

# A Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina

Physical Education in the New High School Notebooks of Santa Catarina

La Educación Física en los cuadernos de la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina

 AMANDA VIEIRA\*

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

 CAROLINE VISSOTTO\*\*

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

 LARISSA CERIGNONI BENITES\*\*\*

Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

**RESUMO:** Esta é uma pesquisa qualitativa documental sobre a Educação Física nos cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina, considerando sua forma (carga horária, organização curricular e a ideia de formação integral) e seu conteúdo (habilidades, competências, objeto de estudo, trilhas de aprofundamento e projeto de vida). Os resultados destacaram a subordinação da Educação Física à reforma do Ensino Médio que prioriza mercado de trabalho e empregabilidade, colocando-a na área das linguagens, numa estrutura que hierarquiza disciplinas, acarretando a redução de sua carga horária, enfraquecendo sua base conceitual e teórica, resultando em conteúdos descontextualizados que prejudicam sua identidade e valorização. Pondera-se o entendimento de que a Educação Física se apresenta em um ‘não-lugar’ decorrente

---

\* Licenciada em Educação Física. *E-mail:* <amanda.vieira1117@gmail.com>.

\*\* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <carolvisotto.edu@gmail.com>.

\*\*\* Doutora em Ciência da Motricidade. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte na Universidade do Estado de Santa Catarina. *E-mail:* <larissa.benites@udesc.br>.

de sua falta de identidade e esvaziamento. Assim, ressalta-se a necessidade de (re)construir o espaço da Educação Física escolar e permitir a estudantes contato, acesso e apropriação de diferentes dimensões do conhecimento através da cultura corporal do movimento.

*Palavras-chave:* Novo Ensino Médio. Educação Física. Linguagens.

**ABSTRACT:** This paper involves qualitative documentary research on Physical Education in the notebooks of the New High School of Santa Catarina, considering its form (workload, curricular organization and the idea of comprehensive education) and its content (skills, competences, study object, in-depth paths and life project). The results highlighted the subordination of Physical Education to the High School reform that prioritizes the job market and employability, placing it in the area of languages, in a structure that hierarchizes subjects, leading to the reduction of its workload, weakening its conceptual and theoretical basis, resulting in decontextualized contents that harm its identity and appreciation. The understanding that Physical Education presents itself in a 'non-place' due to its lack of identity and emptiness is considered. Therefore, it is necessary to (re)construct the space of Physical Education in schools and allow students contact, access and appropriation of different dimensions of knowledge through the body culture of movement.

*Keywords:* New High School. Physical Education. Languages.

**RESUMEN:** Se trata de una investigación documental cualitativa sobre Educación Física en los cuadernos de la Nueva Escuela Secundaria de Santa Catarina, considerando su forma (carga horaria, organización curricular y la idea de formación integral) y su contenido (habilidades, competencias, objeto de estudio, caminos de profundización y proyecto de vida). Los resultados resaltaron la subordinación de la Educación Física a la reforma de la educación secundaria, que prioriza el mercado laboral y la empleabilidad, ubicándola en el área de idiomas, en una estructura que jerarquiza las asignaturas, resultando en la reducción de su carga horaria, debilitando su estructura conceptual y teórica, lo que resulta en contenidos descontextualizados que socavan su identidad y apreciación. Se considera que la Educación Física se presenta en un 'no lugar' por su falta de identidad y vaciamiento. Así, se destaca la necesidad de (re)construir el espacio de Educación Física escolar y

permitir a los estudiantes contactar, acceder y apropiarse de diferentes dimensiones del conocimiento a través de la cultura corporal del movimiento.

*Palabras clave:* Nueva Escuela Secundaria. Educación Física. Idiomas.

## Introdução

O Ensino Médio – EM é considerado a etapa final da Educação Básica e desde a década de 1990 tem sido impactado por uma série de políticas, formuladas em diferentes conjunturas e amparadas em determinadas perspectivas, na tentativa de melhor delimitá-lo em termos de intenção e finalidade. Como exemplo, citam-se a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (BRASIL, 1999), documentos que tinham como intuito direcionar uma possível padronização curricular em todo o território nacional, mas que acarretaram mudanças no currículo do EM e a adoção de conceitos como flexibilização, autonomia, descentralização, competências e habilidades (PINTO & MELO, 2021).

Ao longo dos anos esses documentos sofreram algumas modificações e foram reelaborados, trazendo novas propostas. No entanto, ao mesmo tempo em que visavam responder a determinadas questões, também entravam em embates com a noção de atratividade dessa etapa da educação básica, a questão da baixa adesão de jovens, a articulação com o mercado de trabalho e a baixa performance de alunos/as em provas de avaliações nacionais e internacionais. Tais aspectos perpassaram e marcam o histórico do EM no país tanto discursivamente quanto nas esferas política e prática. Não obstante, essa trajetória também é atravessada pela presença e pela atuação de diferentes agentes (das esferas pública e privada), que a colocam em pauta e travam disputas sobre concepções, encaminhamentos e as distintas formas de materialização de políticas educacionais.

Neste sentido, em 2015 veio à tona a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e, na sequência, a Medida Provisória – MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016), tendo como finalidade produzir mudanças de duas ordens: “na organização curricular do EM e no financiamento público desta etapa da educação básica” (SILVA, 2018, p. 3). Promessas como flexibilização curricular, liberdade de escolha, valorização do protagonismo juvenil e atendimento a projetos de vida dos/das jovens foram usadas também para dar relevância à reforma (KOEPEL, GARCIA & CZERNISZ, 2020). Cabe ainda sinalizar que os movimentos em prol da BNCC e pela reforma do EM tiveram significativa ingerência do setor privado e empresarial, o que lhes conferiu direcionamento e cariz neoliberal (FREITAS, 2018; MOTTA & ANDRADE, 2020).

A despeito das promessas e do discurso que intentava ser atrativo e inovador, a MP tocou em estruturas importantes, encaminhando a partir de seu documento a extinção da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física – EF, além da possibilidade de pessoas sem formação apropriada assumirem a docência, por meio do que se denominou ‘notório saber’ (BRASIL, 2016). Em meio a polêmicas, pressões populares, audiências públicas marcadas pela ampla crítica de setores relacionados à educação, além dos movimentos de resistência de estudantes de todo o território nacional, a MP foi convertida em lei com algumas alterações, sendo homologada no início de 2017 como Lei nº 13.415 (SILVA, 2018).

A referida Lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em alguns aspectos, como a criação de escolas de EM em tempo integral e a divisão do currículo em formação básica comum, com carga horária máxima de 1.800 horas nos três anos garantida pela BNCC, e outra parte flexível formada pelos itinerários formativos<sup>1</sup>, com carga horária total mínima de 1.200 horas (BRASIL, 2017).

Todavia, para que a Lei nº 13.415/17 obtivesse força de implementação, ela precisava da BNCC, que ainda não tinha sido aprovada. Foi apenas em 2018 que isso veio acontecer, ou seja, foi uma política pública que ficou na espera de outra para poder se concretizar (MACIEL, 2019; LIMA & MACIEL, 2018). Nesse contexto, a BNCC se apresentou como importante documento para o cumprimento das alterações no EM, visto que servia de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2018a).

Nesse ínterim, de maneira específica, a Educação Física acabou reduzida enquanto componente curricular do campo de conhecimento próprio, pois apesar de estar presente na área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, ela se limita à compreensão de “estudos e práticas”, em contraposição ao termo “ensino”, que aparece para outros componentes (SOUZA & RAMOS, 2017).

Em Santa Catarina houve a elaboração do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense<sup>2</sup>, iniciado em 2019 através do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC. O documento foi dividido primeiramente em quatro cadernos até 2020, acrescidos do Caderno 5, em 2022. Os cadernos contemplam a proposta do Novo Ensino Médio – NEM, a divisão da carga horária, as possibilidades pedagógicas, a descrição de cada uma das partes que compõem a flexibilização curricular, entre outras informações, tanto para professores/as e gestores/as quanto para alunos/as. Em 2020 houve no estado um projeto piloto com 120 escolas para a implantação do NEM. Essas escolas desenvolveram ações para a flexibilização curricular, fornecendo importantes subsídios para a construção da proposta do NEM na rede estadual de ensino (SANTA CATARINA, 2021a, p. 24).

Cientes dos encaminhamentos postos pela reforma do EM e da organização proposta nos cadernos, surgiu a inquietação de entendermos como a Educação Física se apresenta

nesses documentos. Assim, o objetivo deste estudo foi averiguar a presença da Educação Física, ponderando sobre sua forma e seu conteúdo, nos cadernos do EM que compõem a proposta curricular de Santa Catarina.

## Metodologia

Este estudo se orientou pela abordagem qualitativa e se valeu da pesquisa documental (TRIVIÑOS, 1987) mediante a análise dos cadernos do NEM do estado de Santa Catarina – SC. A elaboração dos cadernos aconteceu entre 2019 e 2020, sendo que os quatro cadernos aqui analisados foram publicados em 2020. O acesso aos documentos se deu por meio digital, pois estão hospedados no site da Secretaria da Educação do estado de Santa Catarina<sup>1</sup> – SED/SC.

Como procedimentos metodológicos, realizaram-se a leitura das partes selecionadas, tal como posto no quadro 1, e uma busca pontual sobre a Educação Física com base num conjunto de descritores que abrange os termos: Educação Física, Práticas Corporais, Movimento Humano, Cultura Corporal, Cultura Corporal de Movimento, Jogos, Esportes, Ginástica, Lúdico, Lazer, Saúde, Movimento Corporal, Brincadeiras, Dança, Lutas, Práticas Corporais de Aventura. Esses descritores foram elencados a partir da apresentação da Educação Física e suas unidades temáticas na BNCC.

### Quadro 1: Documentos analisados

CADERNO 1	<p>Objetivo: Apresentação do NEM. Destaca a organização e a divisão do novo currículo, áreas de conhecimento, itinerários formativos, seus objetivos e quais deles serão ofertados no estado.</p> <p>Partes analisadas: 1-Estrutura do Documento; 2-Marcos Legais do EM; 3-Múltiplas Juventudes do EM: Diversidade como Princípio Formativo; 4-Fundamentos do NEM.</p>
CADERNO 2	<p>Objetivo: Apresenta a Formação Geral Básica; aborda a carga horária das áreas de conhecimento; competências e habilidades; conteúdo a ser trabalhado em cada área e orientações metodológicas; integração curricular e seu funcionamento; utilização de Temas Contemporâneos Transversais.</p> <p>Partes analisadas: 1-Formação Geral Básica; 4.1-Formação Geral Básica: Área de Linguagens e suas Tecnologias; 4.2-Línguas, Artes e Educação Física.</p>

CADERNO 3	<p>Objetivo: Apresenta o portfólio das Trilhas de Aprofundamento que compõem a parte flexível do currículo; aborda as diferentes Trilhas de Aprofundamento (consideradas disciplinas que se aprofundam em aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento).</p> <p>Partes analisadas: 4.1-Trilha 1: Corpos que Expressam Vozes; 4.2-Trilha 2: Produção Cultural; 5.1-Saúde, Juventudes e cuidados de si e dos outros; 5.2-Foto (Cidade)grafias em Movimento; 5.4-Desenvolvimento e Sustentabilidade no mundo conterrâneo; 5.5-Atelier do Território Catarinense: Identidades, Pluralidades e Diversidades; 5.8-O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis; 5.9-Linguagens Tecnológicas para as sociedades em redes.</p>
CADERNO 4	<p>Objetivo: Apresenta os Componentes Curriculares Eletivos – CCEs, que também compõem a parte flexível do currículo. Os CCEs são componentes semestrais e contribuem para a ampliação e a diversificação das aprendizagens.</p> <p>Partes analisadas: 8-Linguagens e suas Tecnologias (p. 213-227).</p>

**Fonte:** Elaborado pelas autoras (2023) com dados dos cadernos EM/SC (SANTA CATARINA 2021a; 2021b; 2021c; 2021d).

Como registro da coleta dos dados foi utilizada uma ficha cujos itens ponderavam sobre finalidade/intenção dos documentos, aspectos fundantes, análise de sua estrutura, além da identificação dos descritores supramencionados. Após essa etapa, partiu-se para a análise e a interpretação dos dados. Optou-se pela análise descritiva, de abordagem global do contexto do próprio documento, levantando conceitos-chave para se responder ao objetivo (CELLARD, 2012). Os próximos tópicos apresentam e discutem esses resultados.

## Aspectos da forma

A leitura dos cadernos do Novo Ensino Médio de SC objetivou averiguar o espaço da Educação Física, ponderando sua forma (compreendida a partir de aspectos estruturais, como carga horária, organização curricular e a ideia de formação integral) e seu conteúdo (foco nas habilidades e competências, objeto de estudo, trilhas de aprofundamento e projeto de vida).

Para tanto, é preciso dizer que a Educação Física nos cadernos está inserida na área de Linguagens e suas Tecnologias, ou seja, é a partir dessa referência que a Educação Física deverá se posicionar e desenvolver seu objeto de estudo, a cultura corporal de movimento:

A Educação Física se reconhece como um componente que opera com um modo particular de elaboração sógnica, qual seja, o movimento entendido como gesto, como algo que representa um modo particular de dizer o mundo, e não mais como um mero deslocamento espaço-temporal de um membro do corpo ou do corpo todo. De modo algum a noção de técnica corporal deixa de ser importante, mas passa a ser *concebida como algo que constitui uma linguagem específica, a linguagem corporal* (SANTA CATARINA, 2021b, p. 146, grifo nosso).

Em se tratando dos aspectos da forma, um dos primeiros apontamentos que merece reflexão está no Caderno 1, quando se menciona a organização e a promoção do trabalho interdisciplinar, com o fortalecimento das relações entre os componentes curriculares. Chama a atenção que essa forma de desenvolvimento do trabalho interdisciplinar, ao mesmo tempo que tem como proposta a articulação das áreas de conhecimento, também promove uma hierarquização dos componentes curriculares, ao garantir a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Nota-se na distribuição da carga horária na matriz curricular que a área de Matemática apresenta uma carga horária de 224 horas anuais, e a Língua Portuguesa, 192 horas anuais. Os demais componentes curriculares não obrigatórios ficaram com uma carga horária reduzida, totalizando 128 horas anuais, sendo 64 horas anuais no 1º e no 2º ano e 32 horas anuais no 3º ano (SANTA CATARINA, 2021a, p. 118). Essa distribuição evidencia a hierarquia dos componentes curriculares.

A respeito dessa organização, que privilegia determinados componentes curriculares em detrimento de outros, cabe destacar que, de acordo com a própria BNCC, o intuito é implementar “novos ideais educacionais, subtraindo o ‘excesso’ de componentes curriculares e abordagens pedagógicas do ensino médio que se afastam mundo do trabalho e das questões sociais contemporâneas” (GOMES & SOUZA, 2020, p. 393), prezando pela preparação básica para o trabalho a partir das experiências formativas mediante o desenvolvimento de competências.

Dessa forma, compreende-se que esse direcionamento se vincula a uma perspectiva de mercado, à qual a reforma do EM tende a se alinhar. Tal modelo encarrega a formação básica da transmissão de conhecimentos considerados ‘essenciais’ e o fomento às habilidades e competências necessárias para a empregabilidade. Simultaneamente, ocorre a minimização ou desvalorização de outros conhecimentos e disciplinas que não se encaixam nesse contexto produtivo.

Mediante isso, uma das reflexões que vem à tona é que, nessa forma de divisão por área de conhecimento, em vez de integração e aproximação dos componentes numa proposta interdisciplinar, há uma tendência à fragmentação, que ocorre justamente por se salientar a abrangência das áreas, contrastando com a obrigatoriedade de dois componentes curriculares. Ademais, o caráter fragmentado da Educação Física pode ser endossado pelo Art.35-A, § 2º, ao mencionar que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao EM inclui obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2018a, p. 476, grifo nosso). Ou seja, a Educação Física acaba por não ser tratada pelo termo *componente curricular*, mas sim pela noção de *estudos e práticas*, que poderão ser desenvolvidos, de acordo com as DCNEM, “por projetos, oficinas, laboratórios dentre outras estratégias de ensino aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (BRASIL, 2018b, p. 06).

Esses encaminhamentos acabam rompendo a compreensão integral do componente curricular da Educação Física e, apesar de o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense anunciar uma possibilidade que soa como inovadora na organização curricular – ao relegar a Educação Física a ‘estudos e práticas’ –, também traz subjacente uma interpretação que esse não é um componente curricular obrigatório e, portanto, não haveria a necessidade de professores/as especialistas.

Nessas circunstâncias, a promessa de ‘[...] consolidar e ampliar as aprendizagens previstas [...] do ensino fundamental nos componentes curriculares’ (p. 481), ou a previsão de que o jovem, ao final do ensino médio, apresentará ‘[...]uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas’ (BRASIL, 2018a, p. 495) se mostram improváveis (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 663).

Ressalta-se que uma das principais mudanças na proposta do NEM se refere à ampliação progressiva da sua carga horária, pois isso permitiria uma escola de tempo integral. Além disso, há a flexibilização do currículo para comportar a BNCC e as ofertas dos diferentes itinerários formativos (mediante formação geral básica e específica), sendo que cada escola tem autonomia na distribuição entre a formação geral básica e a parte flexível do currículo.

Apesar da ampliação da carga horária total<sup>4</sup>, algumas disciplinas consideradas menos importantes pela lógica do mercado de trabalho e empregabilidade, como é o caso da Educação Física, tiveram a redução para 32 horas anuais nos dois últimos anos do EM.

A situação se agrava quando se avança para os itinerários formativos, que nos dois últimos anos do EM chegaram à carga horária total de 640 horas (sendo 320 horas no 2º ano e 320 horas no 3º ano). Nota-se, assim, que “a carga horária destinada à formação comum, justamente o espaço do currículo onde a educação física está inserida, que antes era de 3.200 horas, sofreu redução e não poderá ser superior a 1.800 horas” (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 661).

Esse apontamento reforça a impossibilidade de desenvolvimento da Educação Física de maneira aprofundada. Ademais, tal alteração da carga horária corrobora a perda do acesso à totalidade do conhecimento pelos/as estudantes, pois inviabiliza que professores/as aprofundem e oportunizem todas as vivências e significações sociais da cultura corporal do movimento em tão pouco tempo.

Por fim, um último apontamento sobre a forma se relaciona à flexibilização das trajetórias curriculares, pontuando que cada instituição poderá ofertar seus próprios itinerários formativos. De acordo com os cadernos do EM, esses itinerários são compostos por Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento; podem contemplar uma ou mais áreas do conhecimento, ou

ainda, a formação técnica e profissional (SANTA CATARINA, 2021a, p. 51). Neste sentido, a leitura dos componentes que formam a parte flexível do currículo revela uma contradição: por um lado há uma retórica de especialização, pautada pela justificativa de entrada no mercado de trabalho; por outro, coexiste a narrativa que enfatiza o desenvolvimento dos componentes curriculares em sua totalidade.

A Educação Física fica neste *entre discurso*, por sua secundarização ao não se vincular diretamente à noção de utilidade para o mercado de trabalho, e isso reforça o menosprezo pela área dentro do projeto formativo requerido pelo sistema produtivo. Mas ao mesmo tempo, a área é puxada para o discurso que menciona as relações e significações dos conteúdos, vivências e contato dos/das estudantes com outros saberes, dentro de um contexto de carga horária reduzida. Ou seja, contradizem as DCNEM, que defendem que o ensino deve contemplar, “sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas” (BRASIL, 2018b, p. 06).

Isso possibilita pensar sobre a lógica dessa organização, e um dos questionamentos que surge é se haverá, de fato, tempo suficiente e de qualidade para o que é idealizado no documento em termos de interdisciplinaridade, percursos flexíveis, qualidade de aprendizado, integração e organicidade das etapas da educação básica, entre outros aspectos que, na esfera discursiva, se referem à Educação Física e às modificações previstas pela reforma do EM.

### **Aspectos do conteúdo**

Serão abordados agora os aspectos relacionados a habilidades e competências da Educação Física nos cadernos do EM, assim como seu objeto de estudo, os dados do levantamento dos descritores junto às trilhas de aprofundamento, projeto de vida e componentes eletivos.

É importante destacar inicialmente que os cadernos do EM fazem jus aos documentos que os precederam, como a LDB, as DCNEM e as BNCC, sendo que essas ganham destaque, e o objeto da chamada aprendizagem essencial se desdobra em competências e habilidades para o ensino da EF. No âmbito pedagógico, as competências servem para subsidiar o direito às aprendizagens e ao desenvolvimento, aparecendo de forma muito evidente no Caderno 2, que recupera os dizeres da BNCC, assim como pontua o objetivo da Educação Física: “explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BRASIL, 2018a, p. 483).

A BNCC expõe também que o trabalho pedagógico na Educação Física deve se concentrar na reflexão do/da aluno/a sobre sua experiência, a ser vivenciada na

experimentação dos movimentos que se traduzem em sentidos e significados, resultando no conhecimento. Por sua vez, o objeto de ensino da Educação Física se dá no plano da linguagem corporal, e nessa perspectiva, sua existência é produzida pelas relações entre sujeitos/as e mediada pela linguagem. Numa compreensão linear, corre-se o risco de a Educação Física se tornar mera promotora de vivências nas diferentes linguagens corporais, visando o desenvolvimento de competências a partir de um conjunto de habilidades (GOMES & SOUZA, 2020).

A partir disso, buscou-se evidenciar de que forma a Educação Física foi alocada nos cadernos, principalmente em suas aproximações com a BNCC. No Caderno 2 se concentrou a parte mais significativa dos achados, pois ele traz uma explicação teórica da Educação Física e das suas unidades temáticas.

O quadro 2 ilustra os resultados do levantamento dos descritores elencados em todos os cadernos, e um dos pontos que se destaca é justamente a pouca expressão das unidades temáticas nos documentos. Por exemplo, o termo *cultura corporal de movimento*, que diz respeito a um conceito central da área, só está presente em um único lugar.

## Quadro 2: Descritores e sua frequência

DESCRITORES	CADERNO 1	CADERNO 2	CADERNO 3	CADERNO 4
Educação Física	4x	24x	12x	1x
Práticas Corporal de Aventura	-	5x	-	1x
Práticas Corporais	-	36x	6x	41x
Movimento Humano	-	1x	-	-
Cultura Corporal	-	-	1x	5x
Cultura Corporal de Movimento	-	1x	-	-
Lúdico	-	-	-	2x
Lazer	-	3x	11x	3x
Saúde	10x	98x	405x	48x
Movimento Corporal	-	-	-	-
Jogos	1x	11x	19x	63x
Brincadeiras	-	4x	10x	5x
Esportes	-	5x	4x	9x
Ginástica	-	6x	-	5x
Dança	-	28x	3x	4x
Luta	1x	11x	17x	5x

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A minoração do termo *cultura corporal de movimento* nos cadernos sugere uma falta de fundamentação no trato pedagógico das atividades do componente curricular da Educação Física. Isso porque a cultura corporal do movimento é entendida como o objeto de estudo próprio da Educação Física, portanto, conferindo sentido aos conteúdos na perspectiva de uma construção histórica, social e cultural. Ademais,

Considera-se que a Educação Física, enquanto conhecimento humano que historicamente se constituiu também em disciplina escolar, uma atividade social e cultural que trata da sistematização e apreensão de conceitos, signos e práticas da cultura corporal, que em seu conjunto forma um tipo particular de cultura humana – a atividade da cultura corporal – e que apreender esta atividade é imprescindível para o pleno desenvolvimento de todas as pessoas (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2021, p. 06).

Entende-se que a ausência do termo em questão (*cultura corporal de movimento*) implica na carência de uma base conceitual e teórica, o que limita a oportunidade de aprofundar conhecimentos e conteúdos da Educação Física, inibindo a possibilidade de desenvolvimento como prática social em seu sentido abrangente, crítico e totalizante. Em suma, não oferece elemento fundamental que possibilite a apropriação da “essência da atividade em questão, e do qual decorrem outros conteúdos e significações, que constituem e caracterizam determinada atividade” (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 671).

Em contrapartida, notou-se que o termo *saúde*<sup>5</sup> apareceu mais vezes no conjunto dos cadernos, sendo inclusive mais presente que o próprio termo *Educação Física*. Alguns fatos ajudam a explicar a destacada reincidência do termo saúde: (1) está presente entre as 10 competências da BNCC; (2) aparece como um dos temas contemporâneos transversais que devem ser abordados nos processos formativos no EM; e (3) a promoção da saúde é acrescida nas unidades temáticas da Educação Física e deve ser possibilitada por experiências que desenvolvam, por exemplo, autocuidado, autoconhecimento e execução de práticas corporais (SANTA CATARINA, 2021b).

Quanto às demais unidades temáticas, observou-se que, apesar de serem mencionadas, não apresentam, em sua maioria, explicações detalhadas para a compreensão do conceito, sua fundamentação ou formas possíveis de organização mais explícitas, sendo descritas de maneira empobrecida e aligeirada.

Entre os termos, destaca-se que *lutas* e *jogos* aparecem no Caderno 1 sem relação com a EF, mas sinalizando outras compreensões, como “lutas e pautas identitárias” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 81) ou mesmo a relação do jogo como estratégia para a Matemática. O termo *dança* aparece mais relacionado ao componente curricular Artes. Contudo, todos os termos – esportes, jogos, ginástica, dança, lutas, brincadeiras e práticas corporais de aventura – aparecem no Caderno 4, citados como eixos que podem ser desenvolvidos no Componente Curricular Eletivo chamado Práticas Corporais.

Nota-se que o termo *práticas corporais* acaba por assumir o lugar da Educação Física no Caderno 4, tanto em termos conceituais (no que tange à nomenclatura), quanto em sua

materialização, tendo em vista que *práticas corporais* ganham força de sentido, expressam ideias sobre sua estruturação e se tornam um componente curricular eletivo, figurando como alternativa à área da Educação Física na parte flexível do currículo (Figura 1).

Figura 1: Práticas Corporais



**Práticas Corporais**  
Carga horária: 40 horas por semestre

Cultura Corporal  
de Movimento

**OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM**

- Atuar socialmente de forma cooperativa, ética e cidadã na apreciação e no uso da cultura corporal.
- Utilizar gestos e expressões corporais com intencionalidade, valorizando a expressão de sentimentos e emoções de forma autoral.
- Analisar relações entre Práticas Corporais e saúde, a partir da perspectiva da saúde como um valor pessoal e social.
- Experimentar e criar danças, jogos e brincadeiras, esportes, ginásticas, lutas, esportes de aventura e variadas expressões corporais para ampliar possibilidades de identificação de práticas a serem cultivadas de acordo com os projetos de vida dos(as) estudantes.
- Refletir e analisar as Práticas Corporais vivenciadas de forma a combater preconceitos e estereótipos.
- Intervir socialmente de forma protagonista, responsável e comprometida com os valores democráticos na ampliação de conhecimentos e melhoria de atitudes e valores da sociedade em relação às Práticas Corporais.

**AUTORES(AS)**

Alexsandra de Cacia Bendlin  
Débora Turmina  
Iraci Paulina Scanagatta  
Ivaticino João Bentz  
Michelle Souza Ávila  
Priscila Gois de Oliveira  
Robson da Cruz

**ÁREAS**

- Linguagens e suas Tecnologias
- Matemática e suas Tecnologias
- Ciências da Natureza e suas Tecnologias
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
- Ciência e Tecnologia
- Componentes Integradores

**RESUMO**

Este componente visa, por meio do estudo, à experimentação e mediação socio-cultural das práticas corporais, a fim de contribuir para o autoconhecimento, o cuidado de si, a formação em valores democráticos e direitos humanos. Promove o interesse pelas Práticas Corporais como forma de se expressar, cuidar da saúde e melhorar a qualidade de vida individual e coletiva.

Dependendo do contexto da escola, o trabalho pode envolver Práticas Corporais nos eixos de: 1. Jogos e brincadeiras; 2. Esportes tradicionais, de aventura e alternativos; 3. Danças urbanas, tradicionais e contemporâneas; 4. Ginásticas de consciência corporal; 5. Ginásticas de condicionamento físico; 6. Lutas. Promove o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas e socioemocionais. Proporciona experimentações, bem como pesquisa, discussões, debates, produções culturais e intervenções na realidade da escola e da comunidade com o intuito de promover o desenvolvimento do protagonismo juvenil e das competências previstas na BNCC. A condução da eletiva se ajusta à realidade cultural e escolar local, concretizando a proposta de flexibilização curricular do Novo Ensino Médio aos interesses juvenis. Essa perspectiva inclui a adaptação de recursos e de infraestrutura ao uso de materiais e de espaços alternativos que possibilitem a diversificação da experiência cultural dos(as) estudantes com as Práticas Corporais.

**JUSTIFICATIVA**

As Práticas Corporais são um importante componente da identidade e do pertencimento social das culturas juvenis. O corpo é a síntese de nosso ser e estar no mundo; com o corpo pensamos e expressamos o que queremos transmitir e, com isso, tornamo-nos parte integrante do mundo. A dimensão da corporeidade integra todas as dimensões do desenvolvimento humano; por isso, o currículo do Novo Ensino Médio deve contemplar oportunidades de aprofundamento no campo da culturacorporal. Esse trabalho permite construir elos entre pensar, sentir e agir, favorece a busca de realização pessoal, a qualidade de vida e o protagonismo dos(as) jovens no mundo social e cultural, contemplando a formação integral de jovens ativos(as) na sociedade, conhecedores(as)do seu próprio corpo, de suas capacidades de expressão corporal autoral e de circulação de conhecimentos, opiniões e experiências acerca das Práticas Corporais. O trabalho justifica-se, também, pelo valor das Práticas Corporais na socialização, na construção de valores e no desenvolvimento social dos(as) jovens e em suas competências e habilidades para perceber o mundo que os(as) cerca e assumir papel ativo na construção de uma sociedade mais justa e igualitária em relação ao usufruto das Práticas Corporais, seu papel na saúde individual e coletiva, e na construção de relações sociais empáticas e solidárias.

Fonte: Print Screen do Caderno 4 - Linguagens e Suas Tecnologias (SANTA CATARINA, 2021d, p. 218-219).

De modo geral, ao longo da análise das unidades temáticas da Educação Física nos cadernos percebeu-se que a maioria delas aparece de forma repetida, mesmo padrão de texto proposto no Caderno 2. Além disso, a maioria dos termos aparece em outras áreas de conhecimento não relacionadas à Educação Física. Além do levantamento das unidades temáticas nos cadernos, buscaram-se também os descritores *movimento humano*, *movimento corporal*, *lúdico*, *lazer*, *cultura corporal* e *práticas corporais*, no intuito de identificar termos que se relacionam à Educação Física e que são parte essencial do componente curricular. Identificou-se que *movimento corporal* não aparece nos cadernos e *movimento humano* aparece apenas uma vez, no Caderno 2. Para os outros termos, as análises foram similares às das unidades temáticas, pois quando aparecem, não se vinculam de fato à Educação Física – exceto pelo termo *prática corporal*, como foi mencionado, que encontra força dentro da própria proposta.

Quanto aos conteúdos da Educação Física, são abordados apenas no Caderno 2, conforme a perspectiva de desenvolvimento de competências e habilidades já mencionada e com significativo rebaixamento teórico do componente, o que pode ser reforçado pelas

análises expostas. O restante dos cadernos se ocupa da parte flexível do currículo, projeto de vida e trilhas de aprofundamento, que integram os itinerários formativos.

Conforme sinalizam José Beltrão, Celi Taffarel e David Teixeira (2020), essa lógica secundariza o acesso ao conhecimento científico e à cultura corporal de movimento, demonstrando que

o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível, quer dizer, o ensino gradativo dos elementos culturais, socialmente produzidos, em suas formas mais desenvolvidas, são meios para uma finalidade e, por isso, passíveis de serem substituídos, dispensados ou excluídos. (BELTRÃO, TAFFAREL & TEIXEIRA, 2020, p. 21).

Ainda no que se refere à parte flexível do currículo, o objetivo do projeto de vida é “oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiência que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia e desenvolver protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas futuras” (SANTA CATARINA, 2021a, p. 63), além de apoiar o/a jovem no seu processo de decisão nas escolhas dos itinerários.

Já as trilhas de aprofundamento congregam a maior parte da carga horária do currículo em relação aos demais componentes, e como primeira opção, podem ter uma carga horária anual total de 640 horas no 2º e 3º anos ou, como segunda opção, com uma carga horária total anual de 960 horas (maior do que a carga horária de qualquer componente curricular da formação geral básica). Na análise das trilhas para notar sua relação com a EF, já que elas aprofundam as aprendizagens das áreas de conhecimento, notou-se que sua oferta se dá de modo semestral, pautadas no portfólio disponibilizado pela SED/SC que compõe o Caderno 4. As trilhas poderão ser ofertadas pelas próprias instituições de ensino ou por parcerias entre a SED/SC e outras instituições, sejam elas públicas ou privadas.

Existem apenas duas trilhas de aprofundamento da área de Linguagens, enquanto o restante das áreas de conhecimento tem, no mínimo, quatro trilhas. A primeira trilha da área de Linguagens e suas Tecnologias trata de *Corpos que expressam vozes*, e a segunda, de *Produção Cultural*. Nessas trilhas há a possibilidade de se pensar no desenvolvimento da cultura corporal, no entanto, isso fica a critério das conexões entre os/as professores/as envolvidos/as. E mesmo havendo a possibilidade de aproximar as questões da EF, seu objeto e aprofundar determinados aspectos, não há garantias, tendo em vista que os/as professores/as que assumem tais trilhas não necessariamente precisam ter formação na área/componente; além disso, fica a cargo dos/das próprios/as docentes o planejamento das propostas, estrutura e organização das trilhas. Não obstante a assunção da responsabilidade sem a obrigatoriedade de formação condizente, ainda há a problemática das cargas horárias de trabalho dos/das professores/as e a impossibilidade de momentos de planejamento coletivo e trocas com a equipe docente.

Além das trilhas de aprofundamento, também existem as chamadas trilhas de aprofundamento integrado, que congregam todas as áreas. A relação da Educação Física com

essas trilhas integradas por áreas se dá apenas pela saúde, que contempla a trilha “5.1 Saúde, Juventudes e cuidados de si e dos outros”, e a trilha “5.11 Saúde traz felicidade?”, ressaltando um estilo de vida ativo.

Essa forma de aprofundar os conteúdos das áreas de conhecimento acaba não ajudando e nem aprofundando os tais conteúdos, pois a partir do momento que se afasta daquilo que é o objeto de cada área, perde-se o sentido. Além disso, a flexibilização do currículo, que remete a uma ideia de livre escolha e inovação, se configura mais como precarização, desregulamentação, instabilidade e exclusão do conhecimento científico. Assim, existe a indução de jovens a cursar itinerários de qualificação profissional de baixa complexidade e ofertados de maneira precária em escolas sem infraestrutura.

No que tange à Educação Física, percebeu-se que seu conteúdo é restrito nos cadernos, pois a maioria dos termos aparece em outras áreas de conhecimento e outros campos de intervenção. Além disso, por conta da confusão causada por tantos elementos introduzidos nesse modelo curricular, o documento cadernos do EM dificulta a identificação dos conteúdos da Educação Física. De maneira geral, sinaliza-se que há um apagamento da identidade da Educação Física, de seu conteúdo e seu verdadeiro objeto de estudo – a cultura corporal do movimento – no território catarinense.

## Considerações finais

Esta pesquisa analisou os *Cadernos do Novo Ensino Médio de Santa Catarina* com o objetivo de identificar ali a presença da Educação Física, ponderando sobre sua forma e seu conteúdo. Salienta-se que, a partir das análises, compreendeu-se que o espaço ocupado pela Educação Física nesse modelo formativo posto pela reforma é secundarizado, numa lógica de mercado e empregabilidade que privilegia determinados componentes curriculares em detrimento de outros. Em vista dos dados expostos e discutidos ao longo do trabalho, foi possível evidenciar que essa lógica acaba promovendo a exclusão ou o abandono da área da Educação Física no tempo-espaço escolar nessa etapa da educação básica.

Evidenciou-se que a organização curricular por áreas acarreta a fragmentação do conhecimento e que seus conteúdos podem perder sentido e especificidade. Ao olhar para esse apontamento, compreendemos que há uma contradição na ideia de promoção do ensino em sua totalidade, apresentada de forma discursiva pelos cadernos, pois a fragmentação torna-a um empecilho, assim como as noções de trabalho interdisciplinar, uma vez que não se menciona como serão as condições do trabalho docente nessa proposta.

Pensando na Educação Física, indicamos que, com essa estrutura, também se tem um impacto sobre a forma e o conteúdo naquilo que diz respeito ao conceito de *cultura corporal de movimento*, já que toda a proposta se direciona para a noção de *linguagem corporal* como objeto de estudo. Uma das consequências desse fato é retirar dos/das jovens a

compreensão das construções históricas, sociais e culturais, assim como a apreensão de conceitos, signos e práticas da cultura corporal. A cultura corporal de movimento não é referenciada como objeto da Educação Física nos cadernos do EM, o que acaba retirando dos conteúdos um sentido abrangente, crítico e totalizante como prática social.

Pontua-se igualmente que as possibilidades e a qualidade da materialização do currículo do NEM ficam à mercê das condições de oferta de cada contexto, e nem tudo o que está posto nos cadernos tende a se configurar, limitando a proposta, principalmente quando se pensa na escola pública. Em Santa Catarina o processo de implementação do NEM iniciou em 2020 nas chamadas *escolas-piloto*, uma iniciativa que totalizou 120 unidades. Embora haja experiências positivas, também se apresentam sinais de descompasso em seus encaminhamentos, bem como contradições.

Não é à toa que a reforma do NEM ainda encontra resistências, e diversas são as entidades que se posicionam de maneira contrária à sua continuidade<sup>6</sup>. Assim, em abril de 2023, o Ministério da Educação – MEC publicou uma portaria que suspendeu o cronograma nacional de implementação do NEM, indicando novos encaminhamentos num futuro próximo. Isso já se evidencia desde outubro de 2023 em Santa Catarina, com a revisão da estrutura de trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos.

Quanto à Educação Física, assevera-se que ainda há lutas a serem travadas. Em vista do que foi discutido ao longo deste estudo, entendeu-se que como componente curricular, a Educação Física se apresenta em um “não-lugar”<sup>7</sup>. Esse não-lugar decorre da falta de identidade da Educação Física e do seu esvaziamento – aspectos que, como evidenciado, podem ser constatados quando se olha para a sua forma atual, assim como quando se busca seu conteúdo.

Desta forma, compreendemos e defendemos a necessidade de (re)construção do espaço da Educação Física, tendo em vista a especificidade de seus conteúdos, sua importância e seu valor. Essa postura se reafirma e ganha mais sentido e significado à medida em que se compreende que o universo da cultura corporal do movimento pode proporcionar aos/as estudantes o contato, o acesso e a apropriação de diferentes dimensões do conhecimento e de experiências únicas, possibilitando a cada sujeito/a uma maneira singular de perceber o mundo e de se perceber.

*Recebido em: 08/11/2023; Aprovado em: 09/09/2024.*

## Notas

- 1 Os itinerários formativos acabaram por ser a extensão de áreas de conhecimento, sendo: 1) Linguagens e suas tecnologias, 2) Matemática e suas tecnologias, 3) Ciências da natureza e suas tecnologias, 4) Ciências humanas e sociais aplicadas e 5) Formação técnica e profissional.

- 2 Todos os documentos do Currículo Base do Território Catarinense podem ser encontrados no Portal do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, disponível em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>>.
- 3 Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/servicos/etapas-e-modalidades-de-ensino/29-modalidade-de-ensino/31310-novo-ensino-medio>>.
- 4 Somando-se a carga horária composta pela formação geral básica, que compreende a BNCC para o EM, com carga horária máxima de 1800 horas (ao longo dos três anos do EM), e a formação específica, via itinerários formativos, que com carga horária mínima de 1200 horas (ao longo dos três anos).
- 5 *Saúde* não aparece como unidade temática na BNCC, no entanto, é considerada como unidade temática nos cadernos, assim, para fins de exposição textual, utilizaremos o termo conforme sua menção nos cadernos.
- 6 As entidades que se manifestam e assinam contra a Reforma do EM podem ser identificadas no Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, no Portal do Observatório do Ensino Médio <<https://observatoriodoensinomedio.ufrpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>>.
- 7 Expressão utilizada por Fernando González e Paulo Fensterseifer (2009; 2010), da qual nos apropriamos para ponderar sobre a condição da EF nos cadernos do EM.

## Referências

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke & TEIXEIRA, David Romão. Educação Física no novo Ensino Médio: Implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 43, p. 656-680, jul./dez., 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>>. Acesso em: 22 de mar de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. *Medida Provisória- MPV 746/2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/MPv/MPV746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPv/MPV746.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2022.

BRASIL. *Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base- Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação. Parecer n.º 5/2011. Assunto: *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO)>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012, p. 295-316. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod\\_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental\\_Cellard.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4941227/mod_resource/content/0/Ana%CC%81lise%20documental_Cellard.pdf)>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo & ROSA, Sandra Valéria Limonta. Educação Física no Ensino Médio: atividade de estudo e possibilidades do desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. *R. de Didat. e Psic. Pedagogia*, MG, v.5, n.2, p. 378-406, maio/ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.14393/OBv5n2.a2021-61406>>. Acesso em: 03 abr. 2023.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A Reforma Empresarial da Educação: Nova Direita, Velhas Ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GOMES, Gabriel Vielmo & SOUZA, Maristela da Silva. A secundarização da Educação Física na reforma do Ensino Médio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n.1, p. 390-400, abril. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v12i1.36056>>. Acesso em: 15 maio 2023.
- GONZÁLEZ, Fernando Jaime & FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar” da EF escolar I. *Cadernos de Formação RBCE*, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>> Acesso em: 15 maio 2023.
- 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*. v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/978/561>> Acesso em: 15 maio 2023.
- KOEPSSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira & CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei Nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, p. 01-14, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222442>>. Acesso em: 02 abr. 2023.
- LIMA, Marcelo & MACIEL, Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 01-25, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbcedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei n 13.415/17 a partir da legística e das metas do PNE. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 01-27, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684925>>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- MOTTA, Vânia Cardoso da & ANDRADE, Maria Carolina pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. 1-13, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/3DnTFnDYxsY9crTsnxFzQBB/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. *Observatório Ensino Médio*, 2021. Disponível em: <<https://observatorioensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>> Acesso em: 15 mar. 2023.
- PINTO, Samilla Nayara dos Santos & MELO, Savana Diniz Gomes. Mudanças nas políticas curriculares do ensino Médio no Brasil: repercussões da BNCC-EM no currículo mineiro. *Educação em Revista*, Belo

Horizonte, v. 37, p. 01-17, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469834196>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: Caderno 1 – disposições gerais / Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v. 1, p. 01-120, 2021a.* Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-1?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: Caderno 2 – Formação Geral Básica/ Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v.1, p. 01-205, 2021b.* Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-2?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento/ Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v.1, p. 01-337, 2021c.* Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-3?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria do Estado da Educação. *Currículo base do ensino médio do território catarinense: Caderno 4 – Portfólio dos Educadores/ Secretaria de Estado da Educação– Florianópolis: Gráfica Coan, v.1, p. 01-353, 2021d.* Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/nem-sedsc/curriculo-base-caderno-4?authuser=0>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, p. 01-15, 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em 25 mar. 2023.

SOUZA, Maristela da Silva & RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o Mundo do Trabalho: um diálogo com a atual reforma do ensino médio. *Revista Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, setembro/2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas, 1987.