja).

Se você não concorda com as mudanças propostas no NEM avance 2 casas (Grupo Azul).

Você se sente prejudicado pela mudança do horário do EM na escola, mora longe e chega em casa muito tarde, volte 3 casas (Grupo Azul).

Estacionou em uma vaga para cadeirante, volte 3 casas (Grupo Verde).

Viu um colega cometendo racismo na escola e comunicou à coordenação para maiores providências, avance 3 casas (Grupo Verde).

Verificamos que nos jogos aparecem os temas debatidos durante os encontros e que a atividade atingiu o objetivo proposto. Realizar a apresentação dos jogos e socializar os conhecimentos construídos com os/as outros/s colegas é uma forma de valorizar o que eles/as produziram, além de estabelecer uma comunicação ativa com os/as demais colegas.

6.2 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA CULMINÂNCIA DAS ELETIVAS

Todo final de trimestre ocorre uma finalização das eletivas que é chamada de culminância. Após todas os encontros com os/as estudantes, iniciamos uma conversa sobre como faríamos a nossa apresentação para os/as outros/as colegas/as, mostrando o que foi desenvolvido ao longo dos trimestres.

Depois de um tempo dialogando com eles/as, como já havíamos apresentado o jogo, decidiram organizar uma apresentação mais simples, utilizando *slides*, as fotos e vídeos que foram gravados ao longo dos encontros, para que os/as outros/as colegas pudessem compreender as nossas ações. Decidiram, também, fazer uma das atividades que foram realizadas ao longo dos trimestres. Retomamos o nosso planejamento, recordamos nossas conversas e atividades e fomos organizando nossa apresentação. Devido ao tempo e ao espaço do pátio decidiram, além da apresentação, realizar também a amarelinha africana. Assim, nós começamos a

preparação do material e dividimos os momentos de fala para que todos/as pudessem participar da apresentação.

Na semana seguinte, realizamos a apresentação das atividades desenvolvidas na nossa eletiva e também participamos da apresentação das outras turmas.

Imagem 39 – Apresentação das ações desenvolvidas na eletiva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Depois da apresentação, eles/as explicaram sobre a amarelinha africana e convidaram os/as colegas que estavam assistindo para participar da brincadeira.

Imagem 40 – Realização da amarelinha africana durante a culminância das eletivas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Socializar com as demais turmas da escola os saberes construídos ao longo do 2º e 3º trimestres na eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade” vai ao encontro do que muitos relataram durante as nossas conversas:

Todos os alunos da escola tinham que ter tido as experiências que tivemos (Letícia, 2023).

Sabe professora, essa formação humana deveria fazer parte do cotidiano das nossas aulas (Lara, 2023).

Infelizmente, só nós tivemos acesso a esse conhecimento. Eu me senti privilegiada por participar dessas atividades (Rute, 2023).

Percebemos, assim, que eles/as reconhecem a importância de uma educação integral, que leve em consideração também a formação humana e que entendem que a redução da oferta dos componentes curriculares, como a Educação Física, trabalhada de forma crítica e reflexiva, prejudica a formação dos/as estudantes do Ensino Médio.

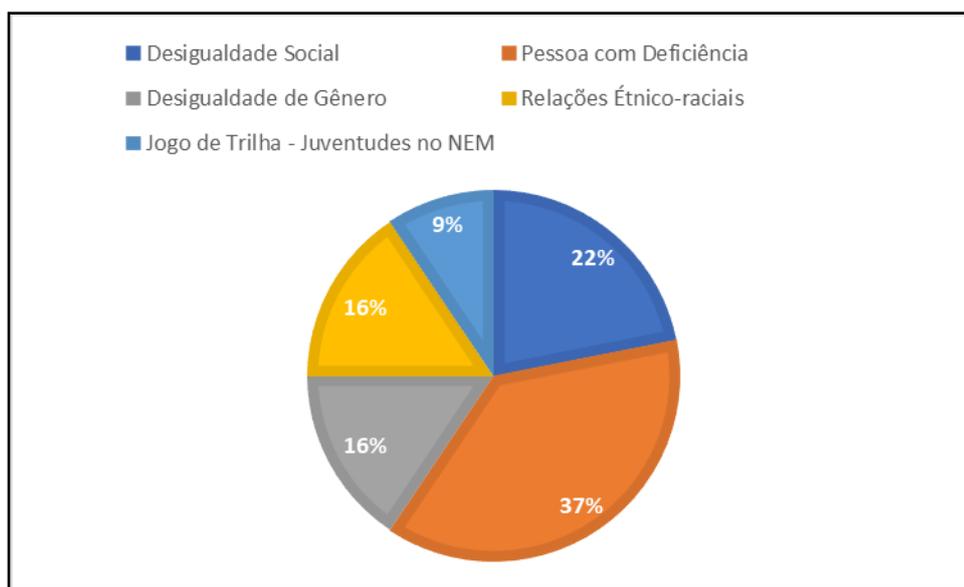
6.3 AVALIAÇÃO FINAL DA ELETIVA “CORPO, EDUCAÇÃO FÍSICA E DIVERSIDADE”

Essa avaliação foi a última atividade desenvolvida em que foi aplicado um questionário avaliativo (Apêndice F), por meio do qual os/as estudantes puderam avaliar as atividades e discussões propostas durante a eletiva “Corpo, Educação Física e Diversidade”. Participaram dessa avaliação 20 estudantes. Foram realizadas

10 perguntas, incluindo respostas objetivas e discursivas, e os/as estudantes poderiam escolher se identificar ou não.

Na primeira pergunta, solicitamos que os/as estudantes indicassem a temática de que mais gostaram, mas, como disseram ser difícil escolher apenas uma, resolvemos, então, que cada estudante poderia apontar as duas temáticas que mais gostaram. O gráfico abaixo indica como responderam a essa questão.

Gráfico 19 – Temáticas que os/as estudantes mais gostaram ao longo do desenvolvimento da eletiva



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Os dados nos mostram que a temática da Pessoa com Deficiência foi a que os/as estudantes mais gostaram. Com certeza, o fato de terem planejado a visita à Associação Pestalozzi de Iconha, conhecido aquele espaço, conduzido as atividades e convivido com a realidade das pessoas com deficiência de forma muito próxima pode ter justificado essa escolha.

Isso fica evidente ao analisarmos as justificativas que eles/as escreveram: *“Eu possuía um conhecimento muito pequeno sobre as pessoas com deficiência, na verdade, muitas vezes fechamos os olhos para essa situação”*; *“Me fez pensar sobre a inclusão das pessoas com deficiência no nosso dia a dia e de como a exclusão é constante na vida delas”*; *“Ter um contato mais próximo com as pessoas com deficiência foi de grande importância para a minha formação pessoal”*; *“Adquiri muitos conhecimentos sobre as dificuldades que as pessoas com deficiência enfrentam e a ida na Pestalozzi foi fundamental pra isso”*; *“Ter a oportunidade de passar um*

momento com as pessoas com deficiência foi importante pra compreender melhor o que discutimos em sala”.

Outra reflexão que podemos fazer é sobre como visitas de estudo, viagens, projetos e outras ações que permitam que os/as estudantes saiam da escola e vivenciem de perto outras realidades são importantes para a construção dos conhecimentos e ressignificação do que é aprendido nas aulas. Durante os planejamentos da eletiva, tentamos organizar uma visita a uma comunidade quilombola da cidade de Anchieta e também levar um grupo de Jongo e Capoeira para essa troca nas aulas. Mas, por questões burocráticas, dificuldade de recursos para transporte e incompatibilidade de agenda, não foi possível concretizar essa intenção.

É importante ressaltar que as outras temáticas também tiveram importância na avaliação deles/as. Possivelmente, a forma como as temáticas foram trabalhadas, de modo diferente do que normalmente é realizado na escola e na Educação Física, contribuiu para isso. O fato de estarmos em constante debate e de valorizarmos o lugar de fala dos/as estudantes também foi importante, como nos mostram os relatos: *“Foi possível falar sobre uma realidade que eu enfrento [referindo-se ao racismo] e muitas vezes deixo passar”*; *“São temas que quase nunca são discutidos na escola e as pessoas ainda têm muito preconceito. Precisamos abrir muito a nossa mente”*; *“Acredito que tivemos bons debates sobre o tema desigualdade social e foi importante ouvir o ponto de vista de cada um”*; *“Tivemos o direito de fazer críticas ao NEM que não vem nos agradando”*.

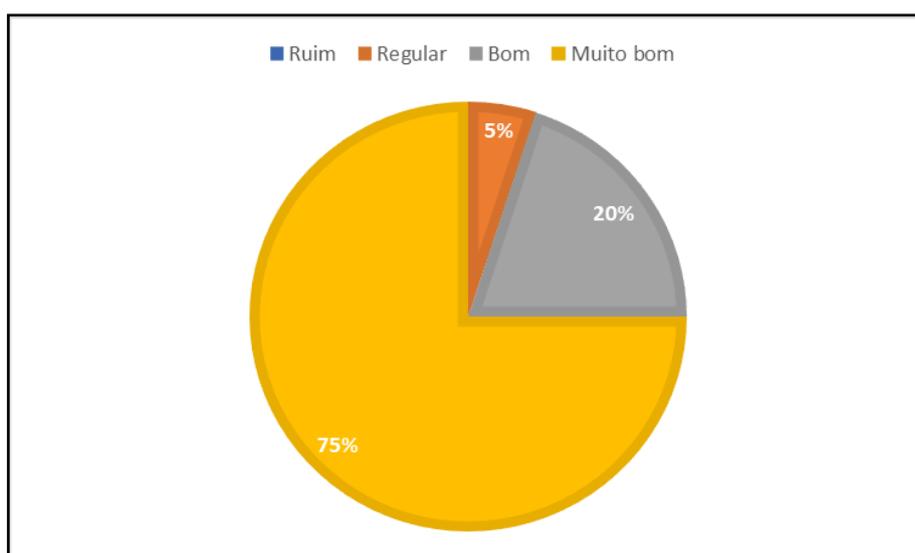
Os relatos apontam a importância de pautarmos nossas ações docentes nas discussões das temáticas propostas e outras que venham surgir de cada realidade, pois vivemos em uma sociedade em que os diversos preconceitos e discriminações acarretam marcas profundas, principalmente nas juventudes que acessam a escola pública.

Sabemos que as temáticas abordadas durante a pesquisa não podem ser finalizadas nesta avaliação. Quando perguntados, de forma informal, se consideravam algum ponto negativo da eletiva, afirmaram que seria que só eles/as, de certa forma, tiveram acesso às atividades desenvolvidas e os/as outros/as colegas não. Essa colocação nos faz considerar que as aulas de Educação Física devem estar pautadas nas discussões e vivências contextualizadas com as diversidades e, também, da importância de os/as estudantes participarem ativamente do processo educativo.

Nas perguntas de número 2, 3, 4, 5 e 6, os/as estudantes tiveram a oportunidade de avaliar todas as temáticas desenvolvidas separadamente. As opções de respostas eram: ruim, regular, bom e muito bom, e havia um espaço para que pudessem justificar, caso quisessem.

Na segunda pergunta, os/as estudantes puderam avaliar as atividades desenvolvidas sobre a temática da desigualdade social e tivemos o seguinte resultado.

Gráfico 20 – Avaliação das atividades desenvolvidas em relação à temática da desigualdade social



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

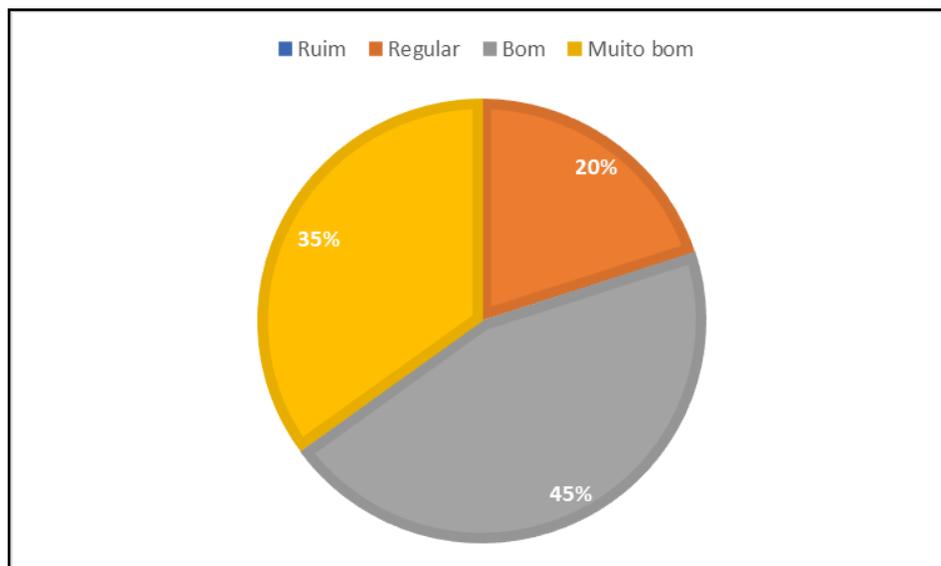
Diante dos resultados, identificamos que as atividades desenvolvidas foram bem aceitas pelos/as estudantes. Justificaram essa questão dizendo: *“Foi possível ter consciência de que cada um possui uma realidade diferente e chances diferentes”*; *“Vimos como as pessoas da periferia não possuem as mesmas oportunidades que as pessoas de classe média e alta”*. *“Percebemos como umas pessoas possuem muito mais oportunidades que outras”*. Como a cidade de Iconha é uma cidade pequena, localizada no interior do Estado, a desigualdade social acaba não sendo algo tão perceptível quanto nos grandes centros. O que também faz com que muitos nunca tenham se questionado sobre isso, como nessa justificativa: *“Nunca tinha parado pra pensar sobre isso, de como não temos oportunidade de acesso à espaços e oportunidades por conta da nossa classe social”*. O fato de não termos escola privada na cidade também faz com que eles/as pensem pouco sobre essa questão. Uma das estudantes que participou da eletiva estudou na rede privada até o ano de 2022 e

durante algumas conversas relatou o quanto se sentia excluída e chegou até a adoecer, por isso ela e a família tomaram a decisão de estudar na escola estadual. Ao analisar os dados e as justificativas, é possível perceber que eles/as conseguiram visualizar como a classe social que ocupamos é determinante para o acesso ou restrição dos diferentes espaços.

A terceira questão estava relacionada à temática da pessoa com deficiência e, coincidentemente, tivemos o mesmo resultado da questão 2. Segundo os relatos dos/as estudantes, foi a temática que eles/as mais gostaram, como nos mostram as justificativas: *“Ter um contato mais próximo com pessoas com deficiência e ver o quanto eles são felizes foi muito importante pra mim”*; *“Todos merecem um lugar na sociedade. Me coloquei no lugar daquelas pessoas e isso me fez pensar muito sobre algumas atitudes”*; *“Acho que a visita à Pestalozzi foi fundamental nesse processo de entendimento da necessidade de uma inclusão real das pessoas com deficiência”*; *“Ao meu ver, esse contato mais direto que tivemos na Pestalozzi foi bom para nossa formação como pessoa e bom para eles também, pois ficaram muito felizes com nossa visita”*. Apesar de terem sido trabalhadas outras atividades e reflexões, percebemos que sair da escola e fazer uma visita a uma instituição que atende pessoas (adultos/crianças) com diversos tipos de deficiência, que fica tão próxima da escola, e que muitos/as nem conheciam, fez toda diferença nesse processo. Percebemos que ações pedagógicas que envolvam os espaços comunitários, instituições e pessoas da comunidade devem fazer parte dos nossos planejamentos, pois envolvem os/as estudantes e ressignificam o conhecimento construído em sala.

No tocante a quarta questão, os/as estudantes avaliaram as atividades relacionadas à desigualdade de gênero e tivemos o seguinte resultado.

Gráfico 21 - Avaliação das atividades desenvolvidas em relação à temática da desigualdade de gênero



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

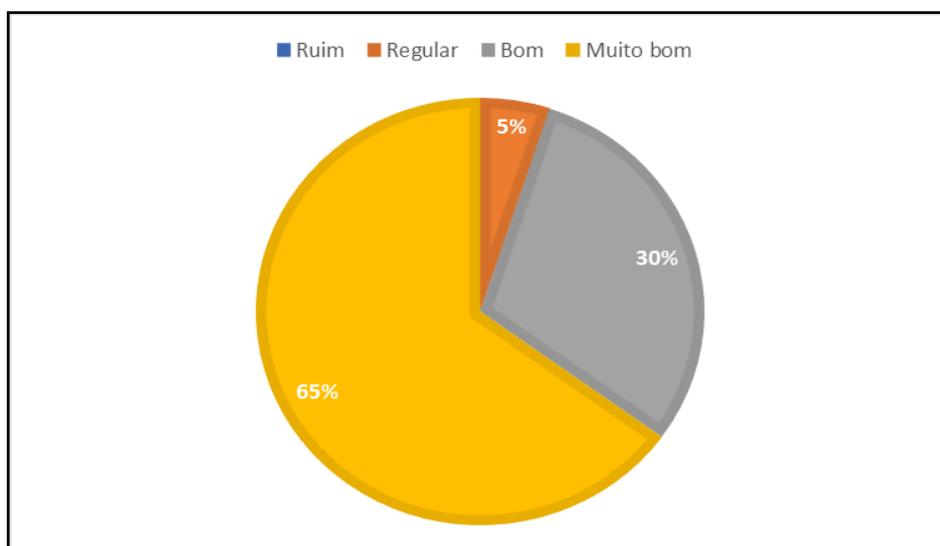
Os debates e atividades que aconteceram no primeiro encontro em que tratamos apenas da desvalorização da mulher nas práticas corporais foram bem tranquilos e produtivos. Mas no segundo encontro sobre a temática, em que resolvemos ampliar as discussões e trazer conceitos relacionados à identidade de gênero, orientação sexual e pessoas transexuais nos esportes, já imaginávamos que seria um pouco mais complexo. Os/as que avaliaram as aulas de maneira positiva justificaram o seguinte: *“Pra mim foi muito importante, pois eu consegui entender a diferença entre os conceitos de sexo, identidade de gênero e orientação sexual e muita gente acha que é tudo a mesma coisa”*; *“Abriu mais a minha mente sobre o assunto”*; *“Pra mim o debate foi de suma importância, uma vez que é um tema que discutimos pouco na escola e é triste ver que muitas pessoas sofrem com o preconceito e o desrespeito”*. Alguns/algumas opinaram negativamente em relação ao que foi trabalhado: *“Discordo de algumas coisas relacionadas ao tema”*; *“As aulas foram boas, porém, pra mim, muita coisa desse assunto é baboseira, tudo modinha”*. Outras opiniões foram importantes, pois observamos que, mesmo avaliando a aula de forma regular, mostraram a necessidade de uma convivência respeitosa com todas as pessoas: *“Mesmo não concordando com essas coisas por causa da religião acredito que a convivência e o respeito devem existir sempre”*; *“Independente daquilo que acreditamos é preciso respeitar as pessoas, pois o ódio não ajuda em nada”*.

Assim, percebemos que a abordagem do tema sexualidade, gênero e orientação sexual, apesar de serem assuntos de extrema importância de serem discutidos na escola, ainda geram muita polêmica. Sabemos que é um tema muito delicado e muitos/as professores/as têm insegurança em trabalhar, pois ainda vivemos as consequências de um governo de extrema direita (2019-2022) que tentou, de várias formas, coibir as discussões sobre as diversidades de gênero e orientação sexual nas escolas. Mas o desejo de ter uma escola e uma Educação Física que seja direito de todas as pessoas deve estar baseado no

[...] respeito à diversidade cultural, social e sexual deve ser o primeiro passo para uma política inclusiva. Diferença não significa desigualdade e essa só pode ser minimizada se houver iniciativas que promovam atividades coparticipantes, nas quais as diferenças não sejam eliminadas, mas tratadas em suas especificidades. [...] Cabe a cada uma de nós construir, nas suas diferentes práticas pedagógicas, esse respeito à *diversidade*, pois a vida é muito mais ampla e complexa do que as classificações que comumente encontramos acerca dos sujeitos e de suas identidades (Goellner, 2010, p. 80).

A quinta questão estava relacionada às atividades desenvolvidas sobre as relações étnico-raciais. Foi uma temática que os/as estudantes avaliaram de forma bastante positiva, como demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 22 – Avaliação das atividades desenvolvidas em relação à temática das relações étnico-raciais



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Percebemos essa avaliação positiva quando assim justificam: *“Pra mim a melhor atividade foi a caminhada do privilégio, ali conseguimos observar como as pessoas pretas passam por diversas dificuldades”*; *“Achei muito legal fazer as bonecas Abayomi e conhecer a sua história”*; *“Foi um choque de realidade, perceber como o preconceito é algo tão frequente”*; *“Conhecer os diversos grupos étnicos que formam o nosso país e ver como as pessoas são discriminadas apenas pela cor da pele foi muito importante pra mim”*; *“Deveria ser algo mais debatido, pois as pessoas precisam conhecer os seus direitos e combater qualquer tipo de preconceito, pra isso precisamos ter informação”*. Após a análise dos relatos, observamos que os/as estudantes passaram a ter outro olhar sobre questões relacionadas ao racismo e à valorização da cultura afro-brasileira e indígena.

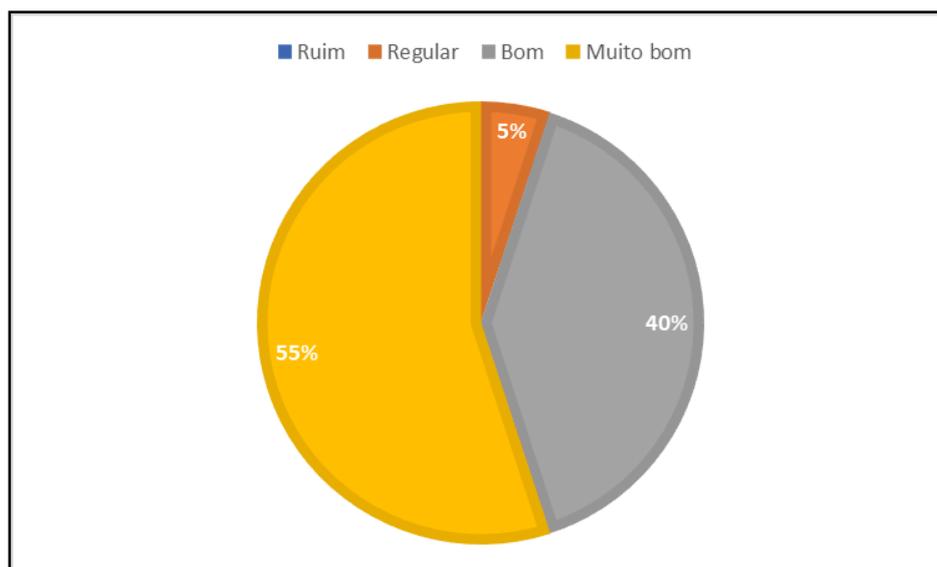
Esse é um tema que consideramos de extrema importância e que deve fazer parte das nossas ações pedagógicas a todo momento, pois muitos/s estudantes da escola sofrem de forma velada o preconceito racial, como foi abordado em diversos momentos durante as intervenções pedagógicas. O racismo em forma de brincadeira e apelido não pode ser mais aceito com normalidade no cotidiano da sala de aula. Mas, para que a mudança ocorra, é preciso também uma mudança na nossa forma de abordar o currículo. É preciso ter um olhar

[...] que produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores a capacidade de espanto e de indignação e uma postura de inconformismo, as quais são necessárias para olhar com espanto os modelos dominados ou emergentes por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e grupos sociais. Poderá emergir daí um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural (Gomes, 2012, p. 107).

Assim, percebemos a importância de uma mudança na postura da escola e da Educação Física na responsabilidade de incluir novas temáticas na busca de uma formação cidadã, “[...] para ajudar na constituição de uma sociedade justa, que abarque a todos, sem discriminação e com oportunidades” (Mazzoni; Neira, 2017, p. 13).

Na sexta questão, os/as estudantes avaliaram a produção e apresentação do jogo de trilha: Jogo da Vida – Juventudes no NEM. Sobre essa questão, temos os seguintes resultados.

Gráfico 23 – Avaliação do jogo de trilha: Jogo da vida – juventudes no NEM



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

A produção do jogo foi sem dúvida um momento desafiador, em que os/as estudantes tiveram que construir algo concreto que permitisse que os/as colegas das outras eletivas compreendessem o que estava sendo vivenciado. Justificaram que a construção do jogo foi importante, pois: *“Tivemos a oportunidade de mostrar a nossa insatisfação com o NEM”*; *“Durante a construção do jogo tive a oportunidade de dialogar e ouvir experiências diferente das minhas. Essa troca foi importante para construirmos as ações do jogo de forma coletiva”*; *“Achei uma forma dinâmica de apresentar para as outras turmas”*; *“Foi uma forma de conseguirmos mostrar para o pessoal das outras eletivas o que estávamos aprendendo”*; *“Acho que deu pra ver de fato como o NEM prejudica a nossa formação”*.

Analisando esses dados, observamos que as discussões e vivências propostas tiveram uma repercussão positiva, principalmente no que diz respeito a socializar os conhecimentos com os/as colegas das outras eletivas. Sempre que tinham oportunidade eles/as diziam que seria importante que todos/as da escola pudessem participar conosco. E, também, que seria importante termos a oportunidade de ampliarmos os debates no próximo ano.

As questões 7, 8, 9 e 10 foram questões abertas em que os/as estudantes puderam descrever se as atividades realizadas foram importantes para a compreensão das diversidades, sobre o papel da Educação Física na formação

dos/as jovens do Ensino Médio, sobre a redução da carga horária do componente curricular e, também, como avaliam o NEM.

Quando perguntados se as atividades realizadas foram importantes para a compreensão e valorização das diversidades presentes na sociedade, na escola e na Educação Física responderam que sim. Alguns/algumas justificaram dizendo: *“Infelizmente, não temos a oportunidade de trabalharmos isso em outras disciplinas”*; *“Foi importante adquirir conhecimento, informação, fazer críticas, reflexões sobre assuntos que são essenciais para nosso crescimento pessoal”*.

A escola em si deixa a desejar no que diz respeito a esse debate. É um lugar com pessoas que possuem realidades totalmente diferentes, sendo que, é na escola o primeiro lugar em que nossas diferenças impactam as outras pessoas. Por isso é muito comum acontecer bullying e outros tipos de preconceitos (relato de um estudante).

Todos os temas trabalhados são pautas muito importantes e sem dúvidas extremamente necessários de serem debatidos em sala de aula. É importante compreendermos sobre as diversidades que estão presentes na escola e na sociedade (relato de uma estudante).

A próxima questão perguntava qual o papel da Educação Física para a formação dos/as estudantes do Ensino Médio. Destacamos algumas respostas: *“A Educação Física nos ajuda a perceber de forma mais crítica todas as questões que se relacionam com as práticas corporais”*; *“A Educação Física vai muito além de jogar bola. Ela nos ajuda a compreender as relações que estão presentes nas práticas corporais, nos ajuda a ser mais confiantes e a agir de forma mais crítica”*.

A Educação Física tem um papel importante no entendimento do nosso próprio corpo, dos nossos limites e capacidades. É um momento de interação e conhecimento não só sobre as práticas corporais, mas também todo o contexto onde elas se inserem. Em contrapartida, ainda existem muitas falhas em como ela é ministrada nas escolas, principalmente pela exclusão realizada tanto pelos professores quanto por alunos (relato de uma estudante).

Percebemos, a partir das respostas, que grande parte dos/as estudantes participantes da pesquisa entende que a Educação Física é um componente curricular fundamental para a formação integral dos/as jovens que frequentam o Ensino Médio, mas que ainda permite que muitos/as se sintam excluídos, dependendo da forma como é desenvolvida nas escolas.

As respostas anteriores se relacionam com a próxima questão, em que puderam opinar sobre a redução da carga horária da Educação Física no NEM.

Todos/as disseram ser algo ruim e assim justificaram: *“A redução das aulas de Educação Física engloba o plano de cada vez mais empobrecer o conhecimento, principalmente quando se trata da educação pública”*; *“Ter acesso ao conhecimento é um direito nosso, e o que parece é que não querem que nós, estudantes da escola pública tenhamos acesso a esse conhecimento”*; *“A Educação Física é uma disciplina que os alunos se interessam e que é fundamental na nossa formação humana”*; *“Aí tiram as disciplinas e colocam outras coisas no lugar que não agregam em nada na nossa formação”*.

A partir dos relatos percebemos que os/as estudantes compreendem que a redução do acesso aos conhecimentos específicos da Educação Física e de outros componentes empobrece a formação de nível médio, uma vez que, no lugar desses conhecimentos, estão sendo trabalhadas outras temáticas que não fazem sentido para eles/as e sem o rigor científico necessário. Pelas respostas, parece-nos que os/as estudantes entenderam que o NEM não garante uma formação humana e integral. Não podemos discordar desses/as estudantes, pois, nesse contexto de desconstrução e de desmonte, “[...] ganham relevância conceitos como: meritocracia, empreendedorismo, inovação e competição” (Molina Neto, 2023, p. 4), e conhecimentos como os da Educação Física não são considerados essenciais para a formação rasa, utilitarista e mercadológica proposta pela reforma.

E, na última questão, os/as estudantes puderam dizer o que pensam e como avaliam o NEM. A maior parte dos/as estudantes colocou suas inquietações sobre a redução dos componentes curriculares da formação geral básica: *“Não entendo a retirada das disciplinas que serão cobradas no Enem e que são importantes para a nossa formação e a entrada dessas outras matérias”*; *“Somos obrigados a escolher entre três itinerários formativos que no final vão acabar nos prejudicando e dificultando na hora do Enem e no acesso ao ensino superior”*; *“Com a retirada das disciplinas teremos que estudar em um horário além da escola para conseguir ter um bom resultado no Enem”*.

Assim, verificamos que eles/as têm o entendimento de que terão a formação de nível médio prejudicada pela redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica e também se preocupam em como isso os afetará quando forem prestar o Enem. Sobre essa questão, Silva e Silveira (2023, p. 3) afirmam:

A modificação da carga horária [...] provoca a fragilidade do Ensino Médio enquanto formação básica, pois enfraquece sua finalidade de aprofundamento dos conhecimentos científicos. A reforma em curso tornou evidente que o novo currículo ficou mais fragmentado e diminuiu consideravelmente a carga horária de acesso ao conhecimento geral básico.

Outro relato nos mostra a compreensão da educação enquanto um direito, da sua importância para a formação crítica e cidadã e de como o NEM amplia as desigualdades de acesso e oportunidade:

A educação é o pilar de uma sociedade, quanto mais conhecimento temos mais questionadores somos e isso não é interessante para quem controla as massas. Para que nós da classe trabalhadora tenhamos alguma chance de ter uma vida digna é necessário o acesso a uma educação de qualidade, sem essa educação é quase impossível questionar o sistema. Assim, nos tornamos apenas números, corpos alienados ao trabalho que não lutam por mínimos direitos (relato de uma estudante).

Os dados nos mostram que grande parte dos/as estudantes compreende que o NEM “[...] provoca injustiça social e curricular, pois produz e/ou agrava às condições e possibilidades de garantir o direito à educação geral básica na perspectiva de uma formação humana e integral” (Silva; Silveira, 2023, p. 5). Nesse sentido, analisando as informações obtidas no processo de avaliação das intervenções pedagógicas, sentimo-nos otimistas no que diz respeito aos objetivos propostos nesta pesquisa. Observar cada aula, cada estudante, cada atividade, cada debate e discussão e mesmo aquelas aulas em que as coisas não saíram conforme o planejado, leva-nos a concluir que precisamos estar firmes no propósito de construirmos uma educação e uma Educação Física que sejam realmente para todas as pessoas. Além disso, mesmo que ainda não seja possível ter as aulas de Educação Física para todos/as estudantes do Ensino Médio, precisamos continuar resistindo, mesmo que por meio de espaços “eletivos”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em cursar uma especialização em nível de Mestrado era algo muito distante das minhas possibilidades há um tempo, realidade comum para muitos/as professores/as da Educação Básica brasileira. Assim, ter a oportunidade de participar do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) foi um privilégio no meu processo de formação continuada, principalmente no que diz respeito a minha construção como professora do Ensino Médio, que ainda é muito recente e vem se fazendo cotidianamente. Nesse momento em que enfrentamos tantos desafios em relação ao NEM e a negação da importância dos saberes da Educação Física nesta etapa da Educação Básica, refletir sobre a própria prática e propor pequenas ações de resistência foi desafiador e, ao mesmo tempo, reacendeu-me as esperanças.

Ao iniciar o ProEF, as questões relacionadas à reforma do Ensino Médio já me angustiavam, pois estava vivendo na pele todas as repercussões negativas impostas pela forma arbitrária como tudo chegou à escola. Compreender todo o processo da reforma, que até então era desconhecido para mim, refletir sobre como a redução das aulas de Educação Física empobrece a formação humana dos/as estudantes e propor uma forma de trabalhar os saberes da Educação Física a partir da eletiva se deu em função desse novo contexto com o qual passamos a conviver a partir de 2022 nas escolas estaduais do Espírito Santo.

A reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei 13.415/2017 e implantada integralmente nas escolas da rede estadual do Espírito Santo a partir de 2022, apresenta uma proposta de educação reducionista. Tal proposta prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências por meio da BNCC, valoriza aspectos como a competição, a meritocracia, o empreendedorismo e a construção de um projeto de vida individualizado em detrimento da redução dos componentes curriculares e da restrição de acesso das juventudes aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade. Com isso, exclui, na maioria das vezes, quem não se encaixa nesse padrão. Nesse contexto, percebemos uma formação de baixa complexidade, voltada para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado, em que os/as jovens das classes populares terão cada vez menos acessos e possibilidades.

A reforma do Ensino Médio teve interesse e apoio direto do setor empresarial, representado por entidades privadas e não governamentais, que além de uma formação de baixa complexidade para as juventudes das classes populares, vem deslumbrando a possibilidade de lucros a partir de parcerias público-privadas, por meio da prestação de diversos serviços à educação pública. Percebemos que a redução de investimentos por parte do Estado na educação pública, a mercantilização, a privatização e a grande possibilidade de transferência de recursos públicos para o setor privado, são alguns dos preceitos que fundamentaram a urgência da reforma. Como resultado, é possível deduzir que ela foi intencionalmente pensada por um grupo seletivo ligado fortemente aos interesses privatistas, que de longe, estão preocupados com a melhora da qualidade da educação pública.

A partir da implantação do NEM e da redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica, os/as professores/as foram obrigados/as a assumir as aulas dos componentes integradores dos itinerários formativos. É comum que professores/as dos componentes que sofreram grande redução, a partir da reforma, como os/as de Educação Física, tenham que lecionar outros dois ou até três componentes curriculares para completar sua carga horária. Isso tem levado à precarização da profissão docente, uma vez que o conhecimento para o qual o/a professor/a se qualificou tem sido negligenciado ou quase eliminado do currículo. Nesse cenário, os/as professores/as são compelidos/as a aceitar ministrar aulas de qualquer outro componente para cumprir sua carga horária contratual. Isso, por sua vez, contribui para a desvalorização da autonomia e saber docente além de, uma maior hierarquização curricular.

Observamos uma diminuição da carga horária destinada aos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e esse espaço sendo preenchido por discussões alinhadas ao projeto global de produção de um novo tipo de trabalhador/a mais adequado/a ao ambiente empresarial. Nessa abordagem, e em uma visão individualista, o/a estudante é incentivado/a a ser protagonista de suas escolhas em relação ao seu percurso educacional e na construção de seu projeto de vida. Por trás disso, há a ideia de formar empreendedores/as de si mesmos/as, mas, na prática, o que ocorre é uma diminuição da responsabilidade do Estado na educação.

Os dados produzidos pela pesquisa nos mostram o quanto a implantação do NEM, da escola de tempo integral e a mudança da oferta do Ensino Médio em tempo parcial para o horário de 14h30 às 19h50 tiveram impacto negativo na vida dos/das

estudantes da EEEFM Cel. Antônio Duarte. Muitos/muitas, durante os diálogos produzidos relataram a insatisfação com o horário e a redução de 60 matrículas a partir do ano de 2022 no Ensino Médio da escola é uma evidência que deve ser considerada. Percebemos que o discurso do protagonismo juvenil, da escola da escolha e da flexibilização curricular para tornar a Ensino Médio mais atrativo não se efetivou nessa realidade e não impediu que alguns/as jovens abandonassem a escola ou se sentissem motivados/as a procurar outras instituições e redes de ensino.

Nessa perspectiva de educação proposta para o NEM, a Educação Física se torna insignificante. Mesmo permanecendo no currículo, sua carga horária foi drasticamente reduzida a uma ou duas aulas para todo o ciclo de escolarização do Ensino Médio, dependendo da rede e do Estado. Na escola, a Educação Física pode propiciar aos/às estudantes experiências éticas, estéticas, corporais, afetivas relacionadas às diversas manifestações da Cultura Corporal de Movimento e intimamente ligadas ao lazer. Dificilmente conseguiremos mensurar as aprendizagens e vivências construídas nas aulas de Educação Física nas avaliações de larga escala (Paebes, Saeb), que é o grande objetivo da escola atualmente, a melhoria do Ideb. Então, a Educação Física estará sempre ameaçada enquanto o projeto de educação for única e exclusivamente a formação para o trabalho.

Sabemos que a Educação Física é um componente curricular rico em possibilidades pedagógicas que nos permite explorar as práticas corporais, pensar criticamente sobre os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que as atravessam, conectando esse conhecimento específico aos aspectos biológicos, culturais, sociais, afetivos, políticos, entre outros. Assim, mesmo com a redução da carga horária, era preciso encontrar meios para que, de alguma forma, conseguíssemos desenvolver o trabalho proposto.

Diante disso, e a partir da obrigatoriedade de lecionar uma eletiva, pensamos em utilizar esse espaço para o desenvolvimento desta pesquisa. Como já citado, as aulas de eletiva fazem parte dos componentes integradores dos itinerários formativos e possuem duas aulas por semana que acontecem de forma conjugada. Cada professor/a tem a opção de criar a sua eletiva e no início de cada trimestre os/as estudantes podem se inscrever por afinidade no “Feirão de Eletivas”. Assim, utilizamos esse espaço para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas e a eletiva foi nomeada de “Corpo, Educação Física e Diversidade”. Ao longo do segundo e terceiro trimestres letivos de 2023, discutimos e propusemos ações que

envolvessem os conhecimentos específicos da Educação Física, problematizamos os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que atravessam as práticas corporais e reflexionamos com os/as estudantes do Ensino Médio a importância dos saberes da Educação Física para a formação humana e para a ampliação da leitura de mundo.

Ao longo da pesquisa, enfrentamos diversas dificuldades. A primeira delas foi a mudança parcial dos sujeitos da pesquisa. Inicialmente, havíamos pensado em desenvolver o trabalho com os/as estudantes da 2ª e 3ª séries, que são os/as que são privados/as das aulas de Educação Física no currículo. Mas, devido à escola não ter alcançado o índice no Ideb de 2021, entrou para o quadro de escolas prioritárias da Sedu, precisou fazer alterações no seu plano de ação e os/as estudantes da 3ª série não participaram da escolha das eletivas. Durante o 2º e 3º trimestres, participaram de um programa de fortalecimento de aprendizagens composto pelos componentes curriculares Português, Matemática, Física e Biologia, com foco em melhorar o Ideb da escola e atingir a meta proposta para 2023. Tal situação evidencia como o sistema de ensino está alinhado exclusivamente à melhora dos índices educacionais. Todas as ações são voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências para a realização das avaliações internas e externas, que aferem apenas um aspecto da aprendizagem, ou seja, um conceito de educação distante do que se entende como educação integral.

Um novo desafio surgiu com o planejamento participativo. Foi uma experiência nova para mim, que nunca havia utilizado essa abordagem, assim como para os/as estudantes, que não estão acostumados/as a participar do processo educativo dessa maneira. É muito comum que os/as estudantes sejam meros/as receptores/as de informações e não participantes ativos/as da construção dos saberes. Acredito que ainda temos muito a aprender uns/umas com os/as outros/as. Esse primeiro momento foi um passo inicial para uma mudança de postura tanto minha quanto deles/as.

Quebrar a barreira de propor outra forma para a Educação Física também foi e continuará sendo um desafio. Mesmo participando ativamente da construção das ações durante a eletiva, alguns/algumas estudantes tinham muita resistência aos diversos momentos de discussão das aulas, por entenderem que o componente possui um caráter puramente prático, recreativo, competitivo e acrítico. Não se trata de negar a importância do movimento nas aulas de Educação Física, mas a intenção era envolver todos/as nas atividades propostas, independente das habilidades,

gênero, condição social, etc. Perceber que as práticas corporais estão envolvidas em um contexto social, político, econômico, biológico, afetivo era importante para a ampliação da leitura de mundo dos/as estudantes.

Nesse momento em que não temos a possibilidade de ter a aula formal de Educação Física em todas as séries do NEM, as aulas dos componentes integradores dos itinerários formativos (eletiva, projeto de vida e estudo orientado) podem se tornar espaços de resistência, em que os conhecimentos específicos que foram negados a partir da redução da carga horária dos componentes curriculares da formação geral básica podem ser trabalhados. É importante ressaltar que em nenhum momento concordamos e validamos a reforma do Ensino Médio e os/as estudantes também não, como ficou demonstrado nas respostas dos questionários. Mesmo que não seja a condição ideal, nem para os/as docentes nem para os/as estudantes, resistir e buscar meios para se fazer existir é preciso.

Sabemos que esta pesquisa e as ações de resistência não se encerram por aqui. Ainda há um longo caminho a ser percorrido até que tenhamos condições ideais de trabalho, que a Educação Física tenha a sua importância reconhecida, que ela seja efetivamente um direito de todos/as que acessam a escola pública e que a reforma do Ensino Médio seja totalmente revogada. Sabemos, também, que esta intervenção pedagógica não foi capaz de resolver todas essas questões e promover todas as mudanças que desejamos, mas foi um primeiro passo dado em direção à educação que acreditamos, ou seja, algumas sementes foram plantadas.

Por fim, é importante registrar que temos consciência de que os temas trabalhados poderiam ter sido mais aprofundados, mas acreditamos, também, que o trabalho desenvolvido teve relevante significado mediante as condições existentes. É importante que essas ações não se percam e passem a fazer parte da cultura escolar da Educação Física. Mesmo que ainda não tenhamos as condições de trabalho ideais, é preciso continuar a sonhar e resistir.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I. C.; DALBEM, A.; FREITAS, L. C. O Ideb: limitações e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 25, p. 1153-1174, out. 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/FGHLWhm47PZpFSHWNxs5GLM/abstract/?lang=pt#>.

Acesso em: 10 jun. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Ensino **Médio**: o que as pesquisas têm a dizer? Relatório Final

Seminários ANPED. 2023. Disponível em:

https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/relatorio_final_-_seminarios_anped_ensino_medio_-_o_que_as_pesquisas_tem_a_dizer_-_aprovado_28-06.pdf. Acesso em: 8 jun. 2023.

ARAÚJO, H. L. *et al.* O Estado neoliberal e a precarização do trabalho docente. *In*: CASTRO, P. A. *et al.* (orgs.). **Escola em tempos de conexões**. Campina Grande: Realize, 2022. p. 386-403. Disponível em:

<https://editorarealize.com.br/edicao/detalhes/escola-em-tempos-de-conexoes-3>.

Acesso em: 30 out. 2023.

ARAÚJO, M. L. B.; MALDONADO, D. T. Educação cidadã e saúde na educação física escolar: a humanização em tempos líquidos. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-26, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/82879>. Acesso em: 25 out. 2023.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, [S. l.], n. 56, p. 136-143, 2003. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33814>. Acesso em: 14 out. 2023.

AUAD, D. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BARBIERI, A. F.; AZEVEDO, M. L. N. Políticas para a educação básica a partir da década de 1990: existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) no Brasil? **Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 16, p. 131-153, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/337948060_Politicas_para_a_educacao_basica_a_partir_da_decada_de_1990_existe_uma_Agenda_Globalmente_Estruturada_para_a_Educacao_AGEE_no_Brasil_Policies_for_basic_education_since_the_1990s_is_there_a_Globally_St. Acesso em: 4 abr. 2023.

BARBOSA, E. K. M.; DEIMLING, N. N. M. Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: impasses para a democratização da escola pública.

Currículo sem Fronteiras, v. 22, e2137, 2022. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2137-barbosa-deimling.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/346952199>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 21, p. 587-602, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/786>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BOLA de meia, bola de gude. Intérprete: Milton Nascimento. Compositores: BRANT, F.; NASCIMENTO, M. *In*: MILTONS. Intérprete: Milton Nascimento. [S.l.]: CBS, 1988. 1 CD, faixa 9.

BOSSLE, F. Essa escola chamada vida: as “tramas” autoetnográficas do “eu do nós” com a educação física escolar. *In*: MALDONADO, D. T. (Org.). **A vida nas escolas: por uma prática político-pedagógica crítica na Educação Física Escolar**. Curitiba: CRV, 2023.

BRACHT, V. **A educação Física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. *In*: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico da Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p.150-157.

BRAGHIN, R. S.; FERNANDES, A. Educação Física no Ensino Médio: algumas considerações a partir da formação e condições de trabalho docente. *In*: DARIDO, S. C. (Org.). **Educação física escolar no ensino médio: diagnóstico, princípios e práticas**. Ijuí: Unijuí, 2017. p. 25-40.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à

Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Medida Provisória nº 746/2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, Ano CLIII, n. 184, sexta-feira, 23 de setembro de 2016. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1000&pagina=1&data=23/09/2016>. Acesso em: 16 jun. 2022.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1999.

BRITO, L. T. de; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 235-246, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/58564>. Acesso em: 19 out. 2023.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lan>. Acesso em: 14 jul. 2023.

CASTRO, V. G. As atribuições da educação física escolar: um enfoque especial no ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 124-135, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p124>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil – Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42> Acesso em: 17 abr. 2023.

CHICON, J. F. Inclusão e exclusão no contexto da educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 01, p. 13-38, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3760>. Acesso em: 13 jun. 2023.

COELHO, M. C.; MALDONADO, D. T.; BOSSLE, F. Professor de educação física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo generalista e neoconservador de educação de mercado. **Conexões**, Campinas, v. 19, n. 00, p. 1-23, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>. Acesso em: 29 abr. 2023.

COLLIER, L. S. Educação física no colégio Universitário Geraldo Reis: estratégias de fortalecimento dos processos democráticos no cotidiano escolar. *In*: ANTUNES, M. M.; MIRANDA, M. **A Educação Física Escolar em colégios de aplicação: múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2017. p. 103-115.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de educação física no 2º Grau. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl. 2, p. 43-48, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139647>. Acesso em: 28 jul. 2023.

CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. *In*: CÁSSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 47-52.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DARIDO, S. C. *et al.* A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, São Carlos, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482>. Acesso em: 14 abr. 2023.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33, v. 16. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/41548>. Acesso em: 10 jun. 2023.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, J. T.; CARRANO, P. C. R.; MAIA, C. L. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101 – 133. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/01/livro-completo_juventude-e-ensino-medio_2014.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

DORNELLES, P. G.; FRAGA, A. B. Aula mista versus aula separada? Uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 141-156, 2009. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACA_O_FISICA/artigos/Aula-mista-versus-aula-separada-na-Ed-F-escolar.pdf. Acesso em: 13 set. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2761 – R (31 de maio de 2011). Regulamenta a concessão da bonificação por desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, instituída pela lei complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009. **Diário Oficial do Espírito Santo**, 2011. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20arquivos/DE2011_2761_RegulamentacaoDaBonificacaoPorDesempenhoSEDU.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

FARIAS, U. S. *et al.* Educação Física Escolar no Ensino Fundamental: o planejamento participativo na organização didático-pedagógica. **Motrivivência**. Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-24, 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/motrivivencia/v31n58/2175-8042-motrivivencia-31-58-e55270.pdf>. Acesso em: 14 set. 2023.

FÁVERO SOBRINHO, A. O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010, 1. **Anais...** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7176-4-1-aluno-nao-e-mais-aquele-antonio-favero/file>. Acesso em: 13 jun. 2023.

FERNANDES, F. **O que é revolução**. 1981. Disponível em: <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/FLORESTAN-FERNANDES-O-que-e-revolucao.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es_38_139-00293.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

FERREIRA, E. B.; CYPRIANO, A. M. C. O novo ensino médio no Espírito Santo: os desafios de diretores/as escolares. **Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 16, n. 35, p. 443-461, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/45/17>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FIGUEREDO, Z. C. Uma experiência de formação de professores de educação física na perspectiva do formar-se professor. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 3, p. 1-11, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/6265>. Acesso em: 25 abr. 2023.

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

FREITAS, M. T. A. A pesquisa em educação: questões e desafios. **Vertentes**, n. 29, p. 28-37, jan./jun., 2007. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/Vertentes_29/maria_teresa_freitas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

GALVÃO, E. F. C.; GALVÃO, J. B. **Pesquisa Intervenção e Análise Institucional:**

alguns apontamentos no âmbito da pesquisa qualitativa. **Revista Ciências da Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 54-67, 2017. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/373>. Acesso em: 13 maio 2023.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 13 jun. 2022.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação do RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GOELLNER, S. V. Corpos, gêneros e sexualidades: em defesa do direito das mulheres ao esporte. **Revista do centro de pesquisa e formação**, n. 13, p. 99-112, 2021. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Corpos-ge%CC%82neros-e-sexualidades-em-defesa-do-direito-das-mulheres-ao-esporte.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GOMES, N. L. Ensino médio: práticas pedagógicas que reconheçam a e respeitem a diversidade. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte, p.1-14, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7181-4-6-ensino-medio-praticas-pedagogicas-nilma-lino/file>. Acesso em: 25 abr. 2023.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/5298127/mod_resource/content/1/%C3%89tnico-racial%202.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

GONÇALVES, J. K. *et al.* Quando tudo começa ... ou (re)começa: pegadas a caminho da reforma do Ensino Médio. *In*: KRAWCZYK, N.; ZAN, D. (Orgs.). **A reforma do ensino médio em São Paulo**: a continuidade do projeto neoliberal. Belo Horizonte: Fino Traço, 2022. p. 11-45. Disponível em: <https://www.finoeditora.com.br/e-book-a-reforma-do-ensino-medio-em-sao-paulo-a-continuidade-do-projeto-neoliberal>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GONZÁLEZ, F. J. Educação física escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas de formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=149>. Acesso em: 25 maio 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico**, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 13 out. 2023.

INSTITUTO CAPIXABA DE PESQUISA, ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL (INCAPER). **Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural – Proater**. Vitória, 2020. Disponível em: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/lconha.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Saeb 2021: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica**. Brasília, DF: Inep, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Nota Informativa do IDEB 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 13 jun. 2023.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mq5QhqMxcsdJ9KfDZjqLmtG/#>. Acesso em: 20 jun. 2023.

LIMA, L. Q. de; LIMA, D. Q. de. Contextualização da cultura africana através de prática da boneca Abayomi. **Salão do Conhecimento**, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaocohecimento/article/view/12260/10930>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MALDONADO, D. T. Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 70–84, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105>. Acesso em: 4 out. 2023.

MALDONADO, D. T. *et al.* Tematização dos jogos e brincadeiras nas aulas de educação física no ensino médio: experiências educativas em uma perspectiva intercultural e antirracista. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 39-63, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10920>. Acesso em: 8 dez. 2023.

MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. de S.; NOGUEIRA, V. A. Lendo o mundo nas aulas de educação física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 183–190, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/27119>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MALDONADO, D. T.; NEIRA, M. G. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 19-25, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/26982>. Acesso em: 13 dez. 2023.

MALDONADO, D. T.; RODRIGUES, P. O. Educação Física no ensino médio na área de linguagens: experiência político pedagógica com a produção de crônicas. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 12, n. 1, p. 75-86, mar. 2021. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2379>. Acesso em: 25 abr. 2023.

MAZZONI, A. V.; NEIRA, M. G. Relações entre experiências pessoais e uma educação física sensível à diversidade cultural. **Motricidades: Revista da Sociedade de Pesquisa Qualitativa em Motricidade Humana**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 3–16, 2017. Disponível em: <https://www.motricidades.org/journal/index.php/journal/article/view/2594-6463-2017-v1-n1-p3-16>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MELO, L. C. M.; SOUZA, G. S.; DAYRELL, J. T. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia Revista do Curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, Belo Horizonte, p.161-186, 2012. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/1584>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MOLINA NETO, V. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, [S. l.], v. 29, p. e29001, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/125819>. Acesso em: 13 out. 2023.

MOLINA NETO, V. *et al.* A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p87>. Acesso em: 18 jun. 2023.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 16 nov. 2023.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 109-129, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 13 maio 2023.

MULLER, P.; SUREL, Y. **A Análise das Políticas Públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002. Disponível em: <https://docplayer.com.br/27855597-A-analise-das-politicas-publicas.html>. Acesso em: 25 abr. 2023.

NEIRA, M. G. A Educação Física nos documentos curriculares nacionais do Ensino Médio. *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. F. (Orgs.).

Educação Física Escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018. p.17-32.

NEIRA, M. G. Educação Física, currículo cultural e justiça social. *In*: MALDONADO, D. T.; SILVA, M. E. H.; MARTINS, R. M. (Orgs.). **Educação física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica.** Curitiba: CRV, 2022. p. 108-127.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Os desafios da educação física em tempos de ataques à educação. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e020026, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8665896>. Acesso em: 4 out. 2023.

NOGUEIRA, V. A.; FREIRE, E. S. Educação Física e juventudes: o relato de uma construção curricular. *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência.** Curitiba: CRV, 2018. p. 115-128.

OLIVEIRA, C. M.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; GARIGLIO, J. A. Educação Física escolar, juventudes e processos de escolarização no contexto das “novas” políticas educacionais: perguntas para e com os sujeitos do ensino médio. *In*: NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T.; FARIAS, U. S. (Orgs.). **Educação Física Escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2.** Curitiba: CRV, 2018. p.17-38.

OLIVEIRA, R. As meias verdades da reforma do ensino médio. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 63, p.1-18, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/22808>. Acesso em: 13 jun. 2023.

PEREIRA, P. P. S. N.; SILVA, A. C.; LÜDORF, S. M. A. Corpo e prática pedagógica: diálogos entre dimensões pessoal e profissional no ensino de educação física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/196081>. Acesso em: 10 dez. 2022.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11 n. 3, p.205-210, 2005. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/14SIS.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

RANGEL, I. C. A. Racismo, preconceito e exclusão: do olhar da educação física. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 1, p. 73-76, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/63>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RANGEL, I. C. A. *et al.* Educação física escolar e multiculturalismo: possibilidades pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 2, p.146-167, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/62290>. Acesso em: 13 jun. 2023.

RECHINELI, A.; PORTO, E. T. R.; MOREIRA, W. W. Corpos deficientes, eficientes e diferentes: uma visão a partir da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 293-310, maio 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kd3GKHzFrsTNBrrFGwbXSGx/#>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, C. M.; FERRI, L. M. C. G.; MACEDO, M. E. C. M. O planejamento participativo da escola como prática inovadora. **Cadernos de Educação**, Pelotas n. 41 p. 175 – 187, janeiro/fevereiro/abril 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/2098>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SANTOS, F. S.; MARTINS, S. A. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 10 out. 2023.

SANTOS, R. M. História da peteca. **Cbpeteca**, 2020. Disponível em: <https://cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/>. Acesso em: 02 dez. 2023.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, p. 286–293, jan.2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 10 dez. 2022.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. O IDEB e a construção de um modelo de accountability na educação básica brasileira. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 07–28, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4295>. Acesso em: jun. 2023.

SEABRA, C. **O livro dos jogos e das crianças indígenas e africanas**. Itapira, SP: Estrela Cultural, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares e Operacionais para Eletivas 2020**. Vitória/ES, 2020. Disponível em: <https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/wp-content/uploads/2020/02/Ementa-eletivas.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021**. Vitória/ES, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/279-R-Organiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%202022.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 113-R, de 16 de maio de 2022**. Vitória/ES, 2022. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/Portarias%20e%20Editais/PORTARIA%20N%C2%BA%20113-R,%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Operacionais e Pedagógicas da Avaliação Diagnóstica 2023**. Vitória, 2023c. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-vai-realizar-avaliacao-diagnostica-2023-1a-edicao>. Acesso em: 16 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **CI/SEDU/GS/Nº 03 – Circular**. Vitória, 2023d.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Guia Informativo das Avaliações Externas 2023**. Vitória, 2023a. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-disponibiliza-guia-informativo-das-avaliacoes-externas-2023>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 118-R, de 1 de maio de 2023**. Vitória/ES, 2023b. Disponível em: https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/diario_oficial. Acesso em: 23 jun. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Implementação do Novo Ensino Médio no Espírito Santo – Relatório da Escuta aos Estudantes e Professores**. Vitória/ES, 2023e. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, A. P. F. C.; FERREIRA, E. B.; SANTOS, K. C. O “Novo Ensino Médio” no Espírito Santo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 36-57, 27 maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47157>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, E. M. *et al.* Ser mulher cuidadora de pessoas com deficiência à luz da categoria gênero: reflexões a partir de um projeto de ensino/pesquisa/extensão no campo da educação física. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 1, 2019. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/673c1a24a4ac1502cb7b83b17cf51a78/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2045938>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SILVA, J. L. C.; SILVEIRA, E. S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 30, p. e14399, 2023. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14399>. Acesso em: 4 out. 2023.

SILVA, M. E. A. A divisão no esporte deve ser separada por sexo ou gênero. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 236–249, 2019. DOI: 10.12957/redoc.2019.39707. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/39707>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SILVA, M. R. A BNCC e a reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 20, e214130, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-46982018000100112&script=sci_abstract. Acesso em: 24 abr. 2023.

SILVA, M. R. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.28, n.107, p.274-291, abr. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701953> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl. 2, p. 6-12, 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139637>. Acesso em: 14 dez. 2022.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, A. R. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 463–485, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/63947>. Acesso em: 24 abr. 2023.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Educação Física Escolar e a questão de gênero. *In*: Albuquerque, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Orgs.). **Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p.149-161. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/proef/turmall/d1/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021-v2.pdf#page=149>. Acesso em: 25 maio 2022.

SOUZA, L. L. Prática Pedagógica sobre a cultura afro-brasileira: oficina de bonecas Abayomi. **Revista Três Pontos**, v. 14, n. 2, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistatrespontos/article/view/12375>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. Educação física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p71>. Acesso em: 15 jun. 2022.

TAVARES, M. L. Se ela dança, eu... e quem mais dança? – a dança como conteúdo da Educação Física e o convite à discussão de gênero. *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. **Educação Física Escolar no Ensino Médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba: CRV, 2018. p. 213-230.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente - Um diálogo com Valter Bracht. **Movimento**, v. 3, n. 5, p. 4-17, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br//Movimento/article/view/2228>. Acesso em: 13 fev. 2024.

VAGO, T. M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas/SP, v. 1, n. 1, p. 25-42, set. 2009. Disponível em:

<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 10 dez. 2022.

VAGO, T. M. Para o delicado instante de uma aula de educação física. *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 13-17.

VAGO, T. M. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754>. Acesso em: 14 out. 2023.

VIEIRA, R. A. G.; BONETTO, P. X. R. Educação Física escolar na área de linguagens: virtualidades deleuze-guattarianas. *In*: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. **Linguagens na Educação Física Escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba: CRV, 2021. p. 84-100.

VELLOSO, L. R. S.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. Educação física no ensino médio integrado: movimentos de resistência em tempos de currículos padronizados e políticas neoliberais. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, São Paulo, ano VIII, v. 1, p. 8-26. jul. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/363216166>. Acesso em: 10 dez. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1 – Se desejar, indique seu nome:

2 - Qual a sua turma? _____

3 - Gênero? _____

4 - Idade? _____

5 - Cor? _____

6 - Religião? _____

7 - Bairro onde mora?

8 - Qual seu meio de locomoção até à escola?

() Ônibus. () A pé.

() Outros. Qual? _____

9 - Você trabalha?

() Sim () Não

Se sim, em qual função?

Se sim, trabalha por:

() Opção.

() Necessidade de complementar a renda familiar.

10 - Em que escola você cursou o Ensino Fundamental? _____

11 - Porque escolheu a EEEFM Cel. Antônio Duarte para cursar o Ensino Médio? _____

12 - Quais as suas expectativas em relação ao Ensino Médio?

() Construir conhecimentos que me permitam acessar o Ensino Superior.

() Construir conhecimentos que me permitam conseguir um emprego após o Ensino Médio.

() Não pensei sobre isso ainda.

() Outro. Qual? _____

13 - Quais são seus objetivos após cursar o Ensino Médio? _____

14 - Você acredita que a escola é importante para ajudar a atingi-los?

() Sim () Não

Porquê? _____

15 - Sua família te incentiva a estudar?

() Sim () Não

16 - A escola atende às suas necessidades e interesses? Justifique.

17 - O que você gosta na escola?

18 - O que você não gosta na escola?

19 - Você realiza algum tipo de prática corporal fora da escola?

() Sim () Não

Se sim, qual? _____

Se não, por quê? _____

20 - Quais conteúdos da Educação Física você aprendeu no Ensino Fundamental?

21 - Você acha importante ter aulas de Educação Física no Ensino Médio?

() Sim

() Não

Porquê? _____

22 - Quais conteúdos da Educação Física você gostaria de aprender no Ensino Médio?

() Esportes

() Danças

() Ginásticas

() Lutas

() Práticas Corporais de Aventura

() Jogos e Brincadeiras

23 - Você já vivenciou alguma situação significativa para a sua vida durante as atividades das aulas de Educação Física?

() Sim

() Não

Qual? _____

24 - Você já viveu alguma situação de discriminação nas atividades das aulas de Educação Física?

() Sim

() Não

Qual?

25 - Que contribuições a Educação Física oferece para a sua formação e que acredita que serão utilizadas ao longo da sua vida?

26 - Responda se você concorda ou discorda das questões abaixo:

A - As aulas de Educação Física devem ser separadas por gênero pois meninos e meninas possuem aptidões físicas e desempenho diferentes.

() Concordo.

() Discordo.

B - Existem práticas corporais que são exclusivamente femininas e outras que são exclusivamente masculinas. Assim, na escola, algumas atividades só devem ser praticadas por meninos e outras por meninas.

() Concordo.

() Discordo.

C - Homens e mulheres possuem a mesma valorização/respeito na realização das práticas corporais.

() Concordo.

() Discordo.

D - Pessoas com deficiência não devem ser incluídas nas aulas de Educação Física pois, devido à dificuldade de interação, prejudicam o grupo e o desenvolvimento das aulas.

() Concordo.

() Discordo.

D - A escola e as aulas de Educação Física devem ser adaptadas às necessidades dos/as estudantes com deficiência pois, a educação é um direito de todos/as independente de sua condição.

() Concordo.

() Discordo.

E - No Brasil, negros/as e brancos/as possuem as mesmas condições de acesso à educação, saúde, emprego, moradia e outros.

() Concordo.

() Discordo.

F - Pessoas brancas possuem melhores resultados nos esportes que pessoas negras devido a vantagens na sua condição genética.

() Concordo.

() Discordo.

G - O esporte brasileiro conseguiu superar o preconceito racial e atualmente, não há mais manifestações racistas nos eventos esportivos.

() Concordo.

() Discordo.

H - O fator socioeconômico é mais relevante que a questão étnica/racial quando tratamos dos resultados nos esportes.

() Concordo.

() Discordo.

I – Todos os/as jovens, independente de gênero, raça/etnia e condição social têm as mesmas oportunidades de terem sucesso na vida profissional e pessoal.

() Concordo.

() Discordo.

J - O Novo Ensino Médio contribui com o desenvolvimento de um projeto de vida e também de uma carreira através da formação profissional.

() Concordo.

() Discordo.

K - O Novo Ensino Médio prejudica a minha formação geral básica e a possibilidade de acesso ao Ensino Superior.

() Concordo.

() Discordo.

L - A substituição de componentes curriculares clássicos como Arte, Educação Física, Filosofia, Sociologia, Inglês e outras por Itinerários Formativos torna o Novo Ensino Médio mais atrativo.

() Concordo.

() Discordo.

M - A redução dos componentes curriculares da Base (Arte, Educação Física, Inglês, Filosofia, Sociologia, História, Geografia, Biologia, Química e Física) para a implantação dos Itinerários Formativos prejudica a minha formação geral básica.

() Concordo.

() Discordo.

N - Ficar mais tempo na escola (educação em tempo integral) favorece a minha aprendizagem e o desenvolvimento de competências como cooperação, resolução de problemas, desenvolvimento do pensamento crítico, trabalho coletivo e outros.

() Concordo.

() Discordo.

O - Ficar mais tempo na escola (educação em tempo integral) me prejudica pois não consigo trabalhar,

fazer outros cursos, praticar atividades físicas e outros.

() Concordo.

() Discordo.

P - Ter uma formação técnica-profissional é fundamental para o acesso rápido ao mercado de trabalho.

() Concordo.

() Discordo.

Q - Ter uma formação técnica profissional não garante o acesso ao mercado de trabalho pois há cada vez menos postos sendo gerados.

() Concordo.

() Discordo.

R - O meu sucesso profissional depende exclusivamente das minhas escolhas.

() Concordo.

() Discordo.

S - O meu sucesso profissional depende, além de boas escolhas, do incentivo da minha família, e também, de políticas públicas de permanência na escola, de acesso ao ensino superior, de moradia, de saneamento básico, transferência de renda e outras.

() Concordo.

() Discordo.

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

Projeto de pesquisa: Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistência com as juventudes.	
Professora-pesquisadora: Gabriela Biancardi Braga	
Escola: EEEFM Cel. Antônio Duarte	
Nº do diário/aula:	Data da observação do registro: ____/____/____
Temática observada:	
Local de observação:	
Auxiliar de registro:	
Atividades desenvolvidas:	
Recursos/materiais:	
Observações, descrição da aula, dos diálogos e acontecimentos particulares:	
Definições para a próxima aula:	
Impressões, análise e avaliação:	

APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA

EEEFM Cel. Antônio Duarte



Av. Danilo Monteiro de Castro, 229 – Centro – Iconha/ES

CEP: 29280-000 / Tel.: (28) 3537-1180

Autorização para realização da Pesquisa

Eu, Mateus Vetorazzi, diretor responsável da EEEFM Cel. Antônio Duarte, autorizo a pesquisadora Gabriela Biancardi Braga, aluna do curso de mestrado profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) polo da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES a realizar e desenvolver a pesquisa intitulada como **“Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes”**, sob a orientação da professora Dra. Erineusa Maria da Silva. Autorizo também, a divulgação do nome da escola no projeto, nas produções e publicações da pesquisa em questão.

Como diretor da escola, estou ciente das corresponsabilidades associadas ao projeto de pesquisa no compromisso do resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa recrutados. Declaro ainda estar ciente da autonomia de cada indivíduo em aceitar ou recusar a participar da pesquisa independente da anuência que apresente.

Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS.

Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde.

O descumprimento desses condicionamentos, assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
 “ Coronel Antonio Duarte ”
 Ent. Mant. Governo do Estado do Espírito Santo
 Avenida Danilo Monteiro de Castro n 229 Centro
 Iconha/ES CEP 29 280-000
 E-mail: escolacoronelantonio@sedu.es.gov.br
 Tel (28) 3537-1180
 Criação Ens. Fund. Decreto nº 9 105 de 12/02/1998 DO
 13/02/1938
 Ens. Médio Port. nº 013-R de 31/01/2007 DO 02/02/2007
 EJA (Educação de Jovens e Adultos) Port. nº 089-R de
 18/08/2020 DO 24/08/2020
 Recredenciamento Res. CE E/S nº 5 786/2021 de
 16/03/2021 DO 18/03/2021

Iconha/ES, 21 de Novembro de 2022.

Mateus Vetorazzi
 Diretor Escolar / Port. Nº 230-S/10
 Nº Funcional: 2650037
 EEEFM, Coronel Antonio Duarte

Assinatura e Carimbo do Responsável Institucional

APÊNCICE D – TCLE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

O/A estudante _____, matriculado/a no Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte, está sendo convidado a participar, como voluntário/a, de uma pesquisa denominada: Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes.

O objetivo do estudo é possibilitar espaços/tempos de experiência com as práticas corporais vinculadas ao campo da Educação Física aos/as estudantes do Ensino Médio, em um contexto de redução da carga horária desse componente curricular no Novo Ensino Médio. Por meio da intervenção pedagógica, promover o ensino amplo e a participação efetiva e democrática dos/as estudantes na aquisição e produção de conhecimentos das práticas corporais inerentes à Cultura Corporal de Movimento.

Tal estudo é importante pois permitirá ao/à estudante, que participar da pesquisa, refletir criticamente sobre as perdas referentes a retirada das aulas de Educação Física da 2ª e 3ª Série, bem como perceber a importância de conhecer e aprofundar temáticas ligadas ao componente curricular por meio do componente Eletiva.

A participação do/a estudante nesta pesquisa consistirá em: responder a um questionário de forma presencial no horário destinado ao componente Eletiva, que compõe os componentes integradores do currículo e, realizar enquanto estudante da instituição escolar as atividades pedagógicas propostas nas aulas. Os temas serão decididos a partir do planejamento participativo realizado com os/as estudantes. Tais atividades serão registradas em diário de campo, fotografadas, filmadas havendo assim, divulgação de voz e imagem. As imagens geradas e as demais produções irão posteriormente compor a construção de um produto educacional em forma de vídeo ou caderno didático com o intuito de servir como recurso pedagógico para o ensino da Educação Física na escola.

Embora mínimos, os riscos podem ser de caráter psicológico porque no decorrer do preenchimento do questionário pode haver alguma situação na qual o/a participante se sinta constrangido/a, o que também pode ocorrer durante a divulgação das imagens e vídeos resultantes da pesquisa-intervenção. Nesse sentido, a pessoa pode manifestar sua insatisfação e interromper a sua participação. Outro risco que pode ser previsto é a ocorrência de lesões em virtude da realização das atividades práticas necessárias para o ensino das práticas corporais. Para reduzir este fator de risco, garantimos que as práticas serão planejadas de forma a não ultrapassar os limites físicos dos/as

estudantes e seguindo os critérios de segurança preconizados para a realização de práticas corporais. Visando diminuir os riscos, que seriam de divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE), os documentos serão arquivados pela professora pesquisadora por tempo indeterminado. E ainda, garantiremos que compartilharemos e validaremos todos os dados e análises com os participantes da pesquisa, juntamente com seus/suas responsáveis e com a instituição escolar antes de publicá-los. Essa medida garante que o/a participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas das suas informações e imagens.

Todavia, explicitamos a garantia ao direito de buscar indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa, conforme Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Mesmo que o/a estudante aceite participar da pesquisa, poderá voltar atrás ou retirar a autorização de participação a qualquer momento. A participação é voluntária e o fato de desistir de participar não vai trazer qualquer penalidade. A professora-pesquisadora não divulgará o nome dos/as participantes. Os resultados da pesquisa estarão à disposição quando finalizada. Em caso de gasto com a sua participação nesta pesquisa, garantiremos o ressarcimento.

Os benefícios da participação nesta pesquisa estão relacionados à possibilidade dos/das estudantes do Ensino Médio terem acesso aos saberes da Cultura Corporal de Movimento, em um cenário de redução da carga horária da Educação Física, como uma prática histórica e culturalmente construída pela humanidade. Esta pesquisa, também promove o protagonismo juvenil por estimular a criatividade, a subjetividade e a expressividade dos estudantes. Possibilita também, a produção de conhecimentos, a apreciação do sensível e das emoções, o desenvolvimento do trabalho em grupo e de exercer a cidadania a partir de construções próprias e inovadoras que serão materializadas através do planejamento participativo da Eletiva.

Informamos que você, enquanto responsável, não terá despesas nem será remunerado pela participação do/da estudante nesta pesquisa. De todo modo, caso haja alguma despesa de qualquer natureza com participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido.

Esse TCLE possui duas vias, sendo que uma ficará em posse da pesquisadora e você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do comitê de ética desta instituição, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou em qualquer momento. A sua via do TCLE deverá estar assinada e rubricada em todas as suas páginas por você e pela pesquisadora.

Para qualquer tipo de esclarecimento entrar em contato com:

Pesquisadora responsável: Gabriela Biancardi Braga. Telefone: (28) 99975 – 6697.

E-mail: gabibiancardibraga@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo - Centro de Educação Física e Desportos. Av. Fernando Ferrari, 514 Campus Universitário Goiabeiras, Vitória – ES, CEP: 29.075-810, Telefone: (27) 4009 – 2620.

Em caso de denúncia e/ou intercorrências na pesquisa entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus de Goiabeiras: Sala 07 do Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, 514, Vitória - ES, CEP: 29.075-910, Telefone: (27) 3145-9820, E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com.

Eu, _____, na
qualidade de responsável pelo/a menor
_____, matriculado/a
no Ensino Médio da EEEFM Cel. Antônio Duarte, concordo e autorizo a participação do/a
mesmo/a na pesquisa intitulada “Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da
Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com as
juventudes”.

Autorizo também, o uso da imagem do/a menor por meio de fotos e vídeos para fins de
divulgação dos resultados desta pesquisa, não recebendo para isto qualquer tipo de
remuneração. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora Gabriela
Biancardi Braga sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis
riscos e benefícios decorrentes da participação do/a estudante. Foi-me garantido que posso
retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para
ambas as partes.

Local e data _____ / ____ / ____.

Assinatura do/a responsável
pelo/a estudante

Gabriela Biancardi Braga
Responsável pela pesquisa

APÊNDICE E – TALE
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor – TALE

Projeto de pesquisa: **Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes.**

Pesquisadora: **Gabriela Biancardi Braga**

Orientadora: **Prof^a. Dr^a. Erineusa Maria da Silva**

Nome do/a estudante: _____

Você está sendo convidado/a para participar de uma pesquisa que acontecerá durante as aulas de eletiva na escola. Caso você concorde em participar, poderá aprender, conhecer, experimentar e ampliar os conhecimentos da Educação Física que não está contemplada na grade curricular da 2^a e 3^a série do Ensino Médio. Além disso, você estará auxiliando outros/as professores/as de Educação Física a construir propostas de ensino desse componente curricular, apesar das adversidades da escola.

A pesquisa é chamada “**Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física no Espírito Santo: possibilidades pedagógicas de resistências com as juventudes**”, que será realizada por mim, Gabriela Biancardi Braga, professora de Educação Física na EEEFM Cel. Antônio Duarte e mestranda em Educação Física escolar pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Qualquer dúvida sobre este documento e sobre a pesquisa, estarei à sua disposição para responder.

COMO SERÁ A PESQUISA?

A pesquisa acontecerá durante as aulas de eletiva. A proposta será apresentada no Feirão de Eletivas e você poderá se inscrever via formulário eletrônico para participar.

Durante a pesquisa será construído um planejamento participativo para traçarmos as metas e pensarmos as estratégias para a abordagem dos conhecimentos da Educação Física.

Eu também gostaria de registrar essas aulas em imagens e vídeos que enriquecerão minha pesquisa e contribuirão para que outros/as professores/as e pesquisadores/as se inspirem no nosso trabalho.

Todo esse material ficará armazenado por mim em formato digital. Embora seus familiares e responsáveis já tenham autorizado o uso da sua imagem no ato de sua matrícula na escola, solicitaremos que você reforce ou negue essa autorização, agora para o uso nesta pesquisa. Ressalto que tudo que for observado, registrado e anotado ficará guardado com a professora-pesquisadora para garantir a sua privacidade.

Desta forma, ao assinar este Termo você estará concordando em participar das atividades teóricas e práticas a serem realizadas no ambiente escolar, bem como o uso (adequado) de sua imagem. A participação, é voluntária, o que significa que caso você não deseje participar, ou caso decida retirar seu consentimento num momento posterior, isso não te trará nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso, se comunicar comigo.

O QUE ACONTECE SE EU NÃO QUISER PARTICIPAR?

A participação na pesquisa é voluntária. Isso significa que você poderá decidir não realizar as atividades principais da pesquisa, sem nenhum prejuízo em sua avaliação na escola. Além disso, nenhum registro será feito sobre você no meu trabalho.

QUE RISCOS CORRO PARTICIPANDO DA PESQUISA?

Você poderá sentir-se constrangido/a e desconfortável ao preencher o questionário proposto, bem com, ao ser filmado/a ou fotografado/a durante as aulas. Durante as atividades práticas na escola haverá risco de queda, contusões, torções, cortes, lesões leves, luxações dentre outros pequenos ferimentos (aos quais todos/as os/as estudantes estão sujeitos em todas as aulas de Educação Física). Em todos os casos você será prontamente atendido/a pela equipe escolar. Se necessário, você será encaminhado/a e acompanhado/a para o atendimento médico.

RECEBEREI PAGAMENTO OU TEREI DE PAGAR ALGO PARA PARTICIPAR?

Não. Participando desta pesquisa, você não receberá nenhum tipo de pagamento, brinde ou bonificação da professora-pesquisadora ou de qualquer uma das instituições envolvidas. Da mesma forma, sua participação não lhe acarretará nenhum custo. No entanto, as despesas que foram inevitáveis serão prontamente ressarcidas pela professora-pesquisadora, bastando você solicitar o ressarcimento. Em caso de danos, físicos, morais e materiais, você poderá requerer indenização do pesquisador.

Abaixo, preencha as lacunas com os dados e assinale as autorizações que você está concedendo. Você pode concordar com a participação na pesquisa e não autorizar o uso de imagem, se preferir, bastando assinalar somente o primeiro.

CONSENTIMENTO

Eu, _____, li e entendi o que será feito pela professora-pesquisadora. Perguntei e obtive as respostas para todas as minhas perguntas. Sei que posso optar por não participar desta pesquisa ou que posso pedir para que eu seja retirado/a dela a qualquer momento. Estou ciente de que não terei nenhuma despesa material ou financeira durante este estudo, e nenhum tipo de bonificação será oferecido.

() Desejo participar da pesquisa.

() Autorizo que a minha imagem e o áudio da minha fala possam ser gravados e utilizados na pesquisa.

Em concordância com estes termos, assinarei as duas vias deste formulário juntamente com a professora-pesquisadora e tomarei posse de uma delas.

Iconha, _____ / _____ / 2023

Local

Data

Estudante

Profª. Drª. Erineusa Maria da Silava

Pesquisadora Responsável

Profª. Gabriela Biancardi Braga

Professora-pesquisadora

Pesquisadores responsáveis: Erineusa Maria da Silva (27) 99962-6222 - erineusams@yahoo.com.br e Gabriela Biancardi Braga – (28) 99975-6697 - gabibiancardibraga@gmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ ES.

- O CEP deverá ser contatado para o caso de denúncias e ou intercorrências na pesquisa e que o contato poderá ser feito: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Questionário de Avaliação Final da Eletiva

Se desejar, escreva aqui o seu nome: _____

1 - Das temáticas trabalhadas durante a eletiva – Corpo, Educação Física e Diversidade, qual você mais gostou?

() Desigualdade social.

() Corpos eficientes e corpos deficientes na sociedade, na escola e na Educação Física.

() Desigualdade de gênero nas práticas corporais e na sociedade.

() Relações étnico-raciais – jogos e brincadeiras de matriz africana e indígena.

() Construção do jogo da trilha – Juventudes no NEM.

Justifique porque gostou mais da temática indicada:

2 - Como você avalia as atividades desenvolvidas sobre o tema desigualdade social de uma forma geral?

() Ruim () Regular () Bom () Muito bom

Justifique sua escolha: _____

3 - Como você avalia as atividades desenvolvidas sobre o tema pessoa com deficiência de forma geral?

() Ruim () Regular () Bom () Muito bom

Justifique sua escolha: _____

4 - Como você avalia as atividades desenvolvidas sobre o tema desigualdade de gênero de forma geral?

() Ruim () Regular () Bom () Muito bom

Justifique sua escolha: _____

5 - Como você avalia as atividades desenvolvidas sobre o tema relações étnico-raciais de forma geral?

() Ruim () Regular () Bom () Muito bom

Justifique sua escolha: _____

6 - Como você avalia a construção do jogo de trilha e a proposta de culminância de forma geral?

() Ruim () Regular () Bom () Muito bom

Justifique sua escolha: _____

7 - As atividades realizadas durante as aulas da eletiva – Corpo, Educação Física e Diversidade foram importantes para a compreensão e valorização das diversidades presentes na sociedade, na escola e na Educação Física? Justifique.

8 - A partir de tudo que foi vivenciado nas atividades da eletiva – Corpo, Educação Física e Diversidade, na sua opinião, qual o papel da Educação Física para a formação dos/das estudantes no Ensino Médio?

9 - Como avalia a diminuição da carga horária ou a retirada da Educação Física do NEM como componente curricular?

10 - O que pensa/como avalia sobre/o Novo Ensino Médio?

APÊNDICE G – EMENTA ELETIVA

DISCIPLINA ELETIVA
TEMÁTICA
TI07 - Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira TI13 - Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica. TI14 - Trabalho e Relações de Poder. TI15 - Ética e Cidadania. TI16 - Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade.
TÍTULO
Corpo, Educação Física e Diversidade
DISCIPLINA
Educação Física
PROFESSORA
Gabriela Biancardi Braga
JUSTIFICATIVA
<p>Ao longo da sua existência, a escola, a educação física e seus currículos, apesar das resistências, institucionalmente estiveram à serviço dos interesses das classes dominantes em relação ao tipo de sociedade que pretendiam.</p> <p>Exemplo disso, é que em meados do século XIX, a Educação Física escolar, ainda denominada como ginástica, com intenções higienistas, foi implantada nas escolas com o objetivo de que o exercício ajudasse a forjar corpos fortes, saudáveis e disciplinados que serviriam como força de trabalho e fins militares. O cidadão ideal deveria ser disciplinado, obediente, submisso, ou seja, apto a respeitar a hierarquia social.</p> <p>Além da função higienista, os exercícios que auxiliavam na promoção da saúde e força produtiva contribuíam também para a formação de uma juventude moralmente desenvolvida, o que, segundo os governantes, garantiria a prosperidade da pátria. Sendo assim, o médico higienista e os militares tiveram papel fundamental na formação dos indivíduos nesse período. Deste modo, a Educação Física escolar se resumia a atividades práticas, não se distinguindo da instrução militar. Para ensiná-la bastava ser militar ou ex-praticante.</p> <p>Após a Segunda Guerra, surgem outras tendências na Educação Física brasileira. Destaca-se nesse cenário, a Educação Física Desportiva Generalizada com predominância da influência do esporte como único conteúdo das aulas. Tal método objetivava renovar a Educação Física brasileira, inserindo, o gosto e o prazer de exercitar o físico através dos jogos esportivos e atividades coletivas, substituindo assim, os exercícios feitos por obrigação. Nesse período, havia a intenção do governo em mostrar o Brasil como uma potência de nação em todos os aspectos a fim de mascarar os problemas internos. Nesse contexto, o esporte ganha força nas aulas de Educação Física escolar, com o objetivo de formação de atletas para buscar resultados positivos em nível internacional.</p>

Mesmo com a mudança do conteúdo, de ginástica para esporte, a essência das aulas de Educação Física não é alterada do ponto de vista da atuação profissional: no geral o corpo continua sendo trabalhado apenas em seu aspecto biológico e com o objetivo focado na aptidão física; e as atividades propostas como simples reprodução de movimentos sem reflexão sobre sua prática.

A partir do final dos anos 70 e início dos anos 80 surgem os movimentos renovadores da Educação Física brasileira que propõe novas formas de ensino e questionam a ênfase nos aspectos biológicos e no desenvolvimento da aptidão física como objetivos da disciplina até então.

Ícone desse movimento renovador, o livro Metodologia do Ensino da Educação Física (SOARES et al. 1992) aponta uma nova perspectiva para a área. Na perspectiva dos autores, a Educação Física enquanto componente curricular tem como objetivo a transmissão da Cultura Corporal devendo, portanto, tematizar as práticas corporais historicamente construídas, como os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, a fim de promover uma leitura crítica da realidade. Essa nova forma de pensar a Educação Física na escola, para além do desenvolvimento da aptidão física traz a necessidade de reinventar o seu lugar e ocupar um espaço de componente curricular. O objetivo agora não é apenas reproduzir os movimentos, mas, reflexionar criticamente sobre as práticas corporais para que o/a estudante compreenda e questione sua condição de sujeito histórico que produz, reproduz e transforma a Cultura Corporal.

Durante o final do século XX e início do século XXI muitas reformas educacionais foram implementadas no Brasil. Tais reformas propostas pelo Estado brasileiro se alinham aos interesses de organizações internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Unesco e outros) para seguir as regras de uma Agenda Globalmente Estruturada Para a Educação (AGEE), (DALE, 2004). Assim, em 16 de fevereiro de 2017, foi aprovada a Lei nº 13.415, que regulamenta o Novo Ensino Médio (NEM) alterando o funcionamento das escolas brasileiras e seus currículos. Dentre as muitas alterações impostas pela Reforma do Ensino Médio, os componentes curriculares Educação Física, Artes, Sociologia, Filosofia e Inglês tiveram suas cargas horárias reconfiguradas, o que reduz drasticamente os conhecimentos relativos à essas áreas do currículo. Todos os outros componentes, com exceção de Português e Matemática também tiveram alteração em suas cargas horárias, mas com menor redução do que os citados anteriormente.

É importante salientar que o currículo é sempre um território de disputa (ARROYO, 2013). Velloso, Maldonado e Freire (2022), baseados na perspectiva de Sacristan (2013) argumentam também que, em uma sociedade em que o conhecimento é essencial para o setor produtivo e profissional a validação dos currículos é determinada quando os saberes que serão transmitidos na escola são apenas aqueles que interessam ao mercado de trabalho de um determinado país.

Nessa perspectiva, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020 p.661) argumentam que na proposta do NEM “[...] conhecimento bom é conhecimento útil a vida produtiva laboral”. Desse modo, por estar em alinhamento com os novos requisitos do mercado, a reestruturação curricular proposta no NEM dispensa os conhecimentos do campo da Educação Física, o que contribui para um aumento da hierarquização curricular. Ademais, contribui, também, para um esvaziamento dos saberes historicamente construídos pela humanidade acerca da Cultura Corporal de Movimento, com o preenchimento desse espaço/tempo para a discussão de temáticas (estudo orientado, o projeto de vida e as eletivas) alinhadas ao projeto global, que visa a produção de um novo/a trabalhador/a que irá se adaptar facilmente a lógica do mercado do capital. Nessa perspectiva, o/a estudante é colocado/a como “protagonista” sendo responsável pela “escolha” do seu itinerário formativo bem como, pela construção do seu projeto de vida. Nessa lógica retórica, os/as jovens passam a ser responsáveis pelo seu destino educacional, ou seja, fazendo suas próprias “escolhas” para que se tornem futuros empreendedores/as, protagonistas de suas vidas.

No entanto, o que se projeta é o chamado “empreendedorismo de si mesmo” que, de fato, perspectiva promover a precarização da vida dos/as trabalhadores/as e a denominada escolha, não passa de uma falácia, na medida que se dão sobre uma gama de possibilidades possíveis às escolas.

Vago (2009, p.32) nos diz que “[...] o corpo é disputado pelos sujeitos, pelo mercado, pela mídia, pela religião, também pela escola”. Nesse sentido, esse corpo que é objeto de estudos e de aprendizados nas aulas de Educação Física, na escola tem seu lugar ameaçado nesse projeto de educação proposta no NEM. Percebe-se que, mesmo garantindo a presença da Educação Física no NEM, ela está “[...] fortemente fragilizada” (GARIGLIO; ALMEIDA JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017, p.63). Está fragilizada também a possibilidade de se discutir a diversidade (étnica, de gênero, de credos etc.) do corpo do/a trabalhador/a. A narrativa do corpo diverso está em disputa em um mercado que pretende dizer que independente da diversidade (ser negro/a, mulher, pessoa trans, PCD etc.), você pode ser empreendedor/a, já que o mérito é de cada um/a. Então, considerando as exigências dos modos de produção e do mercado capitalista, conhecimentos ligados à Educação Física e a diversidade tendem a ficar em segundo plano, serem reduzidos ou até extinguidos do currículo.

Assim, torna-se fundamental reflexionar o porquê essa Educação Física que possibilita aos/às jovens vivenciem as práticas da Cultura Corporal de Movimento e pensar sobre os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que atravessam as práticas corporais, não é uma prática interessante à formação dessa nova classe trabalhadora e vem sendo questionada a ponto de ser quase retirada do NEM.

Nessa conjuntura de adversidades e incertezas, justifica-se a necessidade de pensar em espaços/tempos pedagógicos que permitam o ensino dos saberes da Educação Física, por meio dos componentes integradores do currículo (estudo orientado, projeto de vida e eletiva), mediante a discussão sobre as diversidades e suas relações com a realidade social para que os/as estudantes tenham o direito há uma educação que possibilite a participação de todos/as e que dialogue com os anseios das juventudes que estão na escola para, de alguma forma, tentar intervir e almejar alguma mudança para esta realidade imposta no NEM.

OBJETIVOS

- Construir coletivamente, por meio do planejamento participativo, as atividades a serem desenvolvidas durante a eletiva.
- Reflexionar sobre as implicações da redução da carga horária da Educação Física para as turmas da 2ª e 3ª série do NEM.
- Discutir sobre a importância dos saberes da Educação Física para a formação humana.
- Vivenciar as diversas práticas corporais historicamente construídas pela humanidade.
- Problematizar os marcadores de desigualdade social (classe social, pessoa com deficiência, gênero e raça/etnia) que atravessam as práticas corporais.

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS

- Habilidades:
 - ✓ (EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
 - ✓ (EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.

<ul style="list-style-type: none"> ✓ (EM13LGG204) Negociar sentidos e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos. ✓ (EM13LGG302) Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. ✓ (EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética. ✓ (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças. ✓ (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento. ✓ (EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida. <ul style="list-style-type: none"> • Competências: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza. ✓ Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global. ✓ Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto aos/às estudantes e pais/mães e responsáveis. • Construção do planejamento participativo. • Elaboração de um cronograma das atividades a serem realizadas. • Vivência prática das atividades construídas com os/as estudantes. • Reflexão das atividades realizadas. • Avaliação final.
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

- Aulas expositivas dialogadas.
- Vivências práticas.
- Dinâmicas de grupo.
- Debates.
- Palestras com profissionais especialistas.
- Visitas técnicas a campo.
- Rodas de conversa.

RECURSOS DIDÁTICOS

- Recursos audiovisuais: tv ou *data show*, *notebook* e *chromebook*.
- Bolas diversas.
- Cópias dos textos.
- Cones.
- Cone chinês.
- Caixa de som.
- Rede de vôlei.
- Raquetes.
- Petecas.
- Elástico.
- Coletes.
- Bastões.
- Colchonetes.

PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA

A proposta de culminância será construída com os/as estudantes a partir das vivências e reflexões trabalhadas ao longo da eletiva.

AVALIAÇÃO

A avaliação será realizada a partir do desempenho e comprometimento dos/as estudantes nas atividades propostas durante a eletiva:

- Construção do planejamento participativo.
- Participação nas leituras e rodas de conversa.
- Pesquisas em diversos meios.
- Participação nas vivências propostas.
- Apresentações individuais e de grupo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BELTRÃO, J.; TAFFAREL, C.N.Z.; TEIXEIRA, D.R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v.16, n.43, 2020. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017a. Seção 1, p. 1.

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

COELHO, M. C.; MALDONADO, D. T.; BOSSLE, F. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo generalista e neoconservador de educação de mercado. **Conexões**, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. 1-23, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v19i1.8660399>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660399>. Acesso em: 29 abr. 2023.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.25, n.87, p;423-460, maio/ago.2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

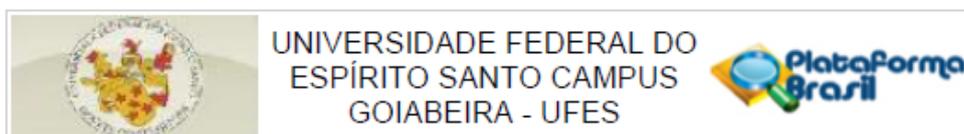
GARGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A. S.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v.29, n.52, p.53-70, set. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p53>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p53>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SOAREZ, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na Escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas/SP, v.1, n.1, p.25-42, set. 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930>. Acesso em: 06 dez. 2022.

VELLOSO, L. R. S.; MALDONADO, D. T.; FREIRE, E. S. Educação Física no Ensino Médio Integrado: Movimentos de Resistência em Tempos de Currículos Padronizados e Políticas Neoliberais. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. São Paulo/SP. Ano VIII, v.1, p.8-26. jul.2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/363216166>. Acesso em: 05 dez. 2022.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física: resistindo por meio de outras possibilidades.

Pesquisador: GABRIELA BIANCARDI BRAGA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65530422.5.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.956.131

Apresentação do Projeto:

A pesquisa visa compreender como as mudanças no Novo Ensino Médio impactam na prática pedagógica da Educação Física de uma escola devido à não oferta da disciplina para os/as estudantes da 2ª e 3ª série. Propõe espaços-tempos pedagógicos, que tematizem os conhecimentos referentes à Educação Física e a Cultura Corporal de Movimento negados a partir da referida Reforma. A pesquisa assume predominância qualitativa, tratando-se de uma pesquisa-intervenção.

Objetivo da Pesquisa:

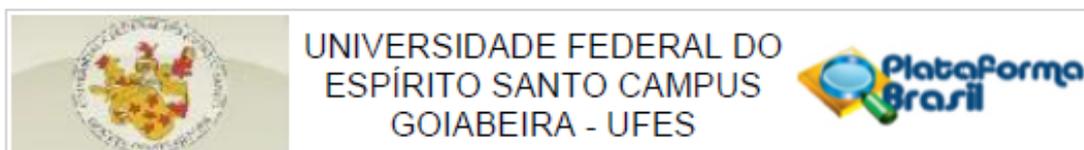
Objetivo Primário:

Possibilitar espaços/tempos de experiência com as práticas corporais vinculadas ao campo da Educação Física aos/as estudantes da 2ª e 3ª série, em um contexto de retirada dessa unidade curricular no Novo Ensino Médio na EEEFM Cel. Antônio Duarte.

Objetivos Secundários:

- Identificar quais os conhecimentos da Educação Física os/as estudantes têm interesse em conhecer;
- Construir um planejamento participativo com os/as estudantes buscando garantir o mínimo de conhecimentos da Educação Física previstos na BNCC do Ensino Médio;
- Propor, através de parte diversificada do currículo, ações que minimizem a redução da carga

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.956.131

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de Assentimento e de Consentimento apresentam os pontos que buscam resguardar a integridades dos participantes, como: objetivos, justificativa e procedimentos; riscos e benefícios; direitos e garantias; assim como contatos para sanar eventuais dúvidas ou denunciar possíveis intercorrências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a realizar a produção dos dados com os participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2041753.pdf	03/01/2023 17:46:50		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_GabrielaBiancardi Braga.doc	22/12/2022 20:13:05	GABRIELA BIANCARDI BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.doc	22/12/2022 20:08:43	GABRIELA BIANCARDI BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	22/12/2022 20:08:28	GABRIELA BIANCARDI BRAGA	Aceito
Outros	CartaAnuencia.pdf	24/11/2022 15:06:33	GABRIELA BIANCARDI BRAGA	Aceito
Cronograma	Cronograma.doc	24/11/2022 15:01:44	GABRIELA BIANCARDI BRAGA	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	24/11/2022 14:59:30	GABRIELA BIANCARDI BRAGA	Aceito

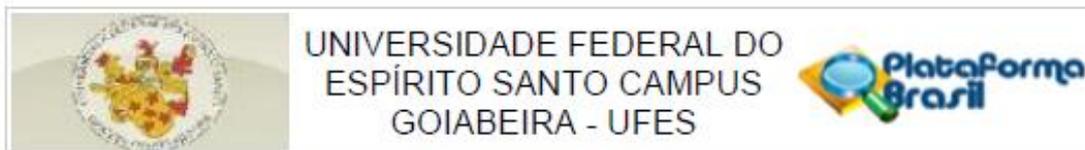
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.956.131

VITORIA, 21 de Março de 2023

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA SEDU PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA EEEFM CEL. ANTÔNIO DUARTE



CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada “*Implicações da reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física: possibilidades pedagógicas de resistência*”, realizada por **Gabriela Biancardi Braga**, sob o CPF 917.881.107-49, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 65530422.5.0000.5542.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida: SRE Cachoeiro de Itapemirim, EEEFM Cel. Antônio Duarte.

Vitória, 10 de maio de 2023.

ASSINATURA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
SECRETARIO DE ESTADO
SEDU - SEDU - GOVES
assinado em 10/05/2023 17:50:28 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 10/05/2023 17:50:28 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETARIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)
Valor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/d/2023-SB8G12>