

A RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO GAÚCHO EM TEMPO INTEGRAL E O (NÃO) LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

THE CURRICULAR CONFIGURATION OF FULL-TIME HIGH SCHOOL IN RIO GRANDE DO SUL AND THE (UN) PLACE OF PHYSICAL EDUCATION

Camila de Castro Guerreiro ⁱ

Larissa Frank Hartwig ⁱⁱ

Mariângela da Rosa Afonso ⁱⁱⁱ

RESUMO: O objetivo do artigo é analisar a reconfiguração curricular do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral e o lugar da Educação Física nesse contexto. A pesquisa adota a análise documental, incluindo a legislação sobre a temática, matrizes curriculares, os cadernos dos Itinerários Formativos e da parte diversificada. Os resultados apontam para oscilações na carga horária da área, deslocamentos de função e tensões em torno de sua identidade profissional, indicando a necessidade de manutenção de políticas de valorização, estrutura formativa contínua e reconhecimento institucional para consolidar as Metodologias de Êxito, garantindo uma formação efetivamente integral.

Palavras-chave: Educação Física. Reconfiguração curricular. Ensino Médio gaúcho em tempo integral.

ABSTRACT: This article analyzes the curricular reconfiguration of Full-Time High School in Rio Grande do Sul (Brazil) and the role of Physical Education within this context. The study employs a documentary analysis methodology, examining relevant legislation, curricular frameworks, and pedagogical materials from both the formative itineraries and the diversified curriculum components. The findings reveal fluctuations in Physical

¹ O presente texto é oriundo de uma tese produzida pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas.

Education's workload, shifts in its educational role, and tensions surrounding its professional identity. These results highlight the need for policies that promote teacher recognition, continuous professional development, and institutional support to consolidate successful methodologies and ensure a genuinely comprehensive education.

Keywords: Physical Education. Curricular reconfiguration. Full-time High School in Rio Grande do Sul.

1 CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA

O exercício da docência na contemporaneidade configura-se como um desafio permanente, considerando as múltiplas e constantes transformações que atravessam a sociedade. Nesse contexto, torna-se necessária a ressignificação dos processos de ensino e aprendizagem, de modo que estejam alinhados à complexidade das dinâmicas sociais atuais.

Um dos aspectos centrais nesse cenário diz respeito às políticas educacionais, que vêm sendo continuamente reformuladas na tentativa de responder às demandas emergentes da sociedade, ao mesmo tempo em que buscam orientar a prática pedagógica dos docentes em seu cotidiano escolar.

Entre as mudanças mais significativas - e também uma das mais controversas - no campo educacional brasileiro foi a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Concomitantemente, a promulgação do Novo Ensino Médio (NEM) - que reorganiza a etapa em duas partes, a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos - foi desenhando um cenário de discussões significativas sobre o tema, principalmente pelo fato da mesma ter sido implementada via medida provisória². Ainda em complemento a essas reformas, outras medidas foram implementadas, como a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que traz outros elementos ao cenário educacional, como ampliação de tempos e espaços na escola, além de novos componentes curriculares.

Atravessado por essas mudanças curriculares, o lugar dos docentes de diversas áreas passa a se reconfigurar, incluindo a Educação Física (EF). Com as mudanças do NEM, vários componentes curriculares tiveram redução da carga horária, muitas vezes deslocando docentes para outros componentes que podem ser distantes da sua área de formação. Outro ponto que cabe ser lembrado é que apenas os componentes de Português e Matemática têm habilidades específicas descritas na BNCC para o NEM, o restante passa a compartilhá-las com sua área do conhecimento que, neste caso em tela, trata-se das Linguagens. Nesse sentido, Silva e Boutin (2018) afirmam que as disciplinas de Arte, Filosofia, Sociologia, dentre outras, acabam perdendo, com o NEM, sua estabilidade na matriz

² Conforme afirma Koetter (2023), grande parte do projeto foi gerado inicialmente durante o governo de Dilma Rousseff, em 2013, através do Projeto de Lei 6.480. Com o impeachment e Michel Temer assumindo a presidência em 2016 com uma agenda significativa de reformas estruturais, a proposta construída até então foi modificada significativamente e lançada através da Medida Provisória nº 746, de setembro de 2016.

curricular, trazendo como possível consequência o distanciamento do conceito de omnilateralidade, que pressupõe uma formação efetivamente integral.

A partir do cenário apresentado, o objetivo do presente artigo é analisar a reconfiguração curricular do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI) e o lugar da Educação Física nesse contexto.

Como proposta metodológica, o presente trabalho trata-se de um estudo descritivo, que se ancora como um estudo de caso na perspectiva de Yin (2010), compreendendo que a mesma possibilita a investigação de fenômenos contemporâneos dentro de seus contextos reais, nesse caso é reconfiguração curricular que ocorre no Rio Grande do Sul (RS), especificamente no EMGTI.

A coleta de dados foi documental baseando-se na perspectiva de Cellard (2008), indicando que deve ser compreendida como um processo metodológico criterioso, envolvendo diversos aspectos como a contextualização e a interpretação crítica dos documentos, pois tratam-se de produtos sociais carregados de significados, não sendo fontes neutras de informações.

Foram incluídos para análise as legislações referentes à temática desde a Constituição Federal de 1988 até a última versão da Política Nacional do Ensino Médio, promulgada pela Lei 14.945/2024, de 31 de julho de 2024, os cadernos de trilhas de aprofundamento curricular do RS³, as matrizes curriculares desde 2022 e também os cadernos dos componentes curriculares referentes a parte diversificada do currículo - que é exclusiva do EMGTI. Essa escolha se deu com a finalidade de captar a reconfiguração curricular que se instaurou nas escolas que ofertam EMGTI no RS e os desdobramentos para a EF. Com relação aos cadernos das trilhas de aprofundamento, os mesmos foram incluídos por trazerem o panorama geral da parte flexível do NEM e as possibilidades de readequação dos docentes, já com relação aos cadernos sobre a parte diversificada do EMGTI, trazem os principais elementos que diferenciam o EMGTI do EMG.

Para a análise do material incluído na presente pesquisa foi utilizada a análise de conteúdo (Bardin, 2016), tendo em vista que a referida metodologia compreende um conjunto de técnicas voltadas à descrição sistemática do conteúdo produzido no processo investigativo do fenômeno em estudo. Trata-se também de um método estruturado que possibilita a identificação dados que dão subsídio à construção de novos conhecimentos. Em um primeiro momento foi realizada a pré-análise que consistiu em uma leitura dos materiais levantados. No segundo momento, o material foi explorado com a finalidade de sinalizar as unidades de registros, resultando em pontos chave para a análise. Por fim, foram construídas categorias de análise, focando em atribuir significados aos resultados encontrados nos documentos.

A análise descrita resultou em três categorias apresentadas a seguir: Entre diretrizes e realidades: os marcos legais do Ensino Médio no Brasil e no RS; Matriz curricular e cadernos de Itinerários Formativos: o (não) lugar da EF; A parte diversificada no EMGTI: um olhar sobre as Metodologias de Êxito e a EF nesse contexto.

³ Foram incluídos na análise os cadernos das áreas de Linguagens (RS, 2024c), Ciências Humanas (RS, 2025a), Ciências da Natureza (RS, 2024b) e Matemática (RS, 2024d).

2 CATEGORIA I - ENTRE DIRETRIZES E REALIDADES: OS MARCOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E NO RS

2.1 Avanços e impasses no âmbito nacional

Com o passar dos anos, um longo caminho foi percorrido na perspectiva de construir uma Base Comum para a educação do país (Boscatto, Impolcetto e Darido, 2016). Essa organização surge desde a Constituição Federal (1988), quando esta faz alusão a conteúdos mínimos a serem aplicados no Ensino Fundamental, sendo ampliada para todo o Ensino Básico a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996). Ainda com a intencionalidade de colocar em operação a ideia de uma base, entram em vigor os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997.

Neste cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE), promulga em 2010 a Resolução N° 4, que estabelece nas Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica a necessidade de se estabelecer novamente uma base comum para pautar o trabalho pedagógico em território nacional (Brasil, 2010). Logo após essa movimentação, essa meta passa a integrar o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), com vigência entre 2014 e 2024 e, então, em 2015, é instaurada a comissão para instaurar a BNCC, através da Portaria n° 592 de 17 de junho de 2015 (Brasil, 2017).

Desde que se intensificaram as movimentações políticas em torno da construção da BNCC, especialmente nos últimos anos, as discussões acerca do Ensino Médio ganharam maior destaque no cenário educacional, sendo a etapa mais impactada pelas mudanças estruturais promovidas com a promulgação do NEM, instituída pela Lei n° 13.415 (Brasil, 2017b). A nova estrutura propõe uma reforma curricular e organizacional que divide o Ensino Médio em duas partes: a Formação Geral Básica, orientada pelos princípios da BNCC, e os Itinerários Formativos, que conferem maior flexibilidade e possibilidade de escolha aos estudantes, de acordo com seus interesses e projetos de vida.

Todo esse processo de implementação do NEM enfrentou diversas dificuldades e críticas perante a sociedade, apesar da expansão e promessa de inovações. Questões como as adequações dos Itinerários Formativos em cada estado e a dificuldade de promover a equidade no acesso às oportunidades de aprendizagem para os estudantes passaram a favorecer as desigualdades, desqualificando e fragilizando a formação, conforme afirma Ortega (2024).

Na tentativa de contornar as críticas feitas ao NEM, o governo federal suspendeu a implementação do mesmo, iniciando uma consulta pública com a intencionalidade de revisar os resultados, traçar novas estratégias e estabelecer modificações nos aspectos mais frágeis da normativa. Alguns pontos encontrados foram a baixa carga horária dos componentes curriculares da FGB e fragmentação do currículo. Após a análise, em 31 de julho de 2024 a Política Nacional do Ensino Médio, através da Lei 14.945/2024, redefinindo as diretrizes da referida etapa (Brasil, 2024).

A reformulação incluiu a ampliação da carga horária mínima da FGB de 1.800 para 2.400 horas⁴, bem como o reforço de componentes antes reduzidos, como História, Biologia, Sociologia e EF. Outros pontos também se destacam como a busca pelo fortalecimento do ensino técnico e a

⁴ Essa alteração não se aplicou ao ensino profissionalizante e técnico.

exigência que as instituições ofereçam ao menos dois itinerários de diferentes áreas do conhecimento, na tentativa de deixar a organização curricular melhor distribuída.

Paralelamente à reforma do Ensino Médio, outras medidas normativas foram implementadas, entre as quais se destaca a criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, implementada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017). Conforme afirma a legislação citada, a implantação do EMTI no país tem se consolidado como uma política educacional estratégica, voltada não apenas à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, mas também ao fortalecimento de uma formação integral, alinhada às demandas da contemporaneidade.

2.2 Entre a convergência nacional e as particularidades locais: O EM no RS

Em consonância com a implementação da BNCC e as diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017, o estado do RS implementou duas modalidades de organização curricular de oferta do Ensino Médio: o Ensino Médio Gaúcho (EMG) e o Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI), no ano de 2022. No que se refere ao EMGTI, configura-se como uma proposta voltada à formação integral dos estudantes, integrando aspectos acadêmicos, culturais, esportivos e socioemocionais na formação dos jovens, buscando articular a formação geral básica com práticas interdisciplinares, além do aumento do tempo de permanência na escola (RS, 2021).

No estado do RS, a primeira iniciativa relacionada às novas diretrizes foi a escrita do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCGEM), que foi traçado:

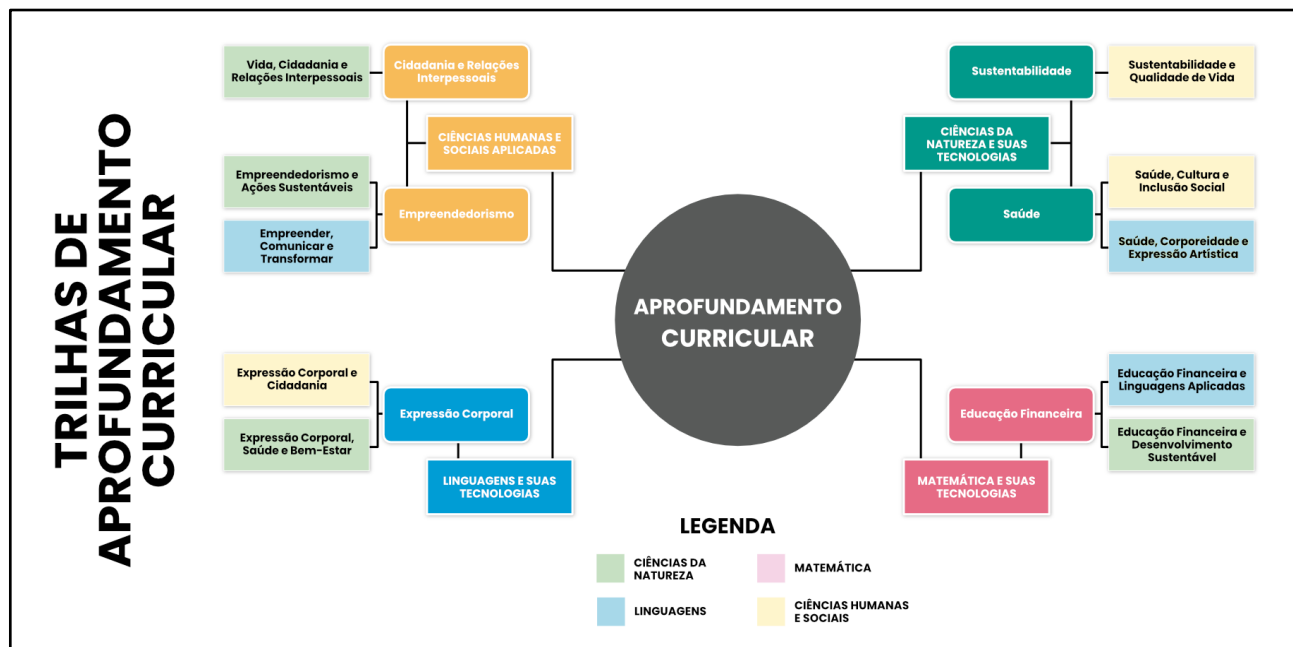
[...] a partir de princípios democráticos pelos educadores, estudantes, entidades do território gaúcho e comunidade escolar por meio de consultas online em formulários semiestruturados e leituras do documento em elaboração, propõe-se a ser instrumento dinâmico, atento às mudanças e às demandas da sociedade gaúcha, colocando-se em construção permanente em consonância com a legislação vigente (RS, 2021).

O referido documento apresentou os fundamentos pedagógicos do currículo gaúcho, abordando temas como o Projeto de Vida do estudante, a Educação Integral, as competências socioemocionais, temas contemporâneos e transversais, além da FGB e dos Itinerários Formativos, incluindo a formação profissional e tecnológica (RS, 2021).

Com relação a FGB, cabe salientar que ajustes foram feitos ao longo da implementação do EMG e EMGTI, como a redistribuição da carga horária entre as séries e a retomada de componentes curriculares que haviam sido retirados. Já nos itinerários, foram criadas inicialmente 24 opções, com foco na interdisciplinaridade, envolvendo uma área focal e outra complementar. Houve ainda a tentativa de sistematizar essa oferta com a produção de cadernos de apoio e a criação de um fluxograma para orientar as escolas, porém, em 2023, a Secretaria de Educação do Estado do Rio

Grande do Sul (SEDUC-RS) optou por reorganizar as trilhas disponibilizadas, reduzindo as 24 iniciais para 10 possibilidades, além da manutenção das opções profissionalizantes, conforme pode ser observado na figura abaixo:

Figura 1 - Trilhas de aprofundamento Curricular no RS (2023)



Fonte: Site do Ensino Médio Gaúcho⁵

Com relação ao EMTI, no RS o mesmo foi sistematizado a partir de 2017, com apoio de verbas do FUNDEB, contemplando 18 escolas piloto que foram selecionadas a partir de contextos que incluíam vulnerabilidade social. A proposta buscou não só aumentar o tempo escolar, mas também objetivava melhorar índices de evasão e reprovação no estado, na busca de uma formação ampliada e voltada ao desenvolvimento de competências para vida e para o trabalho.

Em 2023, o RS aderiu ao Modelo Pedagógico da Escola da Escolha, que foi desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação⁶ (ICE), buscando estratégias para qualificar a educação em tempo integral no estado. O referido modelo se baseia centralmente no Projeto de Vida dos estudantes e no seu desenvolvimento integral, contemplando aspectos intelectuais, emocionais, sociais e éticos.

O modelo é pautado nos seguintes eixos formativos: a formação acadêmica de excelência, a formação para a vida e a formação de competências para o século XXI (ICE, 2022). A formação acadêmica de excelência é voltada a contemplar as habilidades e competências previstas na BNCC,

⁵ Disponível em: <https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/>. Acesso em: 16 out. 25.

⁶ O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, criada em 2003, que atua no desenvolvimento e disseminação de modelos educacionais inovadores voltados à educação integral, com foco na corresponsabilidade entre escola, estudantes, famílias, poder público e sociedade civil.

referindo-se a questões cognitivas principalmente. Já a formação para a vida tem como foco principal desenvolver competências de cunho sócio emocional que envolvam a resiliência, a liderança e a valorização da empatia, promovendo um sujeito autônomo e preparado para conviver em sociedade. No que tange a formação de competências para o século XXI, busca uma formação estudantil que prepare os estudantes não somente para o mundo do trabalho, mas também para enfrentar os desafios complexos de nossa sociedade contemporânea e sem deixar de lado o seu projeto de vida.

Em síntese, o Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2022), proposto pelo ICE e adotado no RS, coloca o Projeto de Vida no centro do processo educacional, articulando a formação integral do estudante às práticas pedagógicas por meio de uma gestão democrática e intencionalmente estruturada.

3 CATEGORIA II - MATRIZ CURRICULAR E CADERNOS DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS: O (NÃO)LUGAR DA EF NESTE CONTEXTO

Após contextualizar os desdobramentos das legislações no território nacional e gaúcho nos últimos anos, traremos a análise das matrizes curriculares de 2022 a 2025 e dos cadernos de Itinerários Formativos válidos a partir de 2025, principalmente no que tange o lugar da EF nesses documentos.

Iniciando pelas matrizes curriculares, documentos publicados pela mantenedora com a carga horária de cada componente curricular por série, trazemos as alterações sofridas pela EF desde a implementação das adequações do NEM, que se desdobraram no currículo do EMGTI. Foram analisadas as portarias publicadas de 2022⁷ a 2025 e que resultaram no quadro abaixo:

Quadro 1 - Períodos de EF por série no EMGTI

Ano	1ª série	2ª série	3ª série
2022	1 período	2 períodos	2 períodos
2023	1 período	Nenhum período*	1 período
2024	1 período	1 período	Nenhum período
2025	2 períodos	Trilha Regular - 2 períodos Trilha Qualificação - 1 período	Trilha Regular - 2 períodos Trilha Qualificação - 1 período
*No referido ano as turmas de 2ª série do EMTI tinham 2 períodos de um componente chamado Prática Esportiva, que fazia parte da primeira matriz do EMTI no RS, que era designada para docentes de EF			

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

⁷ Embora a implementação efetiva do NEM no RS tenha começado para os estudantes que ingressaram na etapa ainda em 2021, os desdobramentos curriculares significativos passaram a ocorrer em 2022, por isso a análise se concentrou a partir do referido ano.

Conforme podemos observar no quadro acima, a carga horária referente a EF flutuou diversas vezes, inclusive sendo retirada no ano de 2023 para a 2ª série do EMGTI, indicando um apagamento da EF. Embora os estudantes tivessem nesse ano um componente chamado Práticas Esportivas, o mesmo reduzia o enfoque da área a mera prática de esportes, como o próprio nome atribui. Conforme os ajustes foram feitos, o lugar da EF no EMGTI foi retomado, retornando para 2 períodos semanais para cada série, com exceção das trilhas de qualificação profissional que não foram incluídas na ampliação prevista para a FGB pela Lei 14.945/2024, que passou de 1.800 mínimas para 2.400 horas (Brasil, 2024).

Conforme afirma Sousa (2024) a obrigatoriedade da EF através da referida lei se torna um avanço para a área após tantas incertezas, garantindo o acesso dos estudantes ao componente. Porém, conforme afirma Oliveira (2025), a nova reorganização traz soluções permeadas de precariedades, principalmente quando indica a priorização de recursos para instituições que oferecem ensino profissionalizante ou técnico que, conforme já citado anteriormente, tem uma maior flexibilidade quando a carga horária obrigatória destinada a FGB.

Com relação a análise dos cadernos dos Itinerários Formativos, trazemos duas perspectivas distintas: primeiramente um olhar sobre componentes curriculares que incluem a EF como indicação de perfil docente para ministrá-la e outro em que outras áreas são indicadas para tal fim.

Em um primeiro momento mapeamos e organizamos em um quadro todos os componentes curriculares que incluem a EF como perfil docente para lecionar o mesmo. Abaixo, podemos perceber a gama de possibilidades:

Quadro 2 - Cadernos dos Itinerários Formativos e o lugar da EF

Área focal	Trilha	Componente
Linguagens	Expressão corporal e cidadania	1 - A Expressão Corporal e suas Linguagens 2 - Linguagem Corporal 3 - Inclusão Social, Práticas Sociais, Culturais e Esportivas 4 - Linguagens Estruturais e Artísticas 5 - Línguas na Atuação Social 6 - Práticas Corporais e Cidadania 7 - Projetos Culturais em Movimento
	Expressão corporal, saúde e bem-estar	1 - A Expressão Corporal e suas Linguagens 2 - Linguagem Corporal 3 - Línguas na Atuação Social 4 - Projetos de Práticas Corporais
Ciências Humanas	Empreender, Comunicar e Transformar	1 - Comunicação e Marketing 2 - Linguagens Digitais 3 - A Linguagem na Construção de Projetos

Ciências da Natureza	Saúde, corporeidade e expressão artística	1 - Expressão artística 2 - Expressão artística e corporeidade: o corpo fala
Matemática	Educação Financeira e Linguagens Aplicadas	1 - A Linguagem na Construção de Projetos 2 - Linguagens Digitais, Discurso e Poder

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Analisando o quadro acima, podemos perceber que há um total 18 componentes curriculares previstos que incluem a área da EF no perfil indicado para ministrá-los. O que precisa ser salientado é a questão da inclusão não somente da EF enquanto indicação para tais componentes curriculares, mas sim, professores habilitados na área das Linguagens, quando o documento descreve “Professores/as licenciados/as na área das Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira)” (RS, 2023).

De acordo com Silva e Brasileiro (2023), a maneira como o NEM foi estruturado e implementado, especialmente no que se refere aos conteúdos destinados à área da EF, evidencia a falta de pertencimento desse componente curricular. Os autores argumentam que a EF tem passado por um processo de empobrecimento dentro da área das Linguagens. Durante a análise percebemos que não somente a EF precisa estar atenta aos seus espaços dentro da proposta, pois as mudanças impactam diretamente diversos componentes curriculares.

Ainda no que tange a perspectiva do lugar da EF, durante a análise das ementas foram encontrados componentes curriculares que tem como indicação de perfis docentes licenciados na área da Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), mas que dialogam com objetos vistos comumente na formação inicial de EF, como “expressão corporal e fundamentos da cinesiologia e biomecânica” e “Componente que compreende o corpo como linguagem”, conforme podemos vislumbrar no quadro construído abaixo:

Quadro 3 - Cadernos dos Itinerários Formativos e o (não)lugar da EF

Área focal	Trilha	Componente	Resumo da Ementa	Perfil docente recomendado
Ciências da Natureza	Saúde, cultura e inclusão social Saúde, corporeidade e expressão artística	Corpo e Movimento	Componente voltado à compreensão do corpo em suas dimensões biológica e psicossocial, abordando movimento, saúde, expressão corporal e fundamentos da cinesiologia e biomecânica	Licenciados/as na área das Ciências da Natureza
		Estrutura e Funcionamento da Máquina Humana	Componente que aborda a anatomia humana, os sistemas orgânicos e seu funcionamento, relacionando-os às políticas de saúde e a promoção da qualidade de vida.	

Linguagens	Expressão corporal e cidadania	Cidadania e manifestações culturais	Componente que trata das manifestações culturais como expressão de cidadania, promovendo diversidade, protagonismo, diálogo e construção de espaços democráticos.	Licenciados/as na área das Ciências Humanas e Sociais
		Sociedade, mídia e cultura corporal de movimento	Componente que compreende o corpo como linguagem e as mídias como espaços de expressão cultural, promovendo diversidade, diálogo, acolhimento e cultura de paz.	
	Expressão corporal, saúde e bem-estar	Biomecânica	Este componente pretende apresentar e discutir a dependência interdisciplinar da biomecânica no estudo experimental do complexo movimento humano e o estudo sobre os movimentos e as forças que agem sobre eles.	Professores/as licenciados/as na área das Ciências da Natureza
		Fisiologia humana, saúde e bem-estar	Componente que trata do funcionamento integrado do corpo humano, promovendo saúde, qualidade de vida e hábitos de vida mais ativos.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025)

Ao analisar o quadro acima, percebemos que docentes de outras áreas — como os licenciados em Ciências da Natureza e Ciências Humanas — são indicados para ministrar componentes que, ao menos, também poderiam incluir a EF. A atribuição a outros perfis revela um processo de deslocamento profissional, que pode afetar diretamente o campo da EF, colocando-a em posição de marginalidade, realizando a terceirização de lugar que também poderia ser ocupado pela área, conforme afirmam Oliveira Junior e Conceição (2024).

4 CATEGORIA III - A PARTE DIVERSIFICADA NO EMGTI: UM OLHAR SOBRE AS METODOLOGIAS DE ÊXITO E A EF

A parte diversificada referente ao EMGTI, a partir da adoção do Modelo da Escola da Escolha no RS, passou a chamar-se de Metodologias de Êxito, que enquanto definição:

[...] são componentes curriculares da Parte de Formação Diversificada que exercem o papel de articuladores entre o mundo acadêmico e as práticas sociais, ampliando, enriquecendo e diversificando o repertório de experiências e conhecimentos dos estudantes. No Novo Ensino Médio, são executadas por meio de aulas e procedimentos teóricos e metodológicos que favorecem a experimentação de

atividades dinâmicas contextualizadas e significativas para os estudantes [...] (ICE, 2022, p.16)

A análise a seguir é pautada nos cadernos disponibilizados pelo ICE, que trazem a definição e também os perfis docentes que são indicados para assumirem esses componentes curriculares, que são: Projeto de Vida, Estudos Orientados, Mentoria, Práticas experimentais, Pós-Médio, Eletivas Pré-Itinerários Formativos, Eletivas da Base e Projeto de Corresponsabilidade Social (ICE, 2022). A descrição do componente curricular Práticas Experimentais não foi incluída na presente pesquisa por se tratar da única que estabelece um perfil formativo para os docentes, sendo necessário ser da área da Matemática ou das Ciências da Natureza para ministrá-la.

A seguir, traremos um panorama geral dos componentes curriculares acima citados, incluindo sua definição e também o perfil desejado. Essa primeira abordagem tem por finalidade apresentar as especificidades de cada uma das Metodologias de Êxito de forma descritiva, com base nos documentos oficiais produzidos pelo ICE (2022) e que foram incluídos na presente pesquisa, para embasar as possibilidades de inserção docente. Em sequência, serão abordados os desdobramentos das Metodologias de Êxito na reconfiguração da prática docente, com destaque para a EF e os desafios da interdisciplinaridade.

4.1 Projeto de Vida

O componente curricular Projeto de Vida é considerado o eixo central do modelo da Escola da Escolha, adotado pelo RS para o EMGTI, orientando o projeto pedagógico e visando apoiar os estudantes na construção da sua identidade, dos seus valores e na elaboração de forma consciente de planos e metas para o seu futuro (ICE, 2022).

Enquanto perfil docente para assumir esse componente, é indicado no caderno que seja um docente com forte habilidade de escuta e empatia, conseguindo exercer uma presença afetiva e inspiradora na vida dos estudantes, dominando práticas de orientação com os estudantes sobre valores e identidades. Esse docente também precisa estar preparado para lidar com as subjetividades, os sonhos e os desafios da juventude (ICE, 2022).

4.2 Estudos Orientados

O componente curricular Estudos Orientados tem como proposta apoiar o estudante no desenvolvimento de estratégias para estudar, para organização pessoal e também autonomia intelectual (ICE, 2022).

O docente responsável por esse componente precisa assumir uma postura orientadora e colaborativa com os estudantes, mediando seus processos de aprendizagem, tendo sensibilidade para identificar dificuldades e orientar estratégias para o desenvolvimento da autonomia e protagonismo

dos mesmos. Além de dominar estratégias de estudo, também tem necessidade de dialogar com seus pares, buscando articular ações para a superação de lacunas na aprendizagem, de acordo com os princípios da educação integral propostos pelo modelo (ICE, 2022).

4.3 Mentoria

A Mentoria se constitui como prática educativa curricular que objetiva o acompanhamento do estudante de forma sistemática, focando no acolhimento, no desenvolvimento do Projeto de Vida e na consolidação do protagonismo juvenil. O componente é organizado em encontros semanais, adaptando-se a cada série do EMGTI, promovendo orientações nos âmbitos acadêmico e pessoal dos estudantes (ICE, 2022).

O perfil docente indicado para esse componente curricular é de um sujeito disponível, empático e comprometido com o desenvolvimento integral dos estudantes, dotado de capacidades humanas, científicas e técnicas, atuando na mediação dos processos formativos dos mesmos (ICE, 2022).

4.4 Pós-Médio

Com relação ao componente curricular de Pós-médio, o mesmo foi constituído na perspectiva de ampliar conhecimentos dos estudantes com relação às possibilidades e oportunidades na dimensão produtiva na sociedade, se relacionando com seu projeto de vida. Se torna um componente que se aloca de forma estratégica dentro das Metodologias de Êxito, mostrando as possibilidades que vão desde o ingresso na universidade, em cursos de formação técnica e profissional, até a inserção no mundo do trabalho (ICE, 2022).

Sobre o perfil docente estabelecido no documento (ICE, 2022), a única indicação clara é de que o mesmo seja capaz de trabalhar conjuntamente com os professores designados aos componentes curriculares de Mentoria, Projeto de Vida e também de Estudos Orientados.

4.5 Eletivas

No EMGTI existem dois tipos de Eletivas: Eletiva da Base e Eletiva Pré-itinerário Formativo. As Eletivas da Base são componentes curriculares temáticos que são obrigatórios, embora sejam de livre escolha dos estudantes. São propostas pelos professores com a finalidade de enriquecer e consolidar os objetos de conhecimento oriundos da BNCC. Já as Eletivas Pré-Itinerários Formativos são componentes temáticos e também de oferta obrigatória, com a finalidade de diversificar as temáticas e objetos do conhecimento trabalhados na BNCC que são inerentes a cada um dos Itinerários Formativos ofertados na 2ª e 3ª série do EMGTI (ICE, 2022). Cabe salientar que, conforme

indicado pelo ICE (2022), as Eletivas devem ser colegiadas entre docentes de diferentes áreas, preferencialmente.

Enquanto perfil docente a necessidade é que o mesmo seja idealista, criativo, que gosta de pesquisa e também de inovações, assumindo uma postura proativa e reflexiva juntamente com os estudantes. Também deve ser capaz de trabalhar de forma integrada e interdisciplinar com demais docentes por meio de planejamento e execução de atividades compartilhadas a longo prazo (ICE, 2022).

4.6 Projeto de Corresponsabilidade Social

Uma das características desta proposta está a promoção da curiosidade científica, e neste sentido o Projeto de Corresponsabilidade Social se estrutura a partir de aulas voltadas à elaboração e realização de projetos orientados pelos princípios da investigação científica (ICE, 2022). É fundamentado no aprofundamento de conceitos científicos e na aplicação desses saberes por meio de processos investigativos, promovendo nos estudantes criatividade, imaginação e elaboração de soluções inovadoras para problemas reais, estimulando o protagonismo juvenil, articulando conhecimentos interdisciplinares com ações concretas.

O perfil docente para fazer atender as demandas desta nova e desafiadora proposta de trabalhar com Projeto de Corresponsabilidade Social precisa ter um perfil colaborativo, criativo e aberto a inovações. Também precisa valorizar a construção coletiva do conhecimento, comprometido com a formação integral dos estudantes, estimulando a curiosidade dos mesmos. Precisa também ter familiaridade com recursos tecnológicos e estratégias interdisciplinares, favorecendo a autonomia, o pensamento crítico e o protagonismo estudantil (ICE, 2022).

4.7 Olhares sobre a docência nas Metodologias de Êxito

A análise dos documentos que orientam as Metodologias de Êxito no EMGTI, vinculadas ao Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2022), revelam que sua implementação representa não apenas uma reorganização curricular, mas também uma significativa reconfiguração da atuação docente. Ao serem convocados a assumir componentes como Projeto de Vida, Mentoria, Estudos Orientados e Eletivas, os professores passam a desempenhar papéis que extrapolam sua formação inicial, exigindo habilidades socioemocionais, competências de orientação pessoal e capacidade de mediação de projetos.

No caso específico da EF e do seu (não) lugar dentro dessas metodologias, destaca-se que a formação na área oferece aportes significativos para o trabalho com projetos interdisciplinares e com temas ligados ao bem estar e relações sociais. Contudo, as mudanças curriculares carecem de planejamento para a formação continuada dos docentes que os capacitem para assumir tais demandas, conforme afirma Vale (2021).

Neste sentido, os docentes são chamados a exercer funções de mentores, conselheiros, articuladores de projetos e mediadores das subjetividades dos estudantes que dialogam com a educação integral, mas que também se tornam desafiadoras quando incluídas na prática pedagógica. Esses novos cenários, que incluem os componentes indicados enquanto Metodologias de Êxito como Projeto de Vida e Mentoria, por exemplo, trazem desafios para a prática pedagógica dos docentes, corroborando com a necessidade de se reinventarem para enfrentarem os desafios propostos, conforme afirmam Nogueira, Costa e Fernandez (2023).

Esse cenário corrobora com os apontamentos de Nóvoa (2009) ao indicar que o exercício docente na contemporaneidade carece de uma postura reflexiva e de constante reconstrução da identidade docente, que se intensificam com a proposta apresentada pelo modelo implementado, reforçando a demanda do professor para se tornar um sujeito mediador e que estimule o protagonismo juvenil. Neste sentido, conforme afirmam Wittizoreck e Molina Neto (2005), a rotina escolar passa por diversas transformações e os docentes lidam cotidianamente com a necessidade de atualização com relação a seus métodos de trabalho, pois são atravessados com exigências e imprevistos que refletem em sua prática.

Tal como argumenta Tardif (2014), o saber docente não é estático, mas construído ao longo da trajetória profissional e é constantemente ressignificado em sua prática. Assim, os docentes de EF que atuam com as Metodologias de Êxito mobilizam múltiplos saberes construídos em diversas fases da sua vida - disciplinares, curriculares e experienciais - para enfrentar os novos desafios pedagógicos do modelo.

Contudo, como traz Libâneo (2018), para que a educação na perspectiva integral não se restrinja ao plano do discurso é necessário a garantia de condições objetivas de trabalho para os docentes, suporte institucional e também reconhecimento dos saberes docentes, compreendendo-os como parte de um fazer educacional complexo. Corroborando com as afirmações de Afonso et al (2025), que discutem políticas públicas voltadas ao ensino superior, torna-se relevante o fomento de políticas educacionais voltadas à formação inicial, dada a importância dessa etapa formativa para futuros docentes e sua inserção no contexto escolar.

Outro aspecto citado nos componentes é o elemento da interdisciplinaridade, principalmente em componentes como Pós-médio, Eletivas e Projeto de Corresponsabilidade Social. Dentro dessa perspectiva, cabe trazer o pensamento de Costa et al. (2021), indicando que a interdisciplinaridade tem como foco romper com os padrões de fragmentação do conhecimento, identificando semelhanças e trazendo diferentes perspectivas sobre temáticas comuns. No entanto há de se ter cuidado para que esse movimento seja planejado com intencionalidade pedagógica e que possibilite articulações que respeitem os fundamentos epistemológicos das áreas sem que isso se traduza em uma mera diluição de suas especificidades.

Por fim, a análise realizada evidencia que a parte diversificada do EMGTI traz possibilidades para se ressignificar a docência, inclusive na área da EF. Esse cenário revela uma ampliação de (não)lugares para a área, dependendo da relação que docentes, escola e mantenedora estabelecem com as ressignificações propostas. Sendo assim, a consolidação das Metodologias de Êxito no EMGTI na prática requer não apenas engajamento docente, mas também estrutura formativa e condições de trabalho compatíveis com a complexidade da proposta.

5 ENTRE CAMINHOS E DESAFIOS: reflexões finais

Partindo da análise documental realizada na pesquisa em tela foi possível evidenciar que a reconfiguração curricular do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral (EMGTI), orientada pelos marcos regulatórios nacionais e pelas diretrizes estaduais, acarreta em uma reorganização significativa do currículo e da atuação docente. A proposta introduziu novas estruturas formativas que redimensionam o papel do professor e tensionam os lugares tradicionalmente ocupados por componentes curriculares como a EF.

Observou-se que, ao longo das reformulações, a presença da EF nas matrizes curriculares foi instável, gerando tensões para a área. Com relação aos Itinerários Formativos e Metodologias de Êxito, em alguns casos, há reconhecimento de sua contribuição para práticas interdisciplinares e temas ligados à corporeidade, saúde e bem-estar. Porém, há o deslocamento da EF para outras áreas do conhecimento, sugerindo um processo de precarização da área, especialmente quando suas atribuições são diluídas ou substituídas por perfis docentes de outras formações.

Para além disso, os documentos incluídos nessa análise apontam que os docentes têm sido convocados a assumir diferentes componentes que necessitam, em muitos casos, de formação continuada ou de suporte institucional suficiente. Essa ampliação de papéis exige que os professores mobilizem saberes disciplinares, curriculares e experienciais, conforme propõe Tardif (2014), mas também evidencia que a política educacional precisa também garantir condições objetivas de trabalho.

Sendo assim, conclui-se que a reconfiguração proposta se desdobra em ressignificações identitárias e pedagógicas que desafiam o exercício da docência. Para que o modelo seja consolidado e se efetive como uma prática formativa integral, requer não somente engajamento individual dos docentes: exige políticas públicas sustentáveis, estrutura formativa contínua e reconhecimento institucional dos saberes docentes como parte constitutiva do projeto pedagógico da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, M. R.; RIBEIRO, J. A. B.; ILHA, F. R. S.; CASTRO, C. F. O estágio curricular supervisionado na formação profissional em Educação Física e a avaliação da prática: a nova exigência do ENADE 2024. REVEDUC – Revista Eletrônica de Educação, São Carlos, v. 19, n. 1, p. 1–19, 2025.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017a.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 set. 2025.

- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 4 set. 2025.
- 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 de 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Institui a Política Nacional do Ensino Médio, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), e revoga parcialmente a Lei nº 13.415/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 ago. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Portaria MEC nº 1.145, de 10 out. 2016. Redefinida pela Portaria MEC nº 727, de 13 jun. 2017c. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/educacao-basica/secretaria-de-educacao-basica/seb/politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 4 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb007_10.pdf. Acesso em: 4 set. 2025.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- COSTA, D. C.; et al. Sobre Interdisciplinaridade como conceito. Revista Coleta Científica, v. 5, n. 9, p. 119–134, 2021. Disponível em: <http://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/59>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Metodologias de Êxito. Recife: ICE, 2022.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). Rotinas e práticas educativas: inovações em conteúdo, método e gestão. Recife: ICE, 2021.
- KOETTER, E. Implantação da proposta do Novo Ensino Médio e dos itinerários formativos em redes estaduais de ensino: leituras prévias por meio de revisão sistemática de literatura. Monumenta - Revista De Estudos Interdisciplinares, 3(6), 179-198, 2023.
- LIBÂNEO, J. C. Didática. 20. ed. São Paulo: Cortez; Petrópolis: Vozes, 2018.

- NOGUEIRA, T. M. S.; COSTA, K. E. S.; FERNANDEZ, P. S. M. A disciplina de Projeto de Vida e o Novo Ensino Médio: fragilidades, desafios e potencialidades. Anais do IX Congresso Nacional de Educação (Conedu). Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO_COMPLETO_EV185_MD1_ID13644_TB4728_10122023184651.pdf. Acesso em: 01 jul. 2025.
- OLIVEIRA, E. M. X. Precarização da Educação Física escolar no Novo Ensino Médio. 2025. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.
- OLIVEIRA JUNIOR, S.; CONCEIÇÃO, V. J. S. O estado do conhecimento sobre a Educação Física no Novo Ensino Médio. Cadernos de Pesquisa, v. 31, n. 4, p. 1–29, dez. 2024.
- ORTEGA, D. V. A atuação da política do Novo Ensino Médio no Estado de São Paulo: formação dos alunos e trabalho docente a partir da percepção de professores. 2024. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023a. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023b. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Linguagens e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023c. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Caderno Trilhas de Matemática e suas Tecnologias. Versão 2. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2023d. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 3 jul. 2025.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Referencial Curricular Gaúcho. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 2021.
- SILVA, B. C. R.; BRASILEIRO, L. T. A Educação Física no Novo Ensino Médio: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco. Revista Teias, v. 24, nº 75, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n75/1982-0305-teias-24-75-0237.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- SILVA, K. C.; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. Educação, v. 43, n. 3, p. 521–534, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/30458>. Acesso em: 01 de jul. 2025.
- SOUSA, J. G. S. O Novo Ensino Médio e a Educação Física: um panorama do Maranhão a partir da análise dos documentos. 2025. Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VALE, N. P. Novo Ensino Médio e sua importância para o jovem estudante do século XXI: considerações e reflexões. Recima21: Revista Científica Multidisciplinar, [S. l.], v. 3, n. 4, 2022.

WITTIZORECKI, E. S.; MOLINA NETO, V. O trabalho docente dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. *Movimento*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 47- 70, jan./abr. 2005.

Recebido em: 5 de julho de 2025.

Aprovado em: 19 de setembro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rebs.v16i2.13898>

ⁱ Camila de Castro Guerreiro. Doutoranda em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas, Professora Efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC - RS). integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE-UFPEL), Rio Grande, RS, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9948658373160797>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0757-8599>

E-mail: camila.edufis@gmail.com

ⁱⁱ Larissa Frank Hartwig. Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE-UFPEL). Turuçu, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5524439474345506>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1342-0237>

E-mail: larissafrank01@gmail.com

ⁱⁱⁱ Mariângela da Rosa Afonso. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professora Titular da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (UFPEL), coordenadora do Grupo de Pesquisa em Educação Física e Educação (GPEFE-UFPEL). Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5202830028335096>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8853-719X>

E-mail: mrafonso.ufpel@gmail.com