

## A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO: IMPLICAÇÕES POLÍTICAS, ESTRUTURAIS E O ESVAZIAMENTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

THE RECONFIGURATION OF HIGH SCHOOL EDUCATION IN PERNAMBUCO: POLITICAL, STRUCTURAL IMPLICATIONS AND THE PEDAGOGICAL HOLLOWING OUT OF PHYSICAL EDUCATION

LA RECONFIGURACIÓN EL BACHILLERATO EN PERNAMBUCO: IMPLICACIONES POLÍTICAS, ESTRUCTURALES Y EL VACIAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Yuri Carlos Costa dos Santos<sup>1</sup>  
Gleiciane da Silva Lacerda<sup>2</sup>

**RESUMO:** Este estudo analisa os impactos decorrentes da implementação do "Novo Ensino Médio" na rede estadual de ensino de Pernambuco, com foco nas repercussões pedagógicas e estruturais sobre o componente curricular de Educação Física. A partir de uma análise documental, discute-se o distanciamento entre as prescrições normativas federais (Lei nº 13.415/2017 – Reforma do ensino médio) e estaduais (Organizador Curricular de Pernambuco de 2021) com a materialidade do cotidiano das escolas de tempo integral. Os resultados revelam que a reforma do ensino médio tendeu ao esvaziamento científico da Educação Física, marcada pela redução de sua carga horária na Formação Geral Básica e pela exclusão total do componente no terceiro ano. Evidencia-se, ainda, um cenário de precarização do trabalho docente, caracterizado pelo “ecletismo” disciplinar e precariedade de infraestrutura escolar. Embora a recente Lei nº 14.945/2024 tente recompor os tempos escolares e restabelecer a obrigatoriedade continuada dos componentes, conclui-se que o modelo preserva a essência neotecnicista da pedagogia das competências. Assim, a Educação Física permanece desafiada a construir estratégias de resistência pedagógica que garantam o acesso democrático aos conhecimentos da cultura corporal.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Currículo. Trabalho Docente. Educação Física.

**ABSTRACT:** This study analyzes the impacts resulting from the implementation of the "New High School" (Novo Ensino Médio) in the state public school system of Pernambuco, focusing on the pedagogical and structural repercussions on Physical Education as a curricular component. Based on a critical and analytical approach, it discusses the gap between federal (Law No. 13,415/2017) and state (2021 Pernambuco Curriculum) regulatory prescriptions and the reality of full-time schools. Partial results reveal that the reform led to a scientific hollow out of Physical Education, marked by a drastic reduction of its class hours within the Basic General Training (Formação Geral Básica) and its complete exclusion from the third year. Furthermore, a scenario of precarious teaching work is evidenced, characterized by compulsory disciplinary eclecticism and insufficient school physical infrastructure. Although the recent Law No. 14,945/2024 attempts to reorganize school hours and reestablish the continuous mandatory status of these subjects, it is concluded that the model preserves the neotechnicist essence of competence-based pedagogy. Thus, Physical Education remains challenged to build pedagogical resistance strategies that guarantee democratic access to the knowledge of body movement culture.

**Keywords:** Educational Policy. Curriculum. Teaching Work. Physical Education.

<sup>1</sup>Mestre em Educação - Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco. Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGEdu/FACED/UFBA).

<sup>2</sup>Mestre em Educação Física - Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Professora da Rede Pública Estadual de Ensino de Pernambuco. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGEdu/FACED/UFBA).

**RESUMEN:** Este estudio analiza los impactos derivados de la implementación del "Nuevo Bachillerato" (Novo Ensino Médio) en la red escolar estatal de Pernambuco, enfocándose en las repercusiones pedagógicas y estructurales sobre el componente curricular de Educación Física. A partir de un enfoque crítico y analítico, se discute el distanciamiento entre las prescripciones normativas federales (Ley N<sup>o</sup> 13.415/2017) y estatales (Currículo de Pernambuco de 2021) y la materialidad del cotidiano de las escuelas de tiempo completo. Los resultados parciales revelan que la reforma tendió al vaciamiento científico de la Educación Física, marcada por la reducción drástica de su carga horaria en la Formación General Básica (Formação Geral Básica) y por su exclusión total en el tercer año. Se evidencia, además, un escenario de precarización del trabajo docente, caracterizado por el ecletismo disciplinar obligatorio e insuficiencia de infraestructura física escolar. Aunque la reciente Ley N<sup>o</sup> 14.945/2024 intente recomponer los tiempos escolares y restablecer la obligatoriedad continuada de los componentes, se concluye que el modelo preserva la esencia neotecnicista de la pedagogía de las competencias. Así, la Educación Física permanece desafiada a construir estrategias de resistencia pedagógica que garanticen el acceso democrático a los saberes de la cultura corporal de movimiento.

**Palabras clave:** Política Educativa; Currículo; Trabajo Docente; Educación Física.

## INTRODUÇÃO – CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO

A configuração da educação básica brasileira tem sido palco de disputas políticas e pedagógicas, materializadas por meio de reformas estruturais que redefinem a função social da escola. Nesse panorama, o advento da Lei n<sup>o</sup> 13.415/2017 - conhecida como reforma do ensino médio -, representou uma ruptura significativa na arquitetura do Ensino Médio, alterando de forma substancial a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n<sup>o</sup> 9.394/1996). A referida reforma estabeleceu o aumento progressivo da carga horária anual de 800 para 1.000 horas, além de instituir uma flexibilização curricular baseada na dualidade entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Itinerários Formativos (BRASIL, 2017). Sob a justificativa de conferir protagonismo e liberdade de escolha aos estudantes, tal política indutora fomentou o que a literatura científica caracteriza como um processo de fragmentação do conhecimento escolar e de esvaziamento da formação omnilateral (KUENZER, 2017; SILVA, 2018).

Alinhado às diretrizes nacionais, o estado de Pernambuco iniciou o reordenamento de sua rede de ensino, culminando na publicação do Currículo de Pernambuco em 2021. Todavia, a transposição da norma legal para a materialidade do cotidiano escolar revelou distanciamientos profundos entre o discurso prescrito e a realidade das instituições de tempo integral no estado de Pernambuco. Alguns autores críticos da área, apontam que os processos de reforma educacional verticalizados tendem a negligenciar a subjetividade e a autonomia dos atores escolares (HYPOLITO, 2021). No contexto pernambucano, essa premissa se confirmou em

duas vertentes: 1. O processo (anti)democrático na formulação: Os espaços de debate para a construção do novo documento curricular ocorreram de maneira exígua e superficial, impossibilitando a participação efetiva dos professores da rede, sindicatos, estudantes e da comunidade escolar em geral; 2. A Inviabilidade cronológica - o cronograma de implementação não respeitou o mínimo de tempo necessário para que as escolas realizassem uma apropriação qualificada da nova organização curricular, comprometendo o trato com o conhecimento pedagógico dos componentes.

Durante o ano de 2021, as instâncias de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação e Esporte de Pernambuco (SEE-PE) limitaram-se a repasses burocráticos de informações técnicas-administrativas, negligenciando debates estruturais acerca da distribuição de carga horária, infraestrutura física e adequação didática. Esse cenário de instabilidade pedagógica agravou-se no biênio 2024-2025. Com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que buscou mitigar os gargalos da reforma anterior ao redefinir diretrizes para o Ensino Médio e revogar parcialmente dispositivos da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2024), as redes estaduais foram submetidas a novos rearranjos emergenciais, aprofundando o estado de descontinuidade pedagógica (do ponto de vista do currículo) e administrativa nas escolas.

Nesse cenário de reformas sucessivas, a organização do trabalho pedagógico do componente curricular Educação Física foi severamente impactada com a redução drástica de sua carga horária nos 1º e 2º anos, e sua exclusão total da matriz curricular dos 3º anos do Ensino Médio na rede estadual de Pernambuco.

Ademais, a gestão escolar e o corpo docente enfrentaram o desafio de operacionalizar a coexistência simultânea de dois ou até três currículos distintos — considerando as especificidades da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) — dentro de uma mesma instituição. Esse tensionamento dinâmico evidenciou a precarização do trabalho docente e a sobrecarga administrativa necessárias para garantir o fluxo escolar dos estudantes que ingressaram durante estes períodos, sem que houvesse o devido suporte formativo nem estrutural para tal transição.

## METODOLOGIA

Para responder à questão norteadora desta investigação que versa sobre quais as implicações da reforma e implementação do Novo Ensino Médio na organização curricular e no trabalho pedagógico com a Educação Física na rede estadual de ensino de Pernambuco —,

fez-se necessário um desenho metodológico de natureza qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme aponta Minayo (2012), é capaz de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais.

O objetivo central consistiu em conhecer e analisar as implicações das últimas reformas curriculares para a organização do trabalho pedagógico com a Educação Física no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco. Para tanto, o percurso metodológico articulou de forma complementar dois métodos de estudo e exposição: 1. a análise documental e 2. o relato de experiência.

1. A análise documental constituiu na primeira etapa deste estudo, funcionando como o suporte normativo e contextual da investigação. No escopo deste artigo, as fontes documentais selecionadas compreenderam os referenciais curriculares que regulam o Ensino Médio em nível nacional, a saber: A Lei nº 13.415/2017 (reforma do Ensino Médio); A Lei nº 14.945/2024 (diretrizes de reestruturação curricular); O Currículo de Pernambuco: Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2021) e; O Organizador Curricular de Pernambuco: Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2024). A análise desses documentos orientou-se pela técnica de análise de conteúdo, permitindo extrair das categorias textuais as contradições existentes entre a carga horária prescrita, a distribuição de competências e a perda de espaço pedagógico do componente de Educação Física.

4

De forma integrada ao levantamento documental, adotou-se 2. o relato de experiência enquanto método orientador da exposição e das sínteses da pesquisa. No campo da pesquisa educacional, o relato de experiência transcende a mera descrição dos fatos; ele se configura como uma postura reflexiva na qual os pesquisadores, enquanto sujeitos do processo, analisam criticamente a práxis pedagógica vivida (MIGLIORINI et al., 2020).

A vivência compartilhada deu-se no cotidiano de escolas estaduais de tempo integral da rede pública de Pernambuco durante os ciclos de transição curricular (2021 a 2025). As observações sistemáticas, os tensionamentos na distribuição de aulas no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), o desgaste no planejamento de itinerários e a recepção dos estudantes diante das novas matrizes foram confrontados com o modelo de escola adotado pelas diretrizes curriculares vigentes. Dessa forma, a rigidez dos documentos oficiais e a vivência prática do trabalho docente permitiu a construção do diagnóstico crítico apresentado neste artigo.

## ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA EM PERNAMBUCO

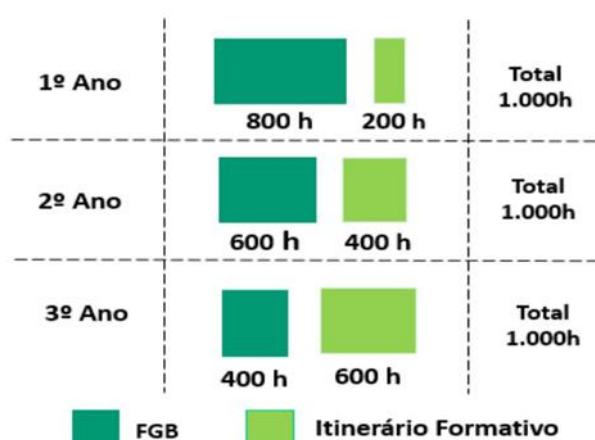
A ausência do amplo debate com a comunidade escolar, a priorização de um ensino pautado apenas no desenvolvimento de competências e habilidades, as incoerências na definição de objetos de conhecimento, bem como, a já citada falta de orientação aos professores, estudantes, gestão, dentre outros, são elementos já reconhecidos nas críticas à construção e implementação da própria BNCC, elucidados por Neira (2018). Podemos afirmar, enquanto sujeitos do processo que todas as críticas supracitadas, também se aplicam ao processo de implementação dos currículos de Pernambuco (2021 e 2025).

Apesar da ausência de debate, discussões, informações claras e de tempo suficiente para formação de professores e preparação da escola, o ano letivo foi iniciado com o Novo Ensino Médio – em 2021 apenas com as turmas do 1º ano, aplicando-se o novo modelo de formação por mais 3 anos, até o final do processo de transição, e; em 2025, apenas foi feito o processo de adequação às novas diretrizes e recomposição (parcial ou total) da carga horária de alguns componentes -, em ambos os processos, todos os atores da educação tiveram que lidar com “o novo” com muita dificuldade, em meio a mudanças e incertezas, e permeados também pelas mudanças na organização do ano letivo e nas normativas de avaliação e formação.

5

Vejamos a ilustração de como ficou a distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos após as adequações feitas pelo estado de Pernambuco em consonância com o novo ensino médio:

**Gráfico 01** – Distribuição da carga horária entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF).



**Fonte:** Currículo de Pernambuco (2021)

Nota-se a perda evidente de carga horária entre os componentes da FGB em detrimento dos itinerários formativos com o avanço das séries no ensino médio. É, portanto, contraditório o fato de compreender o currículo como instrumento organizativo que direciona o trabalho pedagógico à medida em que propõe as aproximações dos estudantes aos conhecimentos mais complexos de cada componente, ao passo em que retira carga horária de determinado componente. Nesse sentido, o que foi vivenciado entre os anos de 2022 a 2024 na rede estadual de ensino de Pernambuco, resumiu-se em: (a) a realidade da escola era de turmas de 1º e posteriormente 2º anos vivenciando o novo currículo; (b) estudantes e professores sobrecarregados por conta da grande quantidade de trilhas (unidades curriculares, eletivas, projeto de vida etc.) e Itinerários Formativos, além da FGB que teve sua carga horária reduzida em 50% com o passar dos anos.

Além das implicações supracitadas, a redução da carga horária da FGB afeta a distribuição de aulas para os professores que são obrigados a ministrar diferentes unidades curriculares, acarretando uma sobrecarga de estudo, planejamento, inserção de dados no sistema (SIEPE), alguns docentes passaram a trabalhar com unidades curriculares que não fazem parte da sua formação profissional, acentuando ainda mais o desgaste físico e mental. As escolas, em sua maioria, não têm uma infraestrutura compatível com as atividades que precisam ser desenvolvidas ao mesmo tempo, são poucos espaços para muitas trilhas e eletivas e recursos materiais insuficientes para dar suporte ao desenvolvimento do planejamento. Sobre este último aspecto, Lima e Gomes (2022) evidenciam em seus estudos

Para além dos aspectos didáticos e curriculares, elementos como as condições físicas e a falta de informações mais concretas sobre a maneira pela qual as mudanças encontrariam materialidade nas distintas condições operacionais das escolas foram tidas como dificultadores da articulação entre teoria e prática, conforme revelado pelas falas seguintes: “A impressão é que ninguém sabe como vai funcionar” (P-15, 2022); “Obscuro. Ninguém soube explicar como vai acontecer” (P-22, 2022); “Inadequado para as condições estruturais dos espaços das escolas” (P-18, 2022); “Fora da triste realidade das péssimas estruturas escolares” (G-3, 2022).

Tal análise, sustenta a assertiva aqui descrita pela reflexão deste relato, pois, trás a posição de outros sujeitos envolvidos no mesmo processo. Lira e Gomes (2022) descrevem esse sentimento de desconfiança, longe de ser pontual, também é apontado por autores da área, que indicam que os maiores entraves da reforma residem não somente na questão curricular, mas na sua implementação em termos de formação docente, tendo em vista a diversidade de disciplinas a serem ministradas, a estruturação de escolas – já descritas anteriormente -, e

também o material e a organização, o que, como no caso dos pernambucanos, causa insegurança na efetividade do trabalho docente.

Quanto as implicações para a Educação Física, houve uma perda de carga horária, sendo reduzida a uma aula por semana para turmas de 1º e 2º anos, e deixou de ser ofertada para as turmas de 3º, isso implica em consequências tanto para formação inicial quanto para a continuada. Os professores com carga horária reduzida da sua formação profissional foram obrigados a trabalhar com diversas unidades curriculares para complementar sua carga horária nas instituições, o que levou a uma intensificação do trabalho docente. As unidades curriculares das trilhas nada mais são que conteúdos ou temas que já são propostos dessa forma, não haveria necessidade de destinar uma unidade curricular para o que já está previsto para a FGB.

Além destes, há outros problemas identificados: carga horária da FGB insuficiente para a quantidade de conteúdos previstos; desvalorização das eletivas e trilhas por parte dos estudantes, por último e não menos importante, a imaturidade dos estudantes na escolha das trilhas – associado ao fato da maioria nem sequer compreender o funcionamento dessa nova dinâmica curricular.

Vistas a tamanha insatisfação e manifestação dos setores educacionais, sindicatos, comunidade acadêmica e movimentos estudantis, empenhados em luta pela revogação do novo ensino médio, fez-se necessário uma articulação política para a reformulação dessas diretrizes, fato consolidado com a publicação da Lei nº 14.945/2024 - que reestrutura o ensino médio. A divisão que antes era concebida entre, 1.800 horas para componentes curriculares (FGB), previstos na BNCC e 1.200 horas para itinerários formativos, passou a ser: 2.400 horas para componentes curriculares (FGB), previstos na BNCC e 600 horas para itinerários formativos.

Essa “nova” reestruturação também alterou a distribuição dos componentes curriculares em todas as etapas do ensino médio, antes, somente português e matemática eram disciplinas obrigatórias, com a alteração que passou a vigorar: Português, inglês, artes, educação física, matemática, ciências da natureza (biologia, física, química) e ciências humanas (filosofia, geografia, história, sociologia), são obrigatórias em todos os anos do ensino médio (BRASIL, 2014).

Esse movimento, ainda vem sendo analisado como um possível reparo à formação dos estudantes, mas ainda tem as marcas “inconsistentes” da sua proposta inicial. E as implicações no trabalho docente com a educação física continuam refém de uma dinâmica curricular esvaziada de sentidos na construção de conhecimentos através das práticas corporais

historicamente acumuladas pela humanidade. Permanecemos sob a perspectiva de condução do ensino pautadas em competências e habilidades e não de conhecimentos distribuídos no currículo considerando as diversidades locais, regionais, históricas e culturais dos nossos estudantes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, consideramos que o Novo Ensino Médio apresenta diversas lacunas para a educação de qualidade, principalmente no que se refere aos interesses dos estudantes da classe trabalhadora do nosso país. Isso implica diretamente na organização do trabalho pedagógico e na distribuição dos conteúdos no decorrer do ano letivo, bem como, engessa as possibilidades de atuação/intervenção do professor na construção do processo de ensino dos conhecimentos, adequando-os à sua realidade.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidente da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 12.513, de 26 de outubro de 2011; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 18 mai. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023; e revoga dispositivo da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm). Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Novo Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, [2024]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado>. Acesso em: 19 abr. 2025.

LIMA, M. C. S.; GOMES, D. J. L. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, mai./ago. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MIGLIORINI/S, Juliana *et al.* O relato de experiência como ferramenta de reflexão e produção de conhecimento na pesquisa educacional. *Revista Cocar*, Belém, v. 14, n. 30, p. 1-18, jul./dez. 2020. (Nota: Adicionada conforme citação na Metodologia. O "et al." indica que a obra possui mais de três autores).

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/journal/revista-brasileira-de-ciencias-do-esporte>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco: Ensino Médio. União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: SEE-PE, 2021. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 19 abr. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Organizador Curricular de Pernambuco: Ensino Médio. União dos Dirigentes Municipais de Educação. Recife: SEE-PE, 2024. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/>. Acesso em: 19 abr. 2025.