

REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ALARMANTE CASO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PRESENCIAL¹

HIGH SCHOOL REFORM AND THE ALARMING CASE OF REMOTE PHYSICAL EDUCATION

Anapaula Pastorioⁱ

Andressa Aita Ivoⁱⁱ

Taís Regina Hansenⁱⁱⁱ

RESUMO: A Reforma do Ensino Médio reduziu a carga horária de componentes tradicionais. Assim, o estudo analisou as repercussões dessa reforma para a Educação Física no Rio Grande do Sul, com base em pesquisa documental e entrevistas com gestores e professores de Educação Física de duas escolas estaduais. A análise, guiada pela Análise Textual Discursiva, constatou que a Educação Física tem ocupado um lugar de vulnerabilidade, marcado pela diminuição da carga horária e oferta não presencial no turno noturno. Apesar disso, a investigação destacou a atuação comprometida dos docentes, que buscaram garantir atividades práticas, visando atenuar os prejuízos de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino Médio. Reforma do Ensino Médio. Professores de Educação Física.

ABSTRACT: The High School Reform reduced the workload of traditional curricular components. This study analyzed the repercussions of that reform on Physical Education in the state of Rio Grande do Sul, based on documentary research and interviews with school administrators and Physical Education teachers from two public schools. The analysis, guided by Discursive Textual Analysis, found that Physical Education has occupied a vulnerable position, marked by a reduced workload and remote delivery during evening shifts. Despite this context, the investigation highlighted the

¹ O presente estudo se trata de um recorte da Tese intitulada “Arranjos curriculares e repercussões ao trabalho docente em educação física a partir da Reforma do Ensino Médio na rede de ensino pública estadual de Santa Maria/RS”, defendida em 2024.

committed work of teachers, who sought to ensure practical activities in order to mitigate learning losses.

Keywords: High School. High School reform. Physical education teachers.

1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio (REM) ganhou robustez e ficou em evidência a partir de 2014, com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tendo seu estopim em setembro de 2016, com a Medida Provisória (MP) n. 746/2016 apenas um mês após o golpe de Estado que levou ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff. O conturbado cenário político vivido pelo Brasil nesta época favoreceu, em boa medida, o avanço em reformas de pautas impopulares, sendo sancionada, em fevereiro de 2017, a Lei 13.415/2017, que institui a REM.

Vale destacar que uma MP se trata de um instrumento constitucional destinado a situações de urgência, pelo qual o presidente pode editar normativas sem seguir o trâmite legislativo tradicional. Neste sentido, Silva e Ferreti (2017) listam os argumentos apresentados pelo governo para a suposta urgência da REM: estagnação do IDEB; baixo desempenho no PISA; ingresso de apenas 16% dos estudantes no Ensino Superior – por isso a necessidade de um ensino atento ao profissionalizar; e uma quantidade excessiva de disciplinas entendidas como não adequadas ao mundo do trabalho. Cruz e Silva (2019) acrescentam o pretexto governamental de combater os altos índices de evasão escolar e a baixa atratividade do currículo.

Na alegada intenção de atender tais justificativas, a REM reestruturou o Ensino Médio, alterando o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n. 9.394/1996. Uma das mudanças mais significativas foi a redução da carga horária dos componentes curriculares tradicionais da etapa, agora chamados de Formação Geral Básica (FGB), de 2.400 horas para 1.800. Essa diminuição abriu espaço à principal novidade da reforma: a parte diversificada do currículo, que surge sob a nomenclatura de itinerários formativos com vistas à promover a flexibilização curricular. A nova redação do artigo, dada pela Lei n. 13.415/2017, dispõe que:

[...] o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Brasil, 2017, p. 467).

Em suma, a REM adentrou a escola pública rapidamente, alterando a LDB e impondo a doutrina dos arranjos curriculares. Em um cenário no qual, além de reduzir a carga horária da FGB, a REM estabelece a obrigatoriedade apenas da língua portuguesa e da matemática nos três anos da etapa, a Educação Física – constantemente questionada e marcada pela incessante luta por espaço e legitimação no ambiente escolar – perdeu espaço e, mais uma vez, enfrenta desafios para permanecer no currículo.

A partir da reestruturação curricular proposta pela REM, o presente artigo passa a analisar as repercussões que assolaram a Educação Física escolar do Ensino Médio noturno no estado do Rio Grande do Sul (RS). A atenção para um estado em específico decorre do fato de que a REM estabeleceu que a organização curricular “será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino” (Brasil, 2017). Assim, cada unidade da federação estruturou seu currículo de forma singular, especialmente no que se refere à distribuição de carga horária entre os componentes curriculares da FGB. É nesse contexto, que se constatou uma alarmante realidade para o componente de Educação Física no RS, que, no ano de 2024, em muitas escolas, foi ofertada apenas de forma não presencial para estudantes do Ensino Médio noturno. É com base nessa questão tão cara a Educação Física escolar que se buscou compreender as repercussões da REM para o componente em estudo e constrói-se a discussão que segue.

2 METODOLOGIA

Este artigo constitui-se como um recorte da tese sob título Arranjos curriculares e repercussões ao trabalho docente em educação física a partir da Reforma do Ensino Médio na rede de ensino pública estadual de Santa Maria/RS, defendida em 2024². A partir da realidade de duas escolas estaduais, a investigação trouxe um estudo das Matrizes Curriculares do Ensino Médio do Rio Grande do Sul, estabelecidas através de Portarias Estaduais para adequação à REM e, conseqüentemente, ao Referencial Curricular Gaúcho. Com base nessa análise foram discutidas as modificações trazidas ao trabalho docente e à Educação Física.

Na coleta de dados lançou-se mão de duas técnicas de pesquisa: a análise documental e a entrevista semiestruturada. Na análise documental buscou-se revisitar políticas públicas curriculares educacionais do Ensino Médio a nível federal e estadual – Lei n. 13.415/2017, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Resolução CNE/CP n. 4/2018, Referencial Curricular Gaúcho (RCG) - Parecer CEEed nº 0003/2021 –, examinar as Matrizes Curriculares do Ensino Médio – publicadas através da Portaria n. 350/2021, da Portaria n. 282/2022 e da Portaria n. 551/2023 – e explorar o Projeto Político Pedagógico das duas escolas participantes.

Com relação às entrevistas semiestruturadas, foram selecionados os gestores responsáveis pela atuação da REM e professores de Educação Física que lecionam no Ensino Médio. O conjunto de sujeitos participantes da pesquisa foram: Escola A – supervisora (turno da noite), duas coordenadoras pedagógicas (turnos da manhã e noite), duas vice-diretoras (turnos da manhã e noite) e os três professores de Educação Física do quadro docente da escola; Escola B – vice-diretora e coordenadora pedagógica (turno da noite) e uma professora de Educação Física, visto ser a única que leciona esse componente na etapa Ensino Médio. Assim, participaram do estudo, por meio da entrevista, 11 profissionais da educação ligados à docência da Educação Física ou gestão escolar.

² Com vista ao período de realização da pesquisa, não consideramos e analisamos aqui as alterações na REM provocadas pela Lei n. 14.945/2024 que trouxe alterações ao Ensino Médio, principalmente no que se refere a distribuição da carga horária, com um aumento para 2400 horas de FGB.

A fim de resguardar a identidade dos participantes, no decorrer do texto eles foram nomeados pelo cargo que ocupam, seguido de um numeral sequencial para diferenciá-los. Ainda em referência aos aspectos éticos, a pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Pelotas (CEP-FE/UFPel), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) com protocolo nº 78141124.3.0000.5316, e parecer de autorização nº 6.759.983/2024.

Alinhando-se a postura desta pesquisa, que busca abrir espaços para ressignificações dos processos educativos, centralidade da discussão foi assentada na perspectiva teórico-metodológica da Teoria da Atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016), fazendo uso da Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes; Galiazzi, 2016) como viabilizadora desse processo. A ATD, proposta por Moraes e Galiazzi (2016), se insere no movimento da pesquisa qualitativa e auxilia na compreensão e reconstrução dos conhecimentos sobre o objeto de estudo a partir de três etapas: unitarização, categorização e comunicação.

A Teoria da Atuação propõe que as políticas educacionais não são simplesmente implementadas, mas colocadas em ação por meio de interpretações e traduções que variam conforme o contexto em que estão inseridas. Essa Teoria se encontra alinhada à concepção metodológica do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992) – utilizado para analisar as políticas educacionais – principalmente no que diz respeito ao contexto da prática. Utilizar tais referenciais teórico-metodológicos se mostrou relevante ao permitir analisar o currículo e o trabalho atravessados pela REM. A partir da análise documental e do entendimento da interpretação e tradução que os sujeitos – aqui representados por professores e gestores de escolas públicas estaduais – fazem dessa política, pode-se compreender como a REM se torna viva e atuante (ou não) nas escolas.

Os resultados e as reflexões referentes às repercussões da REM na conjuntura da perda de espaço da Educação Física nos currículos de Ensino Médio são apresentados a seguir. Para fins organizacionais, a análise foi dividida em duas seções: a primeira aborda os aspectos estruturais da REM no RS, enquanto que a segunda discute a oferta da Educação Física na modalidade não presencial e os desafios da atuação docente neste contexto.

3 O CONTEXTO DA REM NO RS: A REFORMA QUE NÃO PARA

De acordo com a Lei n. 13.415/2017, as mudanças instituídas pelas REM deveriam acontecer no prazo de dois anos, contados a partir da data de publicação da BNCC. Assim, considerando que a BNCC para o Ensino Médio foi publicada apenas em dezembro de 2018 e que em 2020 teve início a pandemia de COVID-19, a REM passou a ser efetivamente colocada em prática em todas as escolas brasileiras apenas em 2022, seguindo o cronograma estabelecido pela Portaria n. 521/2021. Nesse ínterim, os estados organizaram seus currículos estaduais atendendo a orientação estabelecida pela Resolução CNE/CP n. 2/2017 que, ao instituir a BNCC, também determinou que os sistemas de ensino elaborassem normas complementares para atendimento das características regionais e locais. No RS, o documento complementar da BNCC nas escolas é o RCG.

Em consonância com o cronograma nacional de implementação da REM, os primeiros movimentos para a adequação do Ensino Médio às novas normativas no RS ocorreram no final de 2021, quando publicada a Portaria SEDUC n. 350/2021. Nesse documento, a Secretaria de Educação do Estado (SEDUC-RS) instituiu, arbitrariamente, a nova organização curricular do Ensino Médio da rede pública estadual de ensino para o ano de 2022.

É importante destacar que, após aproximadamente dois anos de aulas remotas, em virtude da pandemia de COVID-19, os estudantes gaúchos voltaram, obrigatoriamente, a frequentar as escolas de forma presencial apenas em novembro de 2021, conforme estabelecido pelo Decreto n. 56.171, de 29 de outubro do referido ano. Assim, mesmo com a instabilidade do retorno das aulas presenciais, os prejuízos acumulados na aprendizagem e sem preocupação com a necessidade de readaptação dos alunos e professores ao ambiente da escola, a comunidade escolar foi obrigada a se adaptar às mudanças de uma reforma curricular.

A nova organização curricular do RS, conforme esperado pelas recentes políticas públicas curriculares – BNCC, RCG e REM – deu voz ao discurso de flexibilidade, em que o estudante, supostamente, poderia definir sua trajetória formativa. A carga horária de grande parte dos componentes curriculares tradicionais da FGB foi reduzida para dar espaço à parte diversificada, que no RS foi denominada como Trilhas de Aprofundamento Curricular. A distribuição da carga horária se deu de uma forma que, no decorrer dos três anos de Ensino Médio, fosse ampliado o número de horas destinadas aos itinerários formativos, conforme pode ser observado na Tabela 1 que apresenta a distribuição de horas da FGB e dos itinerários formativos (IF) ao longo dos três anos do Ensino Médio. Por meio da mesma, é possível verificar que, ao final, somadas às 3 mil horas de Ensino Médio, 1.800 horas foram destinadas à FGB e 1.200 horas de formação foram reservadas aos itinerários.

Tabela 1 - Estruturação da carga horária do Ensino Médio gaúcho de acordo com a Matriz de 2022

MATRIZ CURRICULAR DE 2022					
1º ano		2º ano		3º ano	
FGB	IF	FGB	IF	FGB	IF
800 h	200 h	600 h	400 h	400 h	600 h

Fonte: Autores (2025).

Ao observar a Matriz de 2022, pode-se perceber ainda que as áreas de linguagens e humanas foram as mais afetadas. Em suma, das 15 disciplinas que compõem a FGB, 6 tiveram previsto um único período obrigatório nos três anos do Ensino Médio – todas pertencentes às áreas anteriormente mencionadas. A Educação Física, enquanto um desses componentes, teve oferta prevista apenas no primeiro ano, sendo extinta nos segundos e terceiros anos.

Prestes a iniciar o segundo ano de implementação do REM, o governo do RS publicou, por meio da Portaria SEDUC/RS n. 282/2022, a Matriz Curricular para 2023, trazendo novas alterações na distribuição da carga horária dos componentes da FGB. A mudança pode estar relacionada às

críticas e lutas travadas pela comunidade escolar e instituições representativas, que questionavam, principalmente, a redução de componentes em apenas uma hora durante os três anos da etapa. Por conseguinte, a partir de 2023, a Educação Física passou a ter três períodos, sendo um em cada ano. Para compensar a ampliação de horas em alguns componentes da FGB, a carga horária de Língua Portuguesa perdeu dois períodos, totalizando ainda expressivos nove períodos ao longo da etapa, enquanto a Matemática perdeu um, ficando com 10 períodos no total. Intactos, os itinerários formativos permaneceram com a carga horária recomendada já na sua proposição inicial.

Seguindo a mesma lógica de modificação da Matriz Curricular em meio ao processo de implantação, a SEDUC/RS, em dezembro de 2023, publicou a Portaria n. 551/2023, com a nova organização curricular que foi adotada em 2024. Em análise comparativa entre as Matrizes Curriculares de 2022 e 2023, observa-se uma redistribuição de carga horária da FGB, que passou de 800h (1ª série), 600h (2ª série) e 400h (3ª série) para 800h (1ª série), 500h (2ª série) e 500h (3ª série). Contudo, apesar de distribuída de forma diferente, a carga horária destinada à FGB continuou sendo 1.800 horas para a etapa do Ensino Médio. A Educação Física permaneceu com um período em cada série, conforme a matriz de 2023.

Em 30 de janeiro de 2024, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação publicou o Guia de Matrizes Curriculares 2024 (anexo do Ofício GAB/SubEdu/SEDUC n. 37/2024). Esse documento apresentava orientações para a organização curricular da Educação Básica e suas Modalidades de Ensino para o ano letivo de 2024, a partir da já citada Portaria SEDUC n. 551/2023. Entre as orientações contidas no Guia, destaca-se a impactante mudança no formato em que o componente curricular de Educação Física seria ofertado aos estudantes do turno noturno: ‘no modelo remoto’³, de maneira assíncrona em sua totalidade de carga horária. Ou seja, no ano letivo de 2024, não houve previsão de ensino presencial para a Educação Física no Ensino Médio noturno da rede estadual.

A fim de atender a carga horária anual mínima de 1.000 horas no Ensino Médio, definida pela Lei n. 13.415, o turno noturno precisou passar por adaptações. Tendo em vista as necessidades dos estudantes, a carga horária foi distribuída em seis períodos diários de 50 minutos e 30 períodos semanais, sendo 30% (ou 9 períodos semanais) no formato remoto/assíncrono. No Guia, não há margem para escolha: os componentes curriculares e a quantidade de períodos a serem desenvolvidos no formato remoto/assíncrono estão descritos conforme disposto no quadro do Quadro 1:

³ Diferentemente do EaD, o Ensino Remoto não é uma modalidade de ensino, tendo sido apenas uma solução temporária e emergencial por um período definido, no contexto da pandemia, com respectivo isolamento social e, portanto, o termo já estaria ultrapassado para o atual contexto, da educação presencial. Conforme explicação encontrada no SAE Digital (2020), o Ensino Remoto prioriza a transmissão do ambiente de sala de aula em tempo real; assim, docentes e alunos interagem no mesmo horário, mas no ambiente virtual. Na atualidade, o referido formato não é disponibilizado nas escolas públicas do RS.

Quadro 1 – Distribuição dos Períodos Remotos para o Ensino Médio noturno.

Distribuição dos Períodos Remotos para o Ensino Médio Noturno – Ingresso 2024			
Componentes Curriculares	Períodos semanais de 50 min remotos		
	1ª série	2ª série	3ª série
Língua Portuguesa	-	1	1
Arte	-	1	-
Literatura	-	-	1
Educação Física	1	1	1
Matemática	-	1	1
Geografia	1	-	-
História	1	-	-
Ensino Religioso	1	-	-
Biologia	1	-	-
Projeto de Vida	1	1	1
Eletiva de Base	1	1	1
Eletiva Pré-Itinerário	1	-	-
Eletivas: CDT/MT/IC	1	-	-
Componentes das Trilhas de Aprofundamento (a critério das escolas, no máximo, 1 período por componente curricular)	-	3	3
Total de períodos	9	9	9

Fonte: Guia de Matrizes Curriculares, 2024

Conforme apresentado no decorrer desta seção, a partir de 2021, a cada raiar de ano letivo, o Ensino Médio gaúcho foi surpreendido com mudanças que se davam no âmbito da publicação de portarias que reorganizam a Matriz Curricular para os anos seguintes. Elas eram publicadas sempre no apagar das luzes, mais especificamente, na segunda quinzena de dezembro, conforme segue: Portaria n. 350 publicada em 30 de dezembro de 2021; Portaria n. 282, em 16 de dezembro de 2022; e Portaria n. 551, em 29 de dezembro de 2023. As mudanças a que se referiam as Matrizes estavam especialmente relacionadas à distribuição de carga horária dos componentes e à divisão da carga horária para FGB e itinerários formativos entre as séries escolares.

Diante desse panorama de instabilidade e indefinição curricular, marcado por alterações tardias e recorrentes nas diretrizes que regem o Ensino Médio do RS, torna-se urgente compreender como essas transformações reverberam no cotidiano escolar. A fim de aprofundar essa problemática,

a próxima seção se debruça sobre as repercussões da REM para a Educação Física no contexto de duas escolas estaduais, a partir da escuta de professores e gestores.

4 A EF ESCOLAR NÃO PRESENCIAL DA REM: DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE

Segundo a UNESCO (2020), a pandemia de COVID-19, que ocasionou o fechamento de escolas e universidades, afetou, mundialmente, quase 1,6 bilhão de estudantes, o que equivale a mais de 90% dos alunos de todo o planeta. Diante do cenário global de interrupção das atividades presenciais, o Brasil, assim como a grande maioria dos países, buscou alternativas para minimizar as consequências educacionais recorrendo, especialmente, ao uso de recursos tecnológicos. Com isso, fortaleceu modalidades de ensino que já eram conhecidas como a Educação a Distância (EaD) e deu visibilidade a novos formatos para o aprendizado, como o ensino remoto e o modelo de ensino híbrido.

A possibilidade de adoção de tecnologias da informação e comunicação para garantir a continuidade dos processos educativos se deu através da MP n. 934/2020 – convertida na Lei Ordinária n. 14.040, de 18 de agosto de 2020 – na qual o Congresso Nacional estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica, em decorrência das medidas de emergência de saúde pública previstas na Lei n. 13.979/2020. A partir dessa medida nacional, cada estado da federação regulamentou as aulas na Educação Básica de maneira singular durante a pandemia, de modo a tentar dirimir os prejuízos do distanciamento necessário para conter a disseminação do vírus e a preservar a vida.

Embora a validade da Lei seja apenas para o período pandêmico, tem-se percebido que algumas alternativas transcenderam o período de excepcionalidade, perdurando até os dias atuais. A exemplo, pode-se citar a possibilidade de atividades pedagógicas não presenciais – prevista pelo parágrafo 4º do artigo 2º da Lei Ordinária n. 14.040 – que, não foi superado no retorno às aulas presenciais.

Para além de uma manutenção de estratégias desenvolvidas durante a pandemia, a ampliação do ensino não presencial pode ser compreendida como resposta à abertura de espaço a essa prática nas políticas educacionais recentes. Na REM, o artigo 4º, ao alterar o parágrafo 11 do artigo 36 da LDB, dispõe que “para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (Brasil, 2017, p. 2).

Além disso, a Resolução CNE/CEB nº. 03/2018 – que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – prevê a inclusão de ensino a distância como parte da carga horária tanto dos itinerários formativos, quanto da FGB, conforme disposto no § 15 do artigo 17,

[...] as atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico — digital ou não — e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (Brasil, 2018).

No RS, particularmente, sob a justificativa de cumprir a ampliação da carga horária no Ensino Médio noturno, que passou progressivamente para 3.000 horas, o RCG dispõe que as redes de ensino podem complementar a carga horária presencial “com a ampliação do curso noturno em mais de três anos, oferta de EaD em até 30% da carga horária total, ou ainda, outras arquiteturas curriculares” (Rio Grande Do Sul, 2021, p. 37).

Com respaldo legal, o ensino não presencial surge, portanto, como algoz no cenário da educação pública no Ensino Médio noturno do RS, desconsiderando as diversas limitações de ensino e aprendizagem já evidenciadas durante a pandemia. Desprezando a essência prática e a importância da interação professor-aluno, a Secretaria, por meio do Guia de Matrizes Curriculares 2024, definiu que a Educação Física teria toda sua carga horária do Ensino Médio noturno no formato remoto e assíncrono, eliminando completamente o contato entre professor e estudantes.

Diferente da maioria dos componentes curriculares tradicionais – arraigados no saber teórico e, portanto, privilegiados na cultura escolar por serem requisitados em avaliações externas – a Educação Física escolar constitui-se, essencialmente, pelo saber prático (Pozzatti, 2012). Assim, a REM retirou a essência da Educação Física ao lhe dar o status de disciplina teórica no Ensino Médio noturno do RS. O cenário em que a Educação Física se encontra é alarmante, pois, conforme destacam González e Fensterseifer (2010, p. 17),

[...] os saberes produzidos pela experiência das manifestações corporais não podem ser substituídos pela reflexão conceitual sobre elas, da mesma forma que os conhecimentos originados na vivência da prática não substituem as ferramentas cognitivas fornecidas pelos conceitos.

A adoção do ensino não presencial para a Educação Física escolar no turno noturno levanta um questionamento crucial: Seria esse componente curricular, na visão da SEDUC/RS, mais apto ao ensino não presencial? Por óbvio, parece contraditória tal relação, afinal, como já mencionado, a Educação Física tem um viés essencialmente prático, construído com base na interação professor-aluno, aluno-aluno. Contudo, para a REM do turno noturno do RS, o conceito de interação parece ser irrelevante ao componente de Educação Física. A professora EF4 da escola B, menciona:

(01) EF4: não interagimos. Não, porque é nos horários em que eles estão em aula, né?!

Sobre esse processo, a professora explica que o docente deve estar disponível na escola para atender os alunos durante o horário das aulas não presenciais, a fim de esclarecer possíveis dúvidas dos alunos sobre o conteúdo postado na plataforma Classroom. No entanto, a entrevistada expõe que essa disponibilidade existe apenas na teoria, já que, nos períodos em que o professor está na escola disposto a atender o aluno, esse mesmo aluno está em aula presencial dos outros componentes curriculares.

Ainda se referindo à impossibilidade de interação com os estudantes do turno noturno a partir da REM, a professora EF4 comenta:

(02) EF4: Eu não posso mais tratar assim, ó, de esportes com eles. Eu posso mandar um vídeo, eu posso mandar um... As regras do esporte, posso. Mas eu não posso debater com eles, eu não posso fazer uma prática com eles daquele esporte.

Para além de descaracterizar a Educação Física escolar, ao retirar sua essência prática no Ensino Médio noturno, as falas evidenciam que a REM também compromete aspectos fundamentais do processo educativo, como as possibilidades de troca de conhecimentos, de estímulo ao debate e de criticidade dos alunos. Ainda que no Ensino Médio diurno, a Educação Física se mantenha no formato presencial, os professores relatam que a dificuldade de avançar e diversificar o conteúdo se impõe por terem apenas um período por semana em cada série do Ensino Médio.

De maneira unânime, os professores entrevistados apontam a redução da carga horária do componente da Educação Física, promovida pela REM, como um dos mais significativos impactos da reforma, dadas as repercussões expressivas ao trabalho docente, como demonstra a fala que segue:

(03) EF2: Tiraram carga horária, um período aqui, um período ali, mas a minha preocupação maior, lógico, é com a disciplina da Educação Física. Tiraram da nossa, né? Antigamente eram três horas... Eu trabalhei três horas aula, com Ensino Médio direto. Quando eu entrei, eram três horas aula [...] Agora a gente nem sabe quem é João e quem é Maria, porque é muita turma, é um periodinho lá por semana, se o aluno não vem, ele já fica sem duas, três aulas, ele já fica sumido, tu já não sabe quem ele é.

Ainda que se perceba o reconhecimento dos docentes sobre a necessidade da pluralidade das práticas corporais, é necessário ressaltar a complexidade advinda (principalmente) das barreiras curriculares impostas pela REM ao trabalho do professor de Educação Física na escola. Apesar do esforço docente, as limitações, especialmente no que se refere à diminuição de carga horária do componente curricular, dificultam a diversificação do conteúdo. A possibilidade que impera são os esportes ditos tradicionais, uma vez que sobre eles os alunos já detêm certo conhecimento prévio. Nas palavras da professora EF3

(04) EF3: Tu vai, de repente, trabalhar a consciência deles em torno da atividade física, da necessidade disso tudo. Mas, posteriormente, eles vão acabar se direcionando pra um esporte que possa ser contemplado dentro da sociedade. Aí entra o quê? Os esportes tradicionais. Vôlei, basquete, futsal. E tu não foge disso.

Sob essa perspectiva, entende-se que a REM enfraquece a possibilidade dos estudantes se apropriarem do sentido/significado dos conteúdos do componente, resultando em abordagens superficiais, ou ainda, negligenciando as especificidades da cultura corporal do movimento. Além disso, ao abortar a possibilidade de aprofundamento dos conteúdos estudados no Ensino Fundamental – um dos objetivos do Ensino Médio –, a REM provoca uma descontinuidade da formação e limita as oportunidades dos estudantes.

A discussão sobre o “não lugar” da Educação Física na REM, remete às contribuições de Bracht (2001). O autor problematiza os motivos do desinteresse da pedagogia conservadora pela Educação Física escolar e aponta quais funções que a área cumpria e que agora, ao olhar dessa pedagogia, não possuem mais valor – posto que o risco de supressão da Educação Física já estava presente no debate de construção da LDB na década de 1990. Para Bracht (2001) a sustentação de um modelo de Educação Física está condicionada à permanência, ou não, das condições que lhe deram origem. Porém, é reconhecido que significativas transformações no cenário socioeducacional atravessaram os fundamentos que legitimaram a presença no espaço escolar da disciplina – em sua origem baseada em conceitos médico-higienistas. Para o autor, a corrosão das bases legitimadoras da Educação Física escolar deve ser analisada sob cinco circunstâncias:

1. Em uma era digital, a aptidão física é pouco importante à produtividade no trabalho;
2. Apesar de a saúde e a educação estarem na agenda estatal, essa responsabilidade tem sido passada à iniciativa privada, como é o caso das academias, desobrigando o Estado dessa função.
3. Reformulação do conceito de saúde, destituindo-o de seu caráter eminentemente biológico, fazendo com que a Educação Física, ao perder sua centralidade, seja relativizada.
4. Ao entender que, inicialmente, a sustentação da Educação Física escolar foi o trabalho; seu caráter lúdico, valorizando o lazer e o “tempo livre”, a coloca em xeque nos dias de hoje.
5. Mudanças de entendimento do fenômeno esportivo, que hoje se legitima nos discursos de educação e saúde, devido à sua importância econômica.

Entende-se que os cinco pontos mencionados por Bracht (2001) têm ganhado cada vez mais espaço em uma era na qual o neoliberalismo prega a ordem social. O Estado se desobriga de seus deveres ao passar a incumbência ao setor privado – o que vai para além da REM. Atividades que preconizam o estímulo à ludicidade não trazem vantagens diretas ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, aos interesses econômicos empresariais. Seguindo a mesma lógica, os

componentes que estimulam a criticidade podem trazer riscos à hegemonia capitalista, decorrendo daí a estratégia de redução da carga horária de disciplinas da área das ciências humanas e sociais.

Outro fator que agrava ainda mais a problemática das aulas não presenciais é a ausência de infraestrutura adequada, tanto por parte dos estudantes quanto da própria escola. O RCG informa que, para a oferta EaD, “as redes de ensino devem oferecer suporte tecnológico, digital e pedagógico apropriado” (Rio Grande do Sul, 2018, p. 37). Porém, essa exigência parece não se concretizar na prática, já que, de acordo com as entrevistas, as escolas não têm a infraestrutura necessária para dar suporte aos estudantes no ensino através de tecnologias. A Coordenadora Pedagógica, destaca que

(05) CP3: [...] até na escola é bastante complicado o acesso, tanto é que a gestão escolar paga por fora uma outra internet, que é o que nos viabiliza o acesso, muitos alunos não conseguem acesso em casa, então nós temos que fazer parcerias com as vices-direções do diurno, para os alunos virem durante o dia para fazerem as atividades, porque não conseguem dar conta no seu celular.

Com o intuito de atenuar os impactos provocados pela REM, a professora EF4, relata a adoção de estratégias articuladas entre os professores e a gestão escolar, através de acordos internos firmados para que a dimensão prática da Educação Física não fosse totalmente apagada. Ao comentar sobre esse aspecto a docente enfatiza:

(06) EF4: Eu não deveria fazer um trabalho prático se eu não (quisesse) né? Não sou paga pra fazer um trabalho prático. Sou paga pra fazer o trabalho remoto, né? É feito o trabalho remoto. Só que eu acho um pecado tu deixar os pobrezinhos sem um jogo. Sem um futebol, sem um vôlei, sem um basquete, sem um handball.

Dessa forma, mesmo sem receber nenhum provento para realizar um trabalho prático e presencial com as turmas de Ensino Médio noturno, a entrevistada se dispõe a doar seu tempo e sua energia, com o objetivo de minimizar os prejuízos ensino-aprendizagem vivenciados pelos estudantes. Vale destacar, que para que essas aulas sejam possíveis, os alunos e a professora vão à escola em horário anterior ao início da aula do turno; assim se a aula começa às 19 horas, professora e estudantes chegam às 18 horas. Embora essa seja uma boa estratégia de enfrentamento à situação, é importante considerar que muitos estudantes podem não ter a disponibilidade de estar na escola nesse horário, uma vez que, a combinação entre trabalho e estudos é uma marca da condição juvenil de nosso país (Abramo; Venturi; Carrochano, 2020) especialmente quando nos referimos a jovens do turno noturno.

Além de estratégias articuladas no âmbito da própria escola, os professores também desenvolvem estratégias coletivas para enfrentamento das dificuldades e angústias no trabalho docente. Nesse sentido, a professora EF2, descreve a iniciativa adotada por docentes de diferentes regiões do Estado, que criaram grupos de aplicativo de mensagens, nos quais os professores compartilham experiências, trocam ideias e buscam apoio mútuo frente a REM

(07) EF2: Tanto que os professores em desespero, todos eles do Rio Grande do Sul, posso falar, nós temos grupos, grupos que eu chamo grupos do desespero. Por quê? Cada itinerário aqui tem um grupo criado, com vários professores que ficam solicitando ideias [...] porque tu trabalhar, imagina, educação física, linguagem corporal, expressão corporal, eu tô falando a mesma coisa. Só que tu tem que picar em três coisas com conteúdos diferentes, porque não pode ser igual, né? E aí cada um de nós procura, a gente procura conversar e trocar alguma ideia entre nós...

Frente a essa afirmação, destacam-se os escritos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 115) que asseveram que atuações são “coletivas, criativas e limitadas e são feitas de malabarismo instável entre as prioridades inconciliáveis, cargas de trabalho impossíveis, movimentos satisficing e entusiasmos pessoais”. Satisficing indica uma “estratégia de tomada de decisão que tenta satisfazer os critérios de adequação, ao invés de identificar uma solução ideal” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 115). A organização espontânea dos professores por meio de grupos de mensagem indica justamente esse “malabarismo instável” apontado pelos autores. Diante da escassez de formação para a REM, os docentes constroem de forma coletiva alternativas para gerenciar a complexidade das novas demandas curriculares.

Embora se considere positiva a atitude dos professores de buscarem apoio mútuo diante das dificuldades impostas pela REM, é importante destacar que tal estratégia também pode representar um movimento de conformação frente às imposições da política educacional. González et al. (2013) defendem que, se o docente não tem suas aulas pautadas pelo propósito de ensinar, há facilidade para que suas intervenções sejam adaptadas a qualquer mudança, sejam elas decorrentes de condições/necessidades demandadas, sejam resultantes de políticas educacionais repentinas. As falas dos professores de Educação Física, especialmente daqueles que possuem mais tempo de carreira, elucidam tal perspectiva, como aponta a professora EF2, da Escola A:

(08) EF2: A gente vai sobrevivendo. É, literalmente, isso. Se tu tem que aprender a dançar, tu danças. Se tem que aprender a cantar, tu cantas. Se tu tem que aprender a pintar, tu pintas. Se tu tem que aprender a costurar, tu aprendes. Porque o ser humano, ele é muito adaptável, né?

Frente a essa postura de conformação/adaptação, torna-se necessária a retomada de algumas concepções que atribuem sentido e identidade à Educação Física escolar. Reflexões como a de Daolio (1996), que posicionam a Educação Física como parte da cultura humana – uma vez que integra um conjunto de práticas ligadas ao movimento e ao corpo criados ao longo de sua história, como as lutas, as ginásticas, os jogos, os esportes e as danças – são fundamentais para que a disciplina retome seu espaço que é de direito. A Educação Física, de forma geral, deve buscar que o aluno desenvolva uma concepção crítica, mantendo um conhecimento organizado a respeito da chamada cultura corporal do movimento.

A questão da legitimidade pedagógica da Educação Física no Ensino Médio deve ser enfrentada com exercício crítico e criativo de reconstrução desse componente curricular, resgatando a compreensão do Ensino Médio como um ciclo constitutivo da Educação Básica. Neste sentido, a polissemia perversa de termos, tais como “flexibilidade curricular” (que se concretiza como uma “escola pobre para pobres”) e “pluralidade” e “imparcialidade” (vinculadas à lógica de mercado e a doutrinas de pensamento único neoliberal) precisam ser criticadas à luz da denúncia de um contexto de repolitização conservadora da educação e da sociedade, no qual certos componentes curriculares, entre eles a Educação Física, são secundarizados em suas possibilidades de formação (Gariglio et al., 2017, p. 68).

Sob essa análise, compreende-se que a REM tem o propósito velado de impor a lógica neoliberal ao corpo discente. Sob o discurso de uma flexibilização curricular e ressignificação da trajetória dos estudantes, a reforma retirou direitos de aprendizagem fundamentais à Educação Básica. Em meio a essas mudanças, disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia acabam sendo secundarizadas ou até mesmo suprimidas do currículo escolar; um “enxugamento” que abre espaço para disciplinas que reforcem o projeto de educação neoliberal. Para Costa e Silva (2019) fragmentar o Ensino Médio em itinerários formativos fere o direito de acesso a conhecimentos historicamente produzidos, que, para uma grande parcela de estudantes, principalmente aqueles de escola pública, só são acessados nessa etapa.

É pertinente mencionar a perspectiva apontada por Rufino (2017) que ressalta – a partir de um estudo sobre o trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física no estado de São Paulo – a importância de considerar as convicções dos docentes no que tange aos condicionantes e às restrições das condições de trabalho. Ainda segundo o autor, apesar das adversidades enfrentadas no trabalho docente, é fundamental reconhecer as estratégias elaboradas pelos próprios professores com base na racionalidade prática, cotejando reflexões no campo da Educação Física.

Por esse caminho de percepções, permanece a crença de que é imprescindível olhar, de dentro para fora, para as nuances do trabalho docente na Educação Física e valorizá-las. Compreende-se que as dificuldades impostas por um currículo distante da realidade, a desvalorização política e social da Educação Física, por não estar nas avaliações externas e, consequentemente, fora do rol dos componentes considerados “mais importantes”, não deve ser impeditivo da promoção de uma educação de qualidade na área. A atuação docente torna-se uma ferramenta de sobrevivência, na busca por possibilidades de ação para que se continue a acreditar na importância da Educação Física escolar e dos profissionais que a defendem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os critérios para definição do conhecimento legítimo a integrar a base curricular enredam relações de subordinação da sociedade, amparando-se em discursos incoerentes às reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, secundarizando a diversidade e ignorando o contexto em que vivem.

Como consequência, tem-se o menosprezo em relação às disciplinas que estimulem o pensamento crítico dos alunos, assim como sua retirada do currículo escolar.

Para Castellani Filho et al. (2014), a relevância de uma disciplina está, por um lado, na proporcionalidade de reflexão pedagógica que ela provoca no aluno; por outro, no quanto sua ausência compromete a totalidade dessa reflexão. Contrariando tal aceção, a REM desconsidera a necessidade de conhecimentos reflexivos e questionadores, valores culturais indispensáveis para transformar as condições sociais pré-determinadas em que os alunos se encontram.

Santos e Martins (2021, p. 18) resumem, objetivamente, que a precarização do conhecimento pautada pela REM é dada por fatores como: a redução da carga horária da formação geral básica, desvalorização das disciplinas relacionadas às Ciências da Natureza e às Ciências Humanas e submissão da base curricular as diretrizes dos organismos internacionais.

Dessa forma, com vistas a uma formação meramente técnica e alinhada ao mercado de serviços, a educação humanizadora já não é mais uma prioridade. Justifica-se, dessa forma, o fato de componentes curriculares como a Educação Física não terem respaldo para permanecer nos currículos como componente obrigatório, dada sua perspectiva cultural no processo de ensino-aprendizagem.

Resta claro que, mesmo quando os formuladores das políticas públicas dizem refletir sobre a formação dos estudantes de Ensino Médio, quando dispõe parte da carga horária do Ensino Médio noturno para o não presencial, sem nenhum contato entre professor-aluno, sequer síncrono, impossibilitando interação entre essas partes, estão andando no contra fluxo de qualificar a educação.

Por fim, conforme fundamentado, as tantas reviravoltas no currículo em três anos efetivos da REM, com supressões, acréscimos e mudanças de carga horária dos componentes curriculares, soam como consequências de uma Política pouco discutida junto à comunidade escolar. Professores e alunos são os mais acometidos, visto que as alterações vêm acontecendo ao longo do ciclo de formação do Ensino Médio do qual fazem parte. O cenário instiga constantes inquietações: quantos Ensinos Médios circularam em nossas escolas nesses três anos? Como os prejuízos da desordem curricular serão sanados? É possível pensar em uma Educação Física escolar de qualidade, sendo ofertada apenas de modo não presencial? Como os professores de Educação Física tem atuado nesse nefasto cenário educacional? As incertezas curriculares estão longe de serem sanadas, mas novos capítulos de resistência estão sendo escritos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo; CORROCHANO, Maria Carla. Estudar e trabalhar: um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. Novos estudos CEBRAP, v. 39, p. 523-542, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/HffJZGdxz6Z36cqybFwQ5nH/>. Acesso em: 04 jun. 2024.
- BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg.; BRAUN, Annette. Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. 1. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOWE, Richard; BALL, Stephen.; GOLD, Anne. Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo. (Org.). Educação Física Escolar: Política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001. p. 67-80.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Congresso Nacional, [2017]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 3 set. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Conselho Nacional da Educação [2018]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102311-pceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 3 set. 2025.

CASTELLANI FILHO, Lino; et al. Metodologia do ensino de Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, e240047, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ML8XWMp3zGw4ygSGNvbmN4p/>. Acesso em: 02 jul. 2025.

CRUZ, Lauro Rafael; SILVA, Monica Ribeiro. A Educação Física frente às ameaças da medida provisória 746/16: movimentações e repercussões. Revista Nova Paideia, Brasília, v. 1, n. 1, p. 30-50, jan./jun., 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/13>. Acesso em: 02 jul. 2025.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p. 40-42, 1996. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rpef/article/view/139646>. Acesso em: 02 jul. 2025.

GARIGLIO, José Ângelo; ALMEIDA JR, Admir Soares; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. Motrivivência, Florianópolis, 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: 02 jul. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>. Acesso em: 02 jul. 2025.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; RISTOW, Renato Weiler; GLITZ, Ana Paula. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. Educación Física y Ciencia, v. 15, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4399/439942658002.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

POZZATTI, Mariana. *Trabalho docente na Educação Física no Espírito Santo*. 2012. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Vitória, 2012.

RIO GRANDE DO SUL. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2021. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202111/24135335-referencial-curricular-gaucho-em.pdf>. Acesso em: 3 set. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria SEDUC/RS n. 350. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, [2021]b. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=661880>. Acesso em: jun. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria SEDUC/RS n. 282. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, [2022]. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=804367>. Acesso em: set. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Portaria SEDUC/RS n. 551. Dispõe sobre a organização curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no âmbito das Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, [2023]. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=942580>. Acesso em: fev. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto Estadual Nº 57.739/2024. Institui o Programa de Mentoria Pedagógica no âmbito da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Governo do estado do Rio Grande do Sul, [2024]. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=1240022>. Acesso em: 3 set. 2025.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. O trabalho docente na perspectiva de professores de Educação Física: análise de alguns fatores condicionantes e suas restrições para o desenvolvimento da prática pedagógica. *Movimento*, Porto Alegre, v. 23, n. 4., p. 1257-1270, out./dez., 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/66771/46227>. Acesso em: 20 set. 2024.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo Ensino Médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 23, p. 1-27, fev., 2021. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5786>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro; FERRETI, Celso João. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jul. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Pesquisa Novo Ensino Médio*. 2024. Disponível em: https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/04/3%20Docentes_final.pdf. Acesso em 23 abr. 2024.

AGRADECIMENTOS

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

Recebido em: 3 de julho de 2025.

Aprovado em: 6 de setembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i2.13883>

ⁱ Anapaula Pastorio. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2024) e integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GPOLE/UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7462279276471509>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0507-2981>

E-mail: anapaulapastorio30@gmail.com

ⁱⁱ Andressa Aita Ivo. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel, 2013), Professora adjunta da UFPel no departamento de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GPOLE/UFSM). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5435147861393098>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8413-6623>

E-mail: dessaaita@gmail.com

ⁱⁱⁱ Taís Regina Hansen. Mestra em Ensino de Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2021), doutoranda em Educação pela UFSM e integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais (GPOLE/UFSM) e IDEIA – Educação em Ciências (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0449721950785988>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4818-5211>

E-mail: ta.hansen@acad.ufsm.br