



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO - PPGPE**

RAYVO VIANA DO NASCIMENTO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O NOVO ENSINO MÉDIO: REEXISTÊNCIA
EM MEIO ÀS TENTATIVAS DE ROSTIDADE IMPOSTA**

**VITÓRIA - ES
2025**

RAYVO VIANA DO NASCIMENTO

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E O NOVO ENSINO MÉDIO: REEXISTÊNCIA
EM MEIO ÀS TENTATIVAS DE ROSTIDADE IMPOSTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientador(a): Dra. Tânia Mara Guerra Zanotti Frizzera Delboni.

**Vitória - ES
2025**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

V614e Viana do Nascimento, Rayvo, 1988-
A Educação Física e o Novo Ensino Médio : Reexistência em
meio às tentativas de Rostidade Imposta / Rayvo Viana do
Nascimento. - 2025.
173 p. : il.

Orientadora: Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni.
Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Currículo. 2. Educação Física. 3. Filosofia da Diferença. 4.
Novo Ensino Médio. 5. Rostidade. I. Zanotti Guerra Frizzera
Delboni, Tânia Mara. II. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Ata da sessão da ducentésima vigésima quinta defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, do discente **RAYVO VIANA DO NASCIMENTO**, candidato ao título de Mestre em Educação, realizada às **10h00min** do dia **trinta de junho de dois mil e vinte e cinco**. A presidente da Banca, Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelas Doutoradas Sandra Kretli da Silva e Maria da Conceição Silva Soares. Em seguida, cedeu a palavra ao candidato que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **"A EDUCAÇÃO FÍSICA E O NOVO ENSINO MÉDIO: REEXISTÊNCIA EM MEIO ÀS TENTATIVAS DE ROSTIDADE IMPOSTA"**. Terminada a apresentação do aluno, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido **APROVADA**. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 30 de junho 2025.

Profa. Dra. Tânia Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni

Orientadora

Profa. Dra. Sandra Kretli da Silva

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Profa. Dra. Maria da Conceição Silva Soares

Membro Externo (UERJ)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
TANIA MARA ZANOTTI GUERRA FRIZZERA DELBONI - SIAPE 2243465
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 11/07/2025 às 13:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1163957?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SANDRA KRETLI DA SILVA - SIAPE 5308767
Departamento de Teorias de Ensino e Práticas Educacionais - DTEPE/CE
Em 11/07/2025 às 13:51

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1164005?tipoArquivo=O>

À minha família, rizoma vivo de afetos e singularidades, que me ensina, na prática, que a diferença pode ser um território de cuidado e amor. Aos meus pais, Seu Argeo e Dona Maria que, mesmo sem acesso pleno à escola, me ensinaram a ler o mundo com os olhos da coragem e do trabalho honesto. Vocês são a prova de que o conhecimento transcende os livros e floresce na tessitura do cotidiano, nos gestos simples e nas palavras ditas com o coração.

AGRADECIMENTOS

Dizem que toda jornada começa com o primeiro passo, mas o meu caminho na construção desta dissertação foi pavimentado por muitas mãos, olhares e palavras que me impactaram, ampararam e, em alguns momentos, desafiaram.

Agradeço primeiramente e, principalmente, a DEUS, que não apenas me colocou onde eu deveria estar, mas me atravessou com encontros que ressoam em cada linha desta dissertação. Na imanência desses encontros, percebo que não há acaso, mas conexões que movem e transformam.

Ao meu irmão Roney e às minhas irmãs Ryani, Rayani, com quem compartilhei não apenas a história, mas também os sonhos e as incertezas. O carinho e o encorajamento que recebi de vocês foram como linhas de fuga que me impulsionaram a seguir, mesmo quando o caminho parecia estreito. E é com orgulho que percebo a coragem que, de alguma forma, consegui devolver a cada um de vocês, numa troca infinita de forças e afetos.

Ao meu sobrinho Lorenzo, com seus 10 anos, que ao tentar entender minha pesquisa, me provocava com perguntas que, embora parecessem desconectadas, produziam insights inesperados. Suas curiosidades abriram frestas no meu pensamento, mostrando que o novo sempre encontra caminhos para emergir. Ao Arthur, meu sobrinho de 9 meses, que chegou como uma brisa leve e se tornou minha distração favorita. O encontro com ele é sempre bom, leve, cheio de potência e alegria. Em seus gestos simples, encontrei uma pausa necessária, um respiro que me conectava com o que há de mais genuíno.

À equipe do GEEJA, cuja potência transgressora reverbera em mim, qualificando cada passo da minha jornada. Vocês são mais do que colegas, são encontros afetuosos que expandem horizontes. Vocês são a curva do rio que corre e deságua em mim.

À Mariane Berger, que me acolheu quando o caminho parecia estreito. Foi o melhor lugar onde poderia estar. O seu apoio foi o solo firme em meio à areia movediça. Peço desculpas pelas falhas na dedicação, mas agradeço profundamente pela compreensão e pelo acolhimento generoso.

João Batista Pereira Alves, cuja memória de elefante e paixão pelos livros são um contágio que me move. Sua história é um convite constante para mergulhar nas profundezas do saber e da educação.

À Tânia Delboni, que acreditou em mim antes mesmo de me conhecer, confiando na escolha da Sandra. Seu olhar atravessou o desconhecido e me encontrou. Acho que não existe significado de “*estar em relação*” mais singelo e genuíno. Seu conhecimento, leveza e seriedade me encantam e me inspiram.

À Sandra Kretli da Silva, que me escolheu para a Tânia e que, com sua firmeza e sensibilidade, soube afetar meu percurso com conselhos que foram mais do que palavras: foram gestos de presença e cuidado.

À Fernanda Binda, que apareceu no momento certo, quando os processos do mestrado pareciam indecifráveis. Sua acolhida foi um gesto de verdadeira docência, acalmando meu espírito e mostrando que o conhecimento também é relação. Que bom perceber, que seu devir-professora se fez presente como potência de encontro, sem se enclausurar em identidades fixas ou hierarquias estabelecidas.

À Sirlene Xavier, que lá atrás acreditou em mim, ofereceu seu lar como abrigo para que eu pudesse estudar. Pessoas como você tornaram a resistência uma força pulsante que me impulsionou a seguir.

À Verônica Lovo Zandonadi, minha primeira professora, que com sensibilidade e firmeza convenceu meus pais da importância do

estudo. Foi ela quem fez a primeira rachadura na bolha do meu convívio familiar, permitindo que o novo se infiltrasse.

Aos Doutores e Doutoradas da UFES que, como Erin Manning (2023) propõe, ousaram tocar. Vocês criaram marcas na memória e na história de muitos/as mestrandos/as, em especial na minha. Que essa garra e determinação nunca se percam, pois a educação é um campo de forças em constante movimento e precisa de quem inspire movimentos de resistência.

Aos colegas de turma, cujas vivências atravessaram minha história e deixaram contribuições indissolúveis no meu caminhar.

Ao Grupo de Estudos "COM-VERSAÇÕES com a Teoria Pós-Crítica em Currículos e Formação de Professores", que carrega no nome e na prática o poder de afetação. Cada conversa foi um encontro de versões, uma reconfiguração do saber que me colocou em patamares que eu jamais imaginaria. Ouvi mais do que falei, mas que bom que foi assim. O posicionamento e as afetações advindas de vocês, melhoraram o meu modo de falar e sentir.

Ao primeiro Grupo de Estudos (Tânia e Sandra), ao qual integrei, onde as com-versações com a filosofia da diferença iniciaram um processo de pensar e repensar, de compor e decompor o que antes parecia estático.

Aos amigos, que vibraram comigo na aprovação e ouviram minhas queixas nos momentos de cansaço, mas nunca deixaram de oferecer incentivo e motivação. Vocês me fizeram olhar para trás, lembrando-me de onde vim e honrando minha história com memórias compartilhadas.

À universidade pública, terreno de fertilização de ideias e contradições que, mesmo carregando as mesmas dores e sabores das escolas que pesquisamos e questionamos, continua sendo espaço de luta e transformação.

À escola pública e aos muitos mestres e doutores que, mesmo sem acesso, permanecem na forma de pessoas das que compõem resistências e atuam legitimamente, operando criação de possíveis. Pessoas que não tiveram o incentivo necessário para adentrar este espaço que por tanto tempo os excluiu, mas cuja presença ecoa nas fissuras que abrimos e nas possibilidades que construímos. Façam mestrado! Isso aumentará sua linda forma de afetar e criar.

Somos muitos em um só movimento, cada um com sua própria singularidade, mas sempre conectados pela potência do amor que nos atravessa. Esta dedicação é para vocês, que fazem da minha existência uma constante reexistência.

“Ao escrevermos, como evitar que escrevamos sobre aquilo que não sabemos ou que sabemos mal? É necessariamente neste ponto que imaginamos ter algo a dizer. Só escrevemos na extremidade de nosso próprio saber, nesta ponta extrema que separa nosso saber e nossa ignorância e que transforma um no outro”.

Gilles Deleuze

RESUMO

NASCIMENTO, Rayvo Viana do. **A Educação Física E O Novo Ensino Médio: Reexistência Em Meio às Tentativa De Rostidade Imposta**. 173f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2024.

Esta dissertação não começa nem termina: ela se deixa atravessar, como corpo que se move entre linhas e forças, abrindo veredas no chão endurecido do Novo Ensino Médio. Não há aqui um sujeito fixo que observa de fora, mas um corpo-escola que vive e transpira o movimento — o devir-professor. A presente dissertação compõe uma travessia pelos territórios em disputa do Novo Ensino Médio (NEM), tomando a Educação Física como linha de força que se dobra, resiste e se reinventa frente aos fluxos de uma política que captura corpos e apaga diferenças. Por entre as dobras de uma trajetória encarnada — a de um professor que viveu, no corpo e na memória, os deslocamentos da escola — a pesquisa se deixa contaminar por vozes, gestos e silêncios que habitam a prática docente. A análise das reformas educacionais do NEM revela não apenas a exclusão de componentes como a Educação Física, mas um processo mais profundo de empobrecimento do currículo enquanto potência de criação. O que se pretende aqui não é apenas compreender, mas sentir e fazer vibrar as forças que atravessam a escola: a rostidade que fixa identidades, a territorialização que impõe funções para as quais os professores não foram preparados, a redução da carga horária que despotencializa aquilo que move, que toca, que cria vínculo. A Educação Física, quando marginalizada, não desaparece — ela escapa, cria linhas de fuga, se torna menor para escapar à forma. Por isso, a pesquisa se aproxima da análise do currículo e das narrativas que professores/as que insistem em ensinar com o corpo inteiro, mesmo quando o tempo, o espaço e o sistema tentam dividir, controlar, espacializar. Por meio de uma metodologia qualitativa e afetiva, por meio da análise das relações de força e poder presentes nos documentos oficiais, procurando os devires que a BNCC tenta impedir, os devires que se recusam a ser traduzidos. Em vez de diagnósticos conclusivos, o texto aposta na composição de um pensamento em movimento, que vibra com os corpos, que deseja com a escola, que dança com o currículo. Conclui-se que a Educação Física, ao ser empurrada para a borda, revela sua potência: ali onde se queria silêncio, ela pode ser grito; ali onde se queria norma, ela pode ser variação; ali onde se queria função, ela pode ser arte. A escola ainda pulsa. E o currículo, se tomado como campo de invenção, pode tornar-se lugar de resistência viva, sensível e comum.

Palavras-chave: Currículo; Educação Física; Filosofia da Diferença; Novo Ensino Médio; Rostidade.

ABSTRACT

This dissertation neither begins nor ends: it allows itself to be traversed, like a body moving between lines and forces, opening paths across the hardened ground of the New High School reform. There is no fixed subject observing from the outside here, but rather a school-body that lives and breathes movement — the becoming-teacher. This work composes a crossing through the contested territories of the New High School (NHS), taking Physical Education as a line of force that bends, resists, and reinvents itself in the face of a policy that captures bodies and erases differences. Through the folds of an embodied trajectory — that of a teacher who experienced, in body and memory, the displacements of the school — the research allows itself to be contaminated by voices, gestures, and silences that inhabit teaching practice. The analysis of the NHS educational reforms reveals not only the exclusion of subjects such as Physical Education, but a deeper process of curriculum impoverishment as a creative force. The aim here is not only to understand, but to feel and to make vibrate the forces that traverse the school: the *facehood* that fixes identities, the territorialization that imposes functions for which teachers were not prepared, the reduction in teaching hours that depletes what moves, touches, and creates bonds. When marginalized, Physical Education does not disappear — it escapes, creates lines of flight, becomes minor to elude form. Therefore, this research approaches curriculum analysis and the narratives of teachers who insist on teaching with their whole bodies, even when time, space, and the system attempt to divide, control, spatialize. Through a qualitative and affective methodology, through the analysis of power and force relations present in official documents, the study seeks the becomings that the BNCC tries to inhibit — becomings that refuse to be translated. Rather than conclusive diagnoses, the text wagers on the composition of a thought in motion, one that vibrates with bodies, desires with the school, dances with the curriculum. It concludes that Physical Education, when pushed to the margins, reveals its power: where silence was expected, it can be a scream; where norms were imposed, it can be variation; where function was demanded, it can be art. The school still pulses. And the curriculum, when taken as a field of invention, can become a site of living, sensitive, and shared resistance.

Keywords: Curriculum; Physical Education; Philosophy of Difference; New High School; Rostity.

ABREVIATURAS E SIGLAS

AE011 - Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CH- Carga Horária
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EF- Educação Física
EM- Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAPES - Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FTP - Formação Técnica Profissional
GECEB – Gerência de Currículo da Educação Básica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF- Itinerário Formativo
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
NEM – Novo Ensino Médio
OC - Organização Curricular
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs – Organizações não-governamentais
PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL – Projeto de Lei
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PV - Projeto de Vida
SEDU – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
SREAC – Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio
STEAM - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática
PPGPE – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Buscas por descritores.

Quadro 2 - Resultados selecionados para compor com nosso estudo.

Quadro 3 – Dissertações encontradas na BDTD.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Programa Nossa Bolsa

Imagem 2 : Site Novo Ensino Médio Capixaba

Imagem 3: Novo Ensino Médio na perspectiva da inovação.

Imagem 4: A máquina de guerra em operação de resistência.

Imagem 5: A educação física no Ensino Médio do ES

Imagem 6: Contra o golpe na Educação

Imagem 7: Dashboard Sedu sobre Itinerários Formativos.

Imagem 8: Coleção Aprofundamentos dos Itinerários Formativos do Ensino Médio

Imagem 9: A educação física na Organização curricular do ES

Imagem 10: Quem pode trabalhar o aprofundamento do Itinerário “O Esporte, a Ciência e suas Linguagens”.

Imagem 11 - Caderno de Práticas PEDagógicas do Aprofundamento “O esporte, a Ciência e suas linguagens”

Imagem 12: A representação do Itinerário Formativo

Imagem 13: Protestos contra a reforma do Ensino Médio

Imagem 14: Paradoxo

Imagem 15: Escola da implantação do Tempo Integral na rede escolar do ES.

Imagem 16: A/o estudante em disputa.

Imagem 17: Orientações do Aprofundamento do IF

Imagem 18: Nuvem de palavras com as repostas dos professores

Imagem 19: Proposta do PL 5.230/23 de reformulação da oferta do EM.

Imagem 20: Organização das áreas de conhecimento

Imagem 21: Organização dos componentes antes da reforma e depois da reforma

Imagem 22: O pedido de socorro em meio ao desabafo

Imagem 23: Fábrica de corpos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Respostas dos professores a pergunta 12 do questionário

Tabela 2: Respostas dos professores sobre conhecer os itinerários praticados em suas escolas

Tabela 3: Respostas dos professores sobre conhecimento do documento da reforma e dos itinerários

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Tempo de atuação dos profissionais respondentes

Gráfico 2: Localização territorial das escolas em que atuam os respondentes

Gráfico 3: Avaliação dos professores sobre o impacto da Reforma do EM

Quadro 4: O que é currículo para os professores de educação física

Sumário

1. INICIANDO UMA CONVERSA.....	20
2. O NOVO ENSINO MÉDIO.....	34
2.1. E A EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁ PRESENTE?	47
2.2. DIÁLOGO COM AS TEORIZAÇÕES CURRICULARES	63
3. O INCÔMODO QUE MOBILIZA AÇÕES	70
4. A ROSTIDADE QUE TENTAM NOS IMPOR.....	81
4.1 DA POTÊNCIA AO CONTROLE: O DESEJO SOB A ENGENHARIA NEOLIBERAL	100
4.2 COMO O DOCUMENTO NÃO DÁ CONTA DAS DIFERENTES VIDAS?	108
5. FALA-SE DO QUE SE OUVI. OUVI-SE DO QUE SE FALA... MAS O QUE SE REPETE ESVAZIA O DIZER	111
5.1. NOVO, DE NOVO: ENTRE TRILHAS REFEITAS E HORIZONTES (IM)POSSÍVEIS	134
5.2 AS POSSÍVEIS LINHAS DO DESEJO	144
6. ENTOANDO (in)CONCLUSÕES	149
6.1. DESABAFO DO AUTOR SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO.....	155
7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	160
7.1 O PRODUTO EDUCACIONAL.....	161
8. REFERÊNCIAS	162

1. INICIANDO UMA CONVERSA...

Esta pesquisa emerge da inquietação de um professor de Educação Física, que busca entender o contexto de implementação do “Novo Ensino Médio” (NEM), problematizando as mudanças e efeitos desta reforma curricular e sua reverberação no campo de atuação do docente de Educação Física dentro do cenário educacional. Currículo, nesta pesquisa, não é tomado como uma lista de saberes ou competências a serem adquiridas, mas como um campo de disputa, atravessado por forças, desejos e políticas que moldam e capturam corpos e subjetividades. Inspirado na filosofia da diferença, entendemos o currículo como território de invenção, onde se produzem sentidos, se afirmam resistências e se abrem possibilidades de reexistência.

Natural de Afonso Cláudio, região serrana do Estado do Espírito Santo, filho de agricultores e residente até a fase da juventude na zona rural, tive¹ minha trajetória escolar marcada por desafios e empecilhos que afetam diretamente os agenciamentos² (Deleuze; Guattari, 2017) de um estudante. Hoje, com trinta e poucos anos vividos, tenho orgulho de expressar o valor e a importância que a educação tem na minha trajetória existencial. Filho de pais semianalfabetos, teria minha vida escolar encerrando-se ao final do 4º ano do ensino fundamental I - anos iniciais. Graças à professora titular da escola que atendia turmas multisseriadas, tive meu rumo de vida escolar transformado, pois ela colocou meus pais a analisarem sobre sua trajetória no campo e o que eles haviam conquistado até então, sempre ressaltando a importância de estudar e, indicando caminhos possíveis, conseguiu mostrar-lhes um viés até então não considerado por eles (meus pais).

Tomando posse dessa conquista que a referida professora conseguiu empreender, fomos morar, eu e meu irmão, na cidade para iniciarmos nossa vida escolar no Ensino Fundamental II (hoje chamado de anos finais do Ensino Fundamental) e no Ensino Médio. Na zona rural, não era comum haver escolas que ofertavam Ensino Fundamental II - anos finais e Ensino Médio, obrigando, dessa forma, os estudantes interessados a buscarem essa oferta nas escolas mais próximas, que geralmente estão nos centros

¹ Início este trabalho na primeira pessoa do singular, entretanto entendo que somos múltiplos, estamos enredados com tantos outros que vão nos constituindo e desfazendo. Assim, ao longo do texto passo a usar a primeira pessoa do plural.

² refere-se a um conjunto de elementos heterogêneos que se conectam e interagem, produzindo novas relações e efeitos. É uma maneira de entender como coisas, pessoas, ideias e forças se combinam para criar algo novo, um processo contínuo de formação e transformação.

urbanos. E foi então que iniciamos um aprofundamento maior na educação e conseguimos visualizar as possibilidades que dela advém.

Após a devida provocação empreendida pela professora, meus pais começaram a investir e acreditar no potencial transformador da educação, passando, assim, a apoiar todas as nossas investidas no processo educacional. Fiz vários vestibulares e processos de seleção para entrar na faculdade. Estudante de escola pública desde a infância, vi minha vida mudar ao conquistar uma bolsa de estudos para o ensino superior em busca de conhecimento na área da Educação Física. Parece haver uma contradição, nas páginas que seguirão dando conta deste estudo, ao mencionar aqui a oportunidade que um programa privatista me concedeu. Contudo, apesar das benesses que advém do programa de ensino superior, não podemos deixar de analisá-lo mais profundamente, problematizando seus ideais e as políticas no entorno dele.

À época, no mesmo período, fui selecionado em outro programa (PROUNI) para adentrar no ensino superior no curso de Serviço Social. No entanto, devido à proximidade da realidade da comunidade onde vivo, a Educação Física se mostrou um caminho mais viável e próximo do meu desejo de conquistar dias melhores.

Cabe-me explicar que, apesar do explanado nesta parte do memorial, o debate sobre a aceleração das privatizações na educação exige uma análise criteriosa e aprofundada, especialmente em um cenário em que as políticas públicas nem sempre priorizam o fortalecimento das redes educacionais públicas. A pesquisa que segue tecendo problematizações nas páginas seguintes, ressoam a preocupação com a privatização da Educação Básica, o que, contudo, não reduz a importância e necessidade de discutir a privatização da educação em nível superior.

É imprescindível reconhecer as nuances de alguns processos e valorizar experiências que, mesmo mediadas por parcerias público-privadas, resultaram em impactos positivos, como é o caso do programa "Nossa Bolsa", desenvolvido pelo Estado do Espírito Santo, do qual sou egresso.



Fonte: FAPES

O "Nossa Bolsa" se destacou como uma política pública que promove inclusão social ao ampliar o acesso ao ensino superior para estudantes de baixa renda por meio de parcerias com instituições privadas. Para muitos, como é o meu caso, esse programa representou uma oportunidade única de inserção acadêmica e, conseqüentemente, profissional, transformando trajetórias de vida. Ele é um exemplo de como políticas redistributivas podem diminuir desigualdades estruturais em contextos em que o sistema público de ensino superior ainda é insuficiente para atender a demanda.

Todavia, é importante contextualizar o "Nossa Bolsa" no debate mais amplo sobre a educação e as privatizações. Embora o programa atenda a demandas sociais urgentes, ele não deve ser interpretado como uma solução definitiva, mas como uma estratégia paliativa em um sistema que ainda carece de investimentos robustos no ensino público. A dependência crescente de parcerias com o setor privado pode ser problemática se não vier acompanhada de esforços sistemáticos para expandir e fortalecer a rede pública

de ensino, garantindo sua autonomia e capacidade de atender a população em larga escala.

Ao denunciar a aceleração das privatizações, destaco que iniciativas como o "Nossa Bolsa" não contradizem a defesa de uma educação pública de qualidade, mas sim apontam para a necessidade de políticas públicas mais abrangentes e estruturantes. Programas como este demonstram o potencial de articulação entre diferentes setores, desde que estejam comprometidos com a inclusão e a justiça social, e não com a lógica mercadológica que muitas vezes permeia os processos de privatização.

Conforme abordado por Santos e Chaves (2020), a privatização é um fenômeno complexo, sustentado pelo discurso da incapacidade estatal de financiar a educação superior, promovendo parcerias público-privadas como solução. Em suas pesquisas, as autoras apresentam dados do Censo da Educação Superior de 2018 que indicavam que 88,2% das instituições de ensino superior (IES) no Brasil são privadas, concentrando 75,4% das matrículas (Santos; Chaves, 2020). Em 2023, segundo dados expressos pelo Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o censo registrou 2.580 instituições de educação superior. Dessas, 87,8% (2.264) eram privadas e 12,2% (316), públicas.

Apesar de não ser o foco central deste trabalho, a privatização da educação superior no Brasil não é um processo linear ou homogêneo, mas sim um campo de forças onde múltiplas vozes e interesses coexistem e disputam significados. Entendemos que há diversas subjetividades e contextos que influenciam as políticas educacionais, reduzindo a análise a dicotomias simplistas entre público e privado.

Reconhecer a relevância do Programa "Nossa Bolsa" é fundamental, mas isso não está isento da responsabilidade de ponderar sobre os caminhos futuros da educação no Brasil, principalmente aqueles voltados para a Educação Básica. Tecendo com as considerações de Santos e Chaves (2020), compreendemos que o fortalecimento da rede pública, com investimentos significativos e gestão democrática, deve ser o norte para que programas como o "Nossa Bolsa" sejam complementares, e não centrais, no atendimento às necessidades educacionais do país.

Antes aluno, hoje professor, após ingressar na faculdade em 2009, de onde inicialmente percorria diariamente o trajeto Vitória x Afonso Cláudio e vice-versa, alcancei êxito na jornada acadêmica, tendo sido aprovado antes mesmo de concluir a graduação no ano

de 2012, no concurso público da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, para o cargo de professor. Convocado em 2013 a assumir a vaga, fui designado para o município de minha escolha para iniciar as atividades docentes do cargo de professor de Educação Física. Aprendi, nesse ambiente carregado de bons profissionais, a trilhar caminhos mais assertivos, profissionalmente falando, onde aprimorei meu fazer pedagógico.

Ao final do ano de 2020 participei, a convite, de um processo interno de seleção para supervisor escolar³ na Superintendência Regional de Educação de Afonso Cláudio - SREAC e, após lograr êxito no processo seletivo, fui empossado na função onde atuei até o momento de entrada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE.

Visualizando as atribuições do cargo e mediante a implementação das diretrizes curriculares do Novo Ensino Médio capixaba, senti-me provocado a entender as perspectivas que os professores de Educação Física têm sobre a ausência do componente na grade curricular do Ensino Médio em algumas séries.

Partindo do ponto que considero ser importante, lutar pelos interesses da minha área de atuação se faz mais do que necessário, pois demonstra meu compromisso político e social com aquilo que assumi fazer. Extrair as contribuições e orientações que emergem da função de supervisão para esses grupos era, à época, algo do meu interesse, visto que, poderia ser explorado de maneira a contextualizar o porquê a Educação Física estar perdendo seu prestígio diante das comunidades escolares.

Considerando a oportunidade que se apresenta e percebendo a importante aproximação que a temática tem com minha área de atuação, almejei e conquistei uma das vagas ofertadas pelo Programa de Pós-Graduação Profissional, oferecidas pelo Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Com os estudos iniciados e a pesquisa em andamento, busco contribuir com a valorização da função docente do componente Educação Física por meio de provocações que façam movimentar o pensamento e, por consequência, envolver através do estudo e seus processos, mais agentes (gestores, supervisores escolares, secretários de educação etc.) apresentando as contribuições da Educação Física no âmbito escolar, promovendo nesses agentes a legitimação da nossa presença no campo que muito tem a contribuir com a formação integral dos sujeitos.

³ é o profissional responsável por zelar pelo cumprimento das normas educacionais, acompanhando o desenvolvimento das atividades nas escolas estaduais e municipais, além de prestar orientação técnica e contribuir para a melhoria da qualidade da educação (SEDU/ES-GENPRO).

O debate sobre o currículo do Ensino Médio ganhou destaque midiático em 2016 com a divulgação da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio; alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei nº 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 - Fundeb. Dentre as diversas mudanças para a etapa do Ensino Médio, que vão desde os aspectos de organização em termos de carga horária, até às questões relativas ao currículo e suas finalidades, a Medida Provisória — posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017 —, instituiu a não obrigatoriedade de componentes curriculares, tais como Educação Física, Arte, Sociologia, Filosofia, História e Geografia, dentre outras questões.

Dessa forma, a Lei nº 13.415/2017, decorrente de uma medida provisória, promoveu uma reforma radical no Ensino Médio, o que gerou movimentos de contra reforma (trataremos deles no capítulo 3). No que tange ao currículo, há uma alteração significativa para a etapa do Ensino Médio, ao definir que:

Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – Linguagens; II – Matemática; III – Ciências da natureza; IV – Ciências humanas; V – Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Para Ferretti (2018, p. 25), é necessário questionar se o conteúdo da política, na intenção de flexibilizar o currículo e com os chamados “itinerários formativos”, torna-o “[...] reducionista, ou se ele representa uma forma adequada de contemplar as diferentes ‘juventudes’ e respectivas culturas, atendendo ao direito de ver respeitadas suas expectativas em relação à formação escolar de qualidade”. Haveria, assim, uma tentativa de retomar o caráter tecnicista do Ensino Médio, voltado para a formação de mão de obra?

É preciso considerar que as políticas educacionais, em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa (Ferretti, 2018; Macedo e Silva, 2022; Macedo, 2022) e, ao mesmo tempo que há consensos e respaldo por parte de alguns setores da sociedade, há, também, resistências a tais propostas. Como resistência à medida

provisória, tivemos o movimento estudantil que culminou na ocupação de escolas públicas (Ribeiro, 2020); debates com profissionais de instituições de ensino, grupos ativistas de Organização Não Governamental (ONGs), protetoras de direitos populares, entidades de representação educacional, entre outros, não menos importantes, que já repercutiu em forma de revisão e proposição de novo Projeto de Lei.

Torna-se importante situar, aqui, o entendimento sobre o que é resistência nesse cenário no qual o Ensino Médio aparece como foco principal dos debates. Resistir nessa conjuntura, é o gesto de desafiar as lógicas homogeneizantes do Novo Ensino Médio, afirmando outras vozes, saberes e modos de existir que escapam às normativas impostas. É o movimento intencional de criar brechas onde cabem multiplicidades.

Por parte de setores da sociedade que têm tido forte influência na formulação de políticas educacionais como a do Ensino Médio e a BNCC, temos o empresariado nacional ligados às diferentes instituições privadas como: Fundação Lemann, Banco Itaú, Fundação Natura, Volkswagen, Fundação Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, dentre outras. A presença dessas entidades são motivos de muitas contestações, tamanha é a tendência neoliberal ao impor seus interesses finalísticos (lucratividade) sobre a educação, com as vendas de materiais, tecnologias, propostas didáticas etc. Há, ainda, as promessas que operam para conformar e construir bons trabalhadores.

Com a recente posse do presidente Lula e da nova equipe no Ministério da Educação (MEC), houve um resgate da esperança ao ter revogado essas decisões. Contudo, as preocupações sobre os rumos da educação pública, especialmente devido à aproximação com instituições privadas, permaneceram incomodando os defensores da revogação da reforma. Organizações sindicais, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), desaprovam a presença de fundações privadas no MEC e denunciaram a exclusão de representantes da sociedade civil nos cargos de segundo escalão. Em nota pública, a CNTE repudiou a influência de entidades como a Fundação Lemann e o Todos Pela Educação, cujas políticas baseiam-se em teorias tecnicistas e meritocráticas, priorizando uma gestão gerencial que atende ao mercado em detrimento do direito à educação. Contudo, apesar das preocupações, não houve muitas ações de impedimento das instituições privadas continuarem atuando na educação.

A relação dissonante entre entes públicos e privados na educação exprime um embate estrutural entre diferentes concepções sobre o papel social e político da educação. Essa tensão é marcada pela sobreposição de interesses econômicos privados às necessidades e demandas sociais historicamente vinculadas ao setor público. Aqui, o pensamento de Maurizio Lazzarato (2019) oferece uma ótica relevante para compreender essas dinâmicas, especialmente ao tratar da captura do comum pelo capitalismo contemporâneo.

Lazzarato (2019) analisa como o neoliberalismo redefine as instituições públicas ao subordinar suas funções aos imperativos do mercado. O autor argumenta que o neoliberalismo se sustenta em uma lógica de apropriação privada do comum, onde elementos antes considerados bens coletivos ou públicos, como a educação, são reformulados para atender às demandas de eficiência e lucro do capital privado.

Concernente a isso, Veiga-Neto (2013) afirma que em uma perspectiva mais ampla, o público e o privado se entrelaçam de maneira peculiar. Nesse contexto, a fusão público-privada no neoliberalismo opera profundamente pela lógica patrimonialista,⁴ onde há dominação política e administrativa em que não há distinção entre o público e o privado. No neoliberalismo, essa integração é apresentada como racionalmente justificável e naturalmente legítima, conferindo-lhe uma aparência de inevitabilidade.

No caso da educação, tem-se a atuação de fundações privadas como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, entre outras. Essas entidades, embora discurssem sobre uma contribuição para a melhoria do ensino, frequentemente pautam suas ações por indicadores de eficiência e produtividade, priorizando interesses empresariais. Lazzarato (2019) explicita que essa intervenção é uma forma de captura do público, já que transforma a educação em um espaço de legitimação de valores neoliberais. A esse respeito, Ribeiro (2018) apresenta que esse movimento neoliberal não apenas legitima a fusão entre o público e o privado, mas também direciona recursos públicos de forma limitada, alcançando apenas 4% das matrículas no Ensino Médio público. Além disso, a

⁴ Veiga-Neto explica que, no neoliberalismo, a fusão entre o público e o privado ocorre de maneira diferente em comparação com contextos em que não há distinção entre essas esferas. Em regimes políticos tradicionais de dominação (como absolutismos ou sistemas autoritários), a ausência de distinção entre o público e o privado significa que os recursos e instituições públicas podem ser apropriados diretamente por interesses privados ou pelo próprio governante, sem separação clara entre Estado e propriedade pessoal ou empresarial.

Lei 13.415/2017 reforça essa lógica ao incentivar o uso de verbas públicas para que o setor privado ofereça itinerários de formação técnica e profissional (Souza, 2018), “[...] valendo-se, inclusive, do fortalecimento de projetos de educação de instituições privadas articuladas em torno do Movimento Todos pela Educação, estendidas, por meio da Base Comum Curricular, à educação pública e à própria reforma” (Ferretti, 2018, p. 35).

Nessa conjuntura de análise, a dissonância entre entes públicos e privados na formulação de políticas educacionais não é apenas um choque de interesses, mas uma disputa fundamental sobre o significado e os objetivos da educação. Como Lazzarato (2019) ressalta, essa disputa é parte do embate mais amplo entre as forças do neoliberalismo, que buscam despolitizar e mercantilizar os espaços/tempos tornando-os hegemônicos e lineares, como é o caso do Novo Ensino Médio, que acaba por pregar uma pseudodemocracia a partir da escolha dos itinerários formativos.

Assim, a dissonância entre entes públicos e privados na formulação das políticas educacionais não é apenas uma disputa de interesses, mas também um embate epistemológico e político sobre os sentidos da educação. Enquanto o neoliberalismo tende a impor uma visão linear, hegemônica e mercantilizada da escola, reduzindo-a a escolhas formatadas, a sensibilidade para pensar outros possíveis para a educação tende a desarticular a tendência de homogeneizar (Gallo, 2008) e padronizar o conhecimento, reduzido, muitas vezes, a estruturas fixas e hierárquicas.

Nessa pesquisa, fazemos uma discussão para além das tentativas de homogeneização, padronização e captura que o contexto neoliberal nos impõe. A obra "Mil Platôs", de Deleuze e Guattari (1996), é tomada aqui para problematizar a concepção de educação e currículo como um espaço de multiplicidade e conexões, onde as linhas de fuga e as micropolíticas aparecem como espaços de subversão, questionamentos, superação e movimento de afirmação da diferença.

Trazemos, também, o conceito de rostidade (Deleuze; Guattari, 2012) como sendo forças de ordenação, engendradas por estruturas sociais e políticas. No caso deste estudo, a rostidade opera no ensino médio, de forma que a diferença é reduzida e, às vezes, até aniquilada. Ao discutirmos o Novo Ensino Médio, no viés da Filosofia da Diferença, algumas tensões podem surgir dessa relação. Em outras palavras, o Novo Ensino Médio propõe um currículo padronizado e estruturado, com uma especialização

em competências comuns e itinerários formativos. Ao propor o aumento do tempo de permanência diária do estudante na escola, para cumprir essas determinações estruturais, a nova reforma coloca todos os estudantes num nível socioeducacional linear. A rostidade (imposta), tenta eliminar os traços de multiplicidade e diferenciação, em uma abordagem padronizada.

[...] Para além do conceito comum sobre o rosto como face, a rostidade, grosso modo, está relacionada às formas coaguladas pela subjetividade em que várias linguagens se interpõem: aquelas que acreditamos que somos e as demais que nos foram atribuídas. Nessa perspectiva, 'os rostos não são primeiramente individuais, eles definem zonas de frequência ou de probabilidade, delimitam um campo que neutraliza antecipadamente as expressões e conexões rebeldes às significações conformes' (Deleuze; Guattari, 1996, p. 36). Logo, o capitalismo produz rostos específicos conforme seu processo de sujeição social, ou seja, especificidades, comportamentos, maneiras de vestir, falar e agir, manipuladas e alienadas a serviço da produção do capital (Andolphi; Nascimento; Delboni, 2023, p. 6)

Por sua vez, os movimentos de resistência criados para superar um enquadramento, podem engendrar linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996), que produzem invenção, desestruturação e reconfiguração das estruturas socialmente impostas. Na análise que fazemos do novo currículo, percebemos que há a possibilidade de linhas de escape, atravessamento de barreiras, fuga de situações difíceis e conexões com outras trajetórias para ampliar suas possibilidades (Deleuze, 2012), buscando romper com a rigidez das estruturas curriculares, em movimentos de diferenciação e afirmação de existências outras.

Nesse sentido, tais movimentos, aproximam-nos da possibilidade de constituição de um "devir" (tornar-se algo), que não está relacionado a evoluir ou fundir identidades. Em vez disso, permite pensar, além das representações sociais, em movimentos de experimentação, o que implica estar em um processo contínuo de fluidez.

Acoplado às macropolíticas governamentais, os movimentos micropolíticos, por sua vez, operam de forma a desterritorializar a concepção de um currículo como norma. Os movimentos micropolíticos inventam outros possíveis, estando atravessados pela macropolítica. Nessa relação entre macro e micro, há rigidez e flexibilidade, enrijecimento e escapes, onde máquinas desejanter são constituídas.

Tendo aporte na Filosofia da Diferença, este trabalho rejeita a ideia de unidade ao conceber o mundo como múltiplo. Enveredar por caminhos de afirmação da vida, requer esforço em superar estruturas, paradigmas e dogmas, por afirmar a diferença.

Assim, trazemos como campo problemático: Como os discursos institucionais das políticas e as narrativas dos/das professores/as de Educação Física acerca da reforma do Ensino Médio apresentam implicações para o Novo Currículo do EM? Há possibilidades de reexistências em meio às imposturas da máquina de rotação?

Sendo assim, a proposta aqui urdida, traz como objetivo geral, problematizar, com a filosofia da diferença, os discursos institucionais das políticas e as narrativas dos/das professores/as de Educação Física acerca da reforma do Ensino Médio e suas implicações para a Educação Física Escolar. Não menos importante, são traçados como objetivos específicos: analisar a política curricular do Novo Ensino Médio, com foco no componente curricular da Educação Física e seus atravessamentos; dialogar com os incômodos que geram mobilizações em favor da justiça social; problematizar como a política curricular do Novo Ensino Médio opera na produção de rotação; investigar como a repetição dos discursos nos documentos curriculares oficiais opera como dispositivo de conformação; e, tecer as possíveis linhas do desejo (Deleuze; Guattari, 1996) que podem desenhar novos rumos.

Procuramos dialogar com o documento oficial responsável por nortear a elaboração dos currículos no contexto nacional e, nesse sentido, utilizamos como base empírica da pesquisa a análise da reforma que propõe o currículo do Novo Ensino Médio (NEM). Por sua vez, a análise pauta problematizações tecidas aos discursos oficiais da BNCC e da Lei 13.415/2017, sendo entendidos como discursos institucionais. Dessa forma, a pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada na análise documental e nos enunciados de professores de Educação Física, a partir dos aportes da filosofia da diferença. Especificamente, tanto a análise documental como a análise dos enunciados dos professores foram conduzidas com base em um cuidado ético-afetivo, visando compreender os modos de funcionamento dos currículos enquanto dispositivos que produzem subjetividades e distribuem regimes de verdade.

A organização dos capítulos que compõem essa dissertação procura tecer com as problematizações que desejamos provocar ao desenhar cada objetivo acima listado.

Neste primeiro capítulo, “Iniciando uma conversa...”, dialogamos com os acontecimentos que promoveram os fluxos das nossas buscas. De igual forma, é neste capítulo que apresentamos as nossas inquietações e intencionalidades com o estudo buscando um diálogo com a filosofia da diferença e, por isso, em um viés pós-crítico. Como Oliveira Junior e Neira (2021) definem, as pesquisas pós-críticas realizadas no âmbito da problematização dos discursos, tem inúmeras possibilidades de colocar o pensamento em movimento. Apropriando-nos de uma interpretação que fizemos da leitura desses autores, acreditamos ser possível embasar nossas intenções nos estudos com a pesquisa pós-crítica, como uma análise que valoriza a multiplicidade de significados e a problematização de conceitos já estabelecidos, alinhada aos princípios da filosofia da diferença. Neste caso, em específico, buscamos compreensão nos documentos oficiais, dos agenciamentos que tentam, com as enunciações dos/as professores/as, criar os discursos ali empregados. Assim,

[...] ao trabalhar com uma possibilidade infinita de saberes, outro elemento que a pesquisa pós crítica busca trazer à ação investigativa são os atos de compor, decompor e recompor. Compõe-se um mapa com tudo aquilo que já foi dito sobre o objeto de estudo. Decompõe-se porque é preciso interrogar os significados construídos, de modo a possibilitar outras formas de pensar o objeto de estudo. Por fim, recompõe-se, porque a pesquisa necessita e exige uma invenção, a produção de um novo território, considerando novas ideias e modos de pensar. (Oliveira Junior; Neira, 2014, p. 6)

Escolhemos por essa análise com a filosofia da diferença, por entender que essa não é apenas uma abordagem epistemológica de investigação, mas também um compromisso ético e político com a multiplicidade, fluidez e a diferença. Em vez de buscar verdades absolutas ou modelos universais, orientamo-nos pela abertura ao novo, ao múltiplo e ao imprevisto, explorando as potências que emergem das margens e das singularidades.

No capítulo 2, “O novo Ensino Médio”, o enredo traz um olhar problematizador sobre as políticas e reformas, com foco no componente curricular da Educação Física e seus atravessamentos. Além disso, exploramos a oportunidade de diálogo com as teorizações do campo do currículo, traçando problematizações que buscam movimentar o diálogo.

O capítulo 3, “O incômodo que mobiliza ações”, apresenta os incômodos que fazem reverberar as mobilizações de resistência. É nesse capítulo que realizamos a revisão de

literatura por entender que as pesquisas com a filosofia da diferença ressoam favoráveis aos movimentos de fortalecimento e resistência às políticas curriculares instituídas.

No capítulo 4, “A Tentativa de imposição da Rostidade”, apoiados no conceito de rostidade (Deleuze; Guattari, 1996), buscamos analisar as problemáticas para a consolidação de um currículo, tal qual o proposto para o Novo Ensino Médio.

No capítulo 5, “Fala-se do que se ouve, ouve-se do que se fala..., mas o que se repete esvazia o dizer”, buscamos compor com os movimentos da pesquisa e problematizamos como os discursos presentes no currículo, entoam “falácias modernas”, por meio da apropriação do discurso. Nosso intuito neste capítulo é levantar ponderações pois esses discursos são apresentados como verdades universais capazes de transformar realidades, mas não passam de ilusões ou enganos produzidos pelo pensamento capitalista (ainda associados ao eurocentrismo, à razão instrumental, a meritocracia etc.). É neste capítulo, também, que tecemos com as possíveis “Linhas do Desejo”, para mapeamento das possíveis linhas do desejo, que fazem fluir novos fluxos, rumos, desejos e empenhos.

Por fim, o capítulo 6, “Entoando in(conclusões”, entrelaçamos a análise dos capítulos, procurando deixar ou criar pistas que levem a novas problematizações, novos rumos e quiçá, provoque nos leitores, contágios de resistência, frutos das provocações que emergem dos pontos de encontro e desencontro que a filosofia da diferença nos oportuniza debater e problematizar.

Ao final do trabalho, apresentamos o produto educacional resultante desta dissertação. A proposta de **oficina “Desmascarando a Educação Física – Rostos e Rostidades no Ensino Médio”**, concebida como uma proposta formativa voltada a professores e futuros docentes da área. A oficina parte do conceito de *rostidade*, desenvolvido por Deleuze e Guattari (1995), para provocar uma reflexão crítica sobre os modos como a Educação Física tem sido atravessada por práticas de normalização e exclusão de corpos que não se ajustam aos padrões dominantes.

Por meio de vivências práticas, experimentações corporais, discussões coletivas e produções simbólicas, a oficina propõe tensionar os gestos cristalizados da docência em Educação Física, ampliando as possibilidades pedagógicas do componente. Trata-se de um convite à criação de práticas mais sensíveis, inclusivas e inventivas, que desafiem o

modelo técnico, performático e disciplinador frequentemente associado ao ensino da disciplina, sobretudo no contexto do Novo Ensino Médio.

Assim, o produto educacional materializa as reflexões teóricas da pesquisa e atua como um dispositivo de reexistência. Ao invés de prescrever um caminho único, a oficina oferece signos a serem lidos, sentidos e recriados, abrindo espaço para a construção de linhas de fuga que afirmem a multiplicidade dos corpos, dos movimentos e dos modos de ensinar e aprender na escola. Os signos aqui abordados, não são meras representações de algo, como na visão clássica da linguagem, mas sim forças que nos afetam e nos colocam em movimento. Eles são acontecimentos que atravessam os corpos e provocam transformações, abrindo caminhos para o pensamento, o desejo e a criação. Ao invés de transmitir informações fixas, os signos despertam uma experiência sensível e intensiva — um cheiro, uma imagem, um som ou um gesto pode funcionar como signo ao nos tocar de maneira singular, provocando um aprendizado que é sempre vivido, nunca puramente racional.

Aprender, para Deleuze, é interpretar signos: é ser afetado por eles de tal forma que sejamos levados a pensar, a criar e a mudar. Essa interpretação não é lógica ou consciente, mas marcada por encontros e intensidades que escapam à explicação direta. Os signos nos forçam a sair da repetição e da rotina, nos convocando a experimentar o mundo de modos novos. Por isso, mais do que símbolos a serem decifrados, os signos são forças vivas que nos atravessam e nos transformam.

2. O NOVO ENSINO MÉDIO

Como já abordado, o debate sobre o currículo do Novo Ensino Médio ganhou destaque midiático em 2016 com a divulgação da Medida Provisória nº 746, que propôs reformas, incluindo a não obrigatoriedade de componentes como educação física, arte, sociologia e filosofia. Isso gerou descontentamento de diversos setores, destacando problemas como o aumento da carga horária sem um projeto pedagógico definido, necessidade de formação específica para os/as professores/as e foco excessivo em disciplinas relacionadas ao mercado de trabalho. Embora o poder legislativo tenha retirado alguns itens polêmicos, a MP se tornou a nova Lei 13.415/2017, que promove uma reforma radical no ensino médio, enfatizando flexibilidade e desregulamentação.

Essa legislação tende a aprofundar as desigualdades entre as escolas, aumentando a disparidade entre as regiões (Ferretti, 2018). Conforme afirma o autor, atuando à margem de políticas sociais que priorizam a atenção aos setores mais vulneráveis, o governo responsável pela reforma adota uma direção contrária ao atendimento à justiça social. Com isso, em vez de mitigar as desigualdades, pode acabar intensificando-as (Ferreti, 2018). A flexibilização do currículo e o aumento da carga horária que não garantem uma melhoria na qualidade do ensino aumentam possibilidades de agravamento de problemas como a falta de infraestrutura nas escolas e questões relacionadas à carreira dos/das professores/as.

Macedo (2022) problematiza as mudanças significativas no currículo do Ensino Médio, destacando a transição de uma estrutura baseada em "direitos de aprendizagem" para outra centrada em "competências e habilidades". Essa mudança representa uma virada simbólica profunda, alterando a forma como os conteúdos são abordados no currículo escolar. Em uma de suas provocações, a autora alerta para o fato de que a noção do novo currículo tende a ignorar as complexidades, as interdependências, os atravessamentos sociais, históricos, culturais, de gênero, raça, classe, deficiência, entre outros, que constituem os sujeitos. Ou seja, nem todos os sujeitos podem ou querem ser esse "sujeito autônomo" idealizado pelo currículo e, muitas vezes, esse ideal serve para excluir ou desvalorizar outras formas de existência e subjetividade (Macedo, 2022).

A autora também avalia a desarticulação entre a BNCC e as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), evidenciando que as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio inserem quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Em sua análise, o eixo do empreendedorismo é particularmente problemático, pois ao centrar-se em projetos de vida individuais e na promoção de atributos comportamentais, como resiliência e persistência, é reforçada a lógica neoliberal, como no componente denominado “Projeto de Vida”.⁵ Essa abordagem desloca a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso para o indivíduo, desvinculando-o das condições estruturais e sociais, o que, por sua vez, contribui para aprofundar as desigualdades e a estratificação social, ao invés de oferecer alternativas para uma formação equitativa e coletiva (Macedo, 2022).

O espírito empreendedor fomentado pelo NEM está ligado ao otimismo, à persistência, tolerância e resiliência, habilidades para seguir vivendo em um contexto extremamente desigual. Com isso, intensifica-se a estratificação social, na medida em que as políticas públicas no Brasil, embora nominalmente para todos, são voltadas aos grupos sociais menos favorecidos (Macedo, 2022, p. 6).

Ademais, convém-nos dizer, dialogando com a pesquisa de Rodrigues (2023), que a visão de currículo para jovens e adolescentes no Brasil sempre abordou a educação e o trabalho como sendo os alicerces de orientação dos princípios da educação formal no Ensino Médio, mas sempre foram excludentes a determinados grupos, entre os quais as mulheres, as pessoas em situação de vulnerabilidade social, as pessoas com deficiências, entre outros cujas singularidades nunca foram consideradas. Em outras palavras, a combinação de educação e trabalho sempre foi considerada essencial no discurso para tornar a educação do Ensino Médio relevante e significativa para os/as estudantes, mas nunca se preocupou em incluir as diferenças que fogem do “padrão”.

⁵ A Competência Geral nº 6 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata da articulação entre o mundo do trabalho e o chamado “Projeto de Vida” (PV) do estudante. Ela propõe que o currículo incentive a valorização da diversidade cultural e de saberes, e que favoreça a apropriação de conhecimentos que permitam ao jovem compreender as dinâmicas do trabalho contemporâneo. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de desenvolver a autonomia, a responsabilidade e a consciência crítica do estudante, de forma que ele possa tomar decisões com liberdade e alinhadas a seus interesses, direitos e deveres enquanto cidadão. No entanto, essa formulação tem sido criticada por seu caráter idealizado, que tende a pressupor um sujeito plenamente autônomo e capaz de escolhas racionais, desconsiderando as desigualdades sociais, econômicas e culturais que atravessam os projetos de vida possíveis para diferentes juventudes.

Aprofundando o debate, ainda no viés de questionamentos da nova política educacional para o Ensino Médio, a contratação de professores/as com notório saber, conforme previsto no Art. 61, inciso IV, levanta preocupações sobre a precarização do trabalho docente e a desvalorização dos cursos de licenciatura. A redação do artigo prevê a possibilidade de contratação de

[...] profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, 2017, s.p.).

Diante da previsão deste dispositivo, a legitimação da contratação, mesmo sem a formação específica em licenciatura e que permite a atuação comprovada por experiência ou "notório saber" em determinadas áreas de conhecimento, incomoda quem tem apreço pela educação de qualidade a todos/as. Igualmente preocupado, Ferretti (2018) questiona a noção limitada e mercadológica de qualidade de educação adotada pela reforma, que prioriza a formação rápida de mão de obra para o mercado de trabalho em detrimento de uma formação integral que abranja dimensões humanas, éticas e cidadãs. Além disso, o autor avalia que a fragmentação do currículo, promovida pelos itinerários formativos, que restringe o desenvolvimento completo dos/das estudantes, acentua a desigualdade socioeconômica, já que muitos/as estudantes, especialmente os mais pobres, são forçados a seguir caminhos técnicos por falta de opções nas escolas.

O novo ensino médio apresenta inconsistências, também, ao propor uma formação integral para os/as estudantes, mas permite às redes ou sistemas de ensino a facultatividade da inserção de disciplinas ao longo dos anos desta etapa. Assim, a implementação do novo currículo afeta a educação física, colocando-a em segundo plano em relação a outras disciplinas e reduzindo a carga horária e espaço-tempo de atuação dos/das professores/as. Isso coloca o componente curricular na dependência das demandas do mercado de trabalho.

Por se tratar de uma macropolítica, todos os Estados da Federação tiveram de reestruturar suas políticas educacionais para atender ao disposto na Lei. No Estado do

Espírito Santo, a reorganização da oferta veio atrelada a uma proposta denominada “Novo Ensino Médio Capixaba”.

Imagem 2: Site Novo Ensino Médio Capixaba



Fonte: SEDU/ES

O novo modelo do ensino médio amplia a carga horária de 2400h para 3000h, nos três anos, distribuídas em 200 dias letivos anuais e a divide em duas partes, onde 60% é composto por disciplinas/componentes regulares da Base Comum e os 40% restantes são destinados a disciplinas/componentes da parte diversificada e itinerários formativos.

A proposta do novo currículo do ensino médio no Brasil entoa uma narrativa promissora de inovação e desenvolvimento de competências que, em teoria, atenderiam às demandas da sociedade contemporânea. No entanto, a realidade das escolas brasileiras, marcada pela desigualdade, pela falta de infraestrutura e pela formação docente precária, desestrutura esse discurso. A efetiva implementação do novo currículo requer muito mais que boas intenções e diretrizes; necessita de investimentos concretos, planejamento realista e políticas de combate às desigualdades educacionais. Sem esses elementos, o novo ensino médio só reforça as disparidades existentes e frustra as expectativas tanto de estudantes quanto de professores.

Ferreti (2018) também levanta a questão da desigualdade de oportunidades, uma vez que nem todas as escolas podem oferecer a mesma variedade de itinerários, perpetuando disparidades educacionais. Questionamos com o autor, a ênfase excessiva nos resultados e avaliações padronizadas, como o ENEM, que desconsidera o processo educativo mais amplo e as necessidades específicas dos/das estudantes. A "autonomia" proposta aos/às estudantes, é ilusória, pois muitos jovens, especialmente os de classes sociais menos favorecidas, não têm a liberdade real de escolher seus percursos formativos, sendo direcionados pelas limitações estruturais das escolas e pelas pressões econômicas.

Não podemos deixar de problematizar o viés tecnicista da reforma, que aborda a formação técnica como uma solução rápida para o desemprego juvenil, ignorando a necessidade de preparar os jovens para uma cidadania plena e analítica. Essas problematizações colocam em xeque a eficácia e a justiça dessa política educacional, questionando se ela de fato promove igualdade de oportunidades ou se aprofunda exclusões sociais.

Cabe-nos mencionar, conforme afirmam Macedo e Silva (2022), que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada como um documento central na reforma, servindo de base para os itinerários formativos e para a incorporação do "Projeto de Vida" no Ensino Médio. A BNCC, ao ser moldada por essas políticas, reforça uma visão neoliberal da educação, ao incluir o empreendedorismo como um dos eixos estruturantes e alinhar-se à lógica da "escola que prepara para o mercado". Dessa forma, a BNCC reproduz as desigualdades e reduz a educação à função de moldar sujeitos aptos a se

adaptarem ao mercado, sem criar espaço para a crítica social e política (Macedo; Silva, 2022).

Numa análise do cenário que envolve os desdobramentos das discussões que pautavam a BNCC, já era evidenciado que a mesma é atravessada por políticas neoliberais que buscam moldar a educação para atender às demandas do mercado e da governança global. Esse processo desloca o papel do professor como mediador do conhecimento e reduz a educação como uma ferramenta para criar trabalhadores e consumidores. A esse respeito, para Carvalho e Lourenço (2018, p. 241),

[...] as determinações/proposições postas em debate nas versões da BNCC abordam, pelo menos, dois tipos diferentes de modulações do dispositivo estratégico de governança neoliberal e sua política fundada em grande parte em especialistas ou experts: a primeira diz respeito à natureza e ao perfil dos experts diante da multiplicação das expertises que permite que lhes sejam confiados os processos de seleção de conteúdos, habilidades, competências de aprendizagem-ensino; a segunda, referente aos modos pelos quais eles [os gestores, os experts, os professores] participam dos processos decisórios de seleção e produção de conhecimentos em sua relação com a dimensão de competências necessárias à empregabilidade e ao exercício da cidadania (não necessariamente essas duas dimensões com o mesmo grau de relevância).

No governo Dilma, constituiu-se um grupo de trabalho para discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015, mas após a posse do presidente Temer, ocorreram mudanças na equipe do Ministério da Educação (MEC) e uma nova versão da BNCC foi produzida. Esta nova versão, aprovada em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), difere consideravelmente das versões anteriores, especialmente no que diz respeito à proposta para a educação física, resultando em um texto reducionista. Diante dos movimentos de resistência que se articulavam, o presidente Temer acelerou o processo de tramitação da (falta) discussão.

[...] ainda no percurso de silenciamento, antes mesmo da consulta pública, em agosto de 2015, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) realizou uma reunião com a Secretaria Executiva do Consed e os coordenadores da BNCC dos estados brasileiros, para definir estratégias para o processo de formulação da base, novamente com o apoio da Fundação Lemman e do Movimento pela Base Nacional Comum (que integra diferentes instituições privadas) (Carvalho; Lourenço, 2018).

Diante da articulação bem planejada das entidades privadas, prevaleceu a BNCC do ensino médio, que em sua versão final, tem foco no desenvolvimento de competências gerais para a educação básica que se desdobram em habilidades específicas. No entanto, a análise do discurso político do documento destaca problemas relacionados à definição do objeto de ensino da educação física, que é tratado de forma inconsistente e reducionista. Apesar de a proposta da BNCC incluir a educação física na área de "Linguagens e suas tecnologias", juntamente com outras disciplinas obrigatórias, essa integração é desconsiderada na nova proposta que traz a educação física como "práticas educativas", preterindo o desenvolvimento histórico e concreto do objeto da educação física. Além disso, a concepção de competências, na BNCC, tende a secundarizar os conhecimentos científicos em favor de uma abordagem mais voltada para a ação prática.

Um dos principais discursos do novo ensino médio é a flexibilização curricular, que tem como narrativa proposital, trazer aos/às estudantes o cenário anterior de uma grade curricular fixa, com pouca possibilidade de escolha de disciplinas de acordo com seus interesses e aptidões, delegando ao discurso atual uma validação pseudodemocrática. Todo movimento é criado visando capturar os/as estudantes com discursos que destoam do real, projetando a nova proposta como a ideal e porque não dizer, a solução para problemas atuais (desemprego, pobreza, inclusão etc.).

A esse respeito, os estudos de Mesquista e Silva (2017, p. 5), revelam que

[...] no Brasil, comunidades carentes de recursos de natureza variada não veem outra escolha a não ser ingressar no sistema público de ensino como uma oportunidade de ascensão social. Ao garantir um falso poder de escolha e, portanto, uma autonomia ilusória ao jovem na condução do chamado projeto de vida, instaura-se um elo com os agentes que os farão acreditar nesse poder de escolha.

Imagem 3: Novo Ensino Médio na perspectiva da inovação.



Fonte: Portal Consed

Seguindo o que preconiza a legislação nacional, o texto introdutório do Currículo do Espírito Santo, ao se adequar para atender a nova proposta, descreve que os/as estudantes terão mais autonomia para definir parte do currículo, podendo escolher entre diferentes programas formativos, de acordo com seus objetivos futuros.

Para fazer essas escolhas, o estudante terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio Ensino Médio e em seu futuro pessoal e profissional. Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais se relaciona com seus interesses e aptidões. Nos Itinerários Formativos, eles poderão escolher, assim, uma ou mais áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas (Espírito Santo, 2020, p. 25).

Esses itinerários formativos contemplam áreas de conhecimento específicas, como linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Além disso, são oferecidas também opções voltadas para a formação técnica e profissional, permitindo

que os/as estudantes adquiram habilidades e competências para ingressar diretamente no mercado de trabalho ao concluir o ensino médio.

Outro ponto destacado no documento curricular do ES, da etapa ensino médio, é a valorização da educação em tempo integral. O programa incentiva a extensão da carga horária escolar, garantindo mais tempo para atividades práticas, projetos interdisciplinares, estudo orientado e participação em atividades extracurriculares. Dessa forma, segundo o documento, busca-se proporcionar uma formação mais completa, que vá além dos conteúdos tradicionais e promova o desenvolvimento integral dos/das estudantes, incluindo aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais.

[...] A carga horária do Ensino Médio, na parte flexiva, será composta por Unidades Curriculares, que poderão ser obrigatórias ou eletivas, podendo o estudante optar por algumas das unidades ofertadas pelas escolas. As Unidades Curriculares obrigatórias serão: Projeto de Vida, Estudo Orientado e aquelas do Aprofundamento que o estudante escolher. Já as Unidades Curriculares de escolha dos estudantes serão denominadas eletivas e complementam os Itinerários Formativos (Espírito Santo, 2020, p. 33)

A implementação de escolas de tempo integral, uma das propostas centrais da Lei, é impraticável nas condições atuais de infraestrutura das escolas públicas. Além disso, a flexibilização do currículo, ao invés de melhorar a qualidade, pode perpetuar as desigualdades, beneficiando apenas uma parcela da população (Ferretti, 2018). Passaram-se os anos, mudaram-se os documentos, reformularam as propostas curriculares, estenderam os tempos escolares, mas os desdobramentos da aplicação da política educacional, permanecem os mesmos. Moldado dentro de uma lógica linear, o currículo ao invés de promover a liberdade, atua no aprisionamento e condicionamento dos processos de viver.

Mediante às experiências anteriores, uma preocupação iminente é de que tal política provoque consequências e resultados sociais ainda mais negativos para a classe mais vulnerável desse país, caso a implantação continue seguindo os moldes conforme está articulada, desprezando a necessidade de o estudante ter, muitas vezes, de conduzir, concomitantemente, trabalho x educação.

Ainda no contexto das discussões sobre a reforma, apontamos um dos pontos que ressoam como preocupação marcante por trazer entonações discursivas diferentes daquelas que a realidade de fato apresenta. Conforme estudos realizados por Macedo e Silva (2022), a Reforma do Ensino Médio vincula o "Projeto de Vida" ao eixo do empreendedorismo, valorizando habilidades como persistência, resiliência e planejamento pessoal, distanciando-se de um compromisso com a justiça social e a redução das desigualdades.

Fazendo uso de narrativas dissonantes, a proposta do Espírito Santo remete às entonações que a BNCC preconiza. Fazem parecer que embora se defina um ponto de chegada com conhecimentos mínimos e um projeto de vida, referenciando o desejo de igualdade da BNCC, o ponto de partida se torna mais desafiador à medida que se reconhece o papel do sonho na vida de cada indivíduo. Assim, apelam para que o estudante entenda que quanto mais difíceis forem as condições de acesso e permanência na escola, mais necessário se faz convencer-se da importância de integrar seu projeto de vida aos itinerários formativos (Brasil, 2023).

Macedo e Silva (2022) desaprovam o fato de como o empreendedorismo é usado como uma expressão da racionalidade neoliberal, que desloca a educação de um projeto coletivo para um foco individualista. Braga Junior e Hillesheim (2022) acreditam que essa noção se relaciona à ideia de que o sujeito deve ser "empreendedor de si mesmo", responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, naturalizando as desigualdades sociais e estruturais. Para os autores, a reforma introduziu mudanças como os itinerários formativos e a ênfase no empreendedorismo e no "Projeto de Vida", que desconsideram a pluralidade de vivências e formas de existir. Braga Junior e Hillesheim (2022, p. 18), aprofundando o diálogo sobre a retórica criada em torno do empreendedorismo de si, acreditam que

[...] Ao lançarmos mão do empreendedorismo de si como uma ferramenta necessária em alguns contextos, espaços ou situações na nossa sociedade, podemos considerá-lo como um mecanismo que viabiliza possibilidades a muitos sujeitos, porém, não podemos esquecer nem generalizar tal conduta, diante das desigualdades sociais e da falta de oportunidades que assolam nossa sociedade.

Prosseguindo com as problematizações, tecendo com Machado (2023), afirmamos ser importante considerar como o alcance e a complexidade dessas reformas são profundas. Elas entrelaçam um conjunto de políticas tecnológicas que conectam mercados, gestão, performatividade e transformações na própria natureza do Estado. Vale destacar que enxergar esses processos apenas como uma estratégia de desregulamentação é um erro de interpretação. Na realidade, trata-se de processos de re-regulamentação, nos quais o Estado não abdica de seus mecanismos de controle, mas institui uma nova forma de controlar (Machado, 2023).

Não menos importante para a discussão, Ferretti (2018) ainda levanta a necessidade de se problematizar a supressão de componentes curriculares que promovem o pensamento crítico, que diante do movimento, tornam-se desvalorizados ou excluídos da parte obrigatória. A exclusão dessas disciplinas é um retrocesso na formação integral dos jovens e um mecanismo que atua em prol da aceitação acrítica da realidade em que se vive.

Diante da insatisfação que culminou em mobilizações estudantis e debates públicos promovidos por entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, outros movimentos foram criados para manter a conformação curricular ditada pelo neoliberalismo. Todas as análises apontaram para a necessidade de revogação ou revisão profunda da lei, considerando seus impactos negativos na democratização da educação e na igualdade de oportunidades.

Procurando dialogar com Deleuze e Guattari (1996), trazemos o conceito de "máquina de guerra" em contraposição à "máquina de Estado". Se a primeira evoca a potência de forças que desterritorializam e criam, a segunda opera na captura e reterritorialização dessas forças, normalizando-as dentro de um regime disciplinar e utilitário. A BNCC, nesse contexto, opera como um dispositivo estatal que traduz as demandas do capital em diretrizes educacionais, moldando subjetividades alinhadas a ideais neoliberais como empreendedorismo, produtividade e autonomia individualizada. Sob a aparência de oferecer maior liberdade aos estudantes, o modelo de itinerários formativos delimita as opções possíveis, restringindo o horizonte de escolhas às demandas do mercado e reforça, assim, uma subjetivação capturada.

Imagem 4: A máquina de guerra em operação de resistência.



Fonte: Criação de IA com comandos do autor.

É importante pontuar que a Máquina de Guerra não se define pela guerra como finalidade, embora esta possa emergir de sua relação com o Estado. A guerra acontece no *mau-encontro* entre ambas, quando a Máquina de Guerra é capturada e subordinada pelo Aparelho de Estado (Trindade, 2022). Nesse movimento, o Estado se torna o agente de apropriação das multiplicidades, reconfigurando-as e redistribuindo-as conforme sua lógica de fundamento e controle. Em termos de discussão do público do ensino médio, a máquina de Estado concebe os/as estudantes como “um conjunto de indivíduos

pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 955)

A Máquina de Guerra resiste à captura, rejeita a unificação e busca suas próprias conexões, sempre orientadas por linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) criadoras. Contudo, essa liberdade não é sempre realizável. O Estado, ao apropriar-se de sua potência – seja filosófica, científica ou artística –, busca discipliná-la, codificá-la e controlá-la, reduzindo-a a um instrumento de sua axiomatização⁶. Enquanto livres, essas máquinas seguem caminhos inventivos, traçam novas possibilidades. Capturadas, perdem suas linhas de fuga e se tornam partes da máquina estatal, privadas de sua força criadora (Trindade, 2022).

Essa lógica curricular neoliberal direciona-se diretamente na intenção da construção do ideal, criando assim, um modelo de estudante tão marcado pela significação, que se mostra rostificado. A "rostidade" (aprofundaremos a discussão sobre rostidade no capítulo 4) é o mecanismo pelo qual as sociedades disciplinam a diferença, projetando normas identitárias que se tornam padrões de conduta e reconhecimento. Na reforma do Ensino Médio, esse rosto manifesta-se na figura do estudante "adaptável", "empreendedor" e "pronto para o mundo do trabalho", um sujeito padronizado e funcional que se conforma às expectativas do capitalismo contemporâneo. No entanto, essa rostidade não é apenas uma máscara; ela opera como uma máquina de captura que exclui ou marginaliza os corpos, saberes e modos de existência que escapam a esse ideal normativo (Deleuze; Guattari, 1996).

Além disso, o impacto da reforma não é homogêneo. Ao trabalhar sob o paradigma da "universalização" das competências e habilidades, a BNCC obscurece as profundas desigualdades sociais, econômicas, raciais e de gênero que atravessam a escola brasileira. Problematizamos assim, o apagamento das singularidades em nome de um currículo "neutro". Constata-se assim, a produção de subjetividades marcadas por um otimismo capturado, que abstrai as desigualdades sociais e as silencia no discurso. Paralelamente, o Estado atua como regulador das condições necessárias para que todos

⁶ **Axiomatização**, em Deleuze e Guattari, é o **modo como o capitalismo gerencia a multiplicidade de fluxos sociais**, não por meio de regras fixas, mas por **meios flexíveis, operacionais, mutáveis e inclusivos** — que mantêm o sistema funcionando e evitando rupturas revolucionárias. Nesse contexto, é um **processo contínuo de adaptação e modulação** pelo qual o capitalismo **captura e reorganiza fluxos de desejo, de produção, de pessoas, de saberes, de subjetividades**, de modo a **mantê-los sob controle e fazer com que funcionem dentro de sua lógica**.

sejam inseridos, de algum modo, nas dinâmicas do jogo social. Essa inserção não apenas mobiliza corpos e mentes para produzir e consumir, mas o faz de forma modulada, ajustando-se aos interesses hegemônicos e às forças que sustentam as desigualdades estruturais (Braga Junior; Hillesheim, 2022). Na prática, tal neutralidade é uma ficção que ignora as especificidades culturais e históricas de estudantes periféricos, negros, indígenas e de outros grupos marginalizados. Sob a lógica neoliberal, essas diferenças são vistas como obstáculos a serem superados, e não como potências a serem cultivadas.

Nesse sentido, a escola, mesmo atravessada por forças de captura, mantém sua potência como espaço de produção de diferença. Ao contrário do discurso hegemônico que a reduz a um preparatório para o mercado de trabalho, ela pode (e deve) ser pensada como um território para a criação de saberes que escapem às lógicas do capital. Isso implica desafiar as políticas curriculares normativas, promovendo práticas pedagógicas que valorizem o comum, o múltiplo e o coletivo.

Desse modo, a reforma do Ensino Médio e a implementação da BNCC representam um campo de disputa entre forças de captura e de criação. Enquanto dispositivos como os itinerários formativos atuam na reterritorialização de subjetividades em prol do mercado, resistências micropolíticas nas escolas e nas práticas pedagógicas podem desterritorializar essas normas, reconfigurando o currículo como espaço de liberdade e potência criativa. Inspirados pela filosofia de Deleuze e Guattari, somos convocados a pensar e agir na escola como um espaço onde a diferença não apenas resista, mas floresça como força de transformação e ruptura.

2.1. E A EDUCAÇÃO FÍSICA, ESTÁ PRESENTE?

Para essa pergunta temos uma resposta clara e direta. A educação física está presente apenas na 1ª série do ensino médio, com uma aula semanal de 50 minutos. De acordo com o §2º do artigo 35-A da Lei, a educação física e outros componentes, estarão presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de estudos e práticas (Ferretti, 2018). Com tal sinalização, destacamos aqui o estreitamento curricular, a privatização e a desvalorização da Educação Física. O contexto que molda

a narrativa da educação física nesta trama foi delineado pelos presidentes do Brasil, Michel Temer (2016) que iniciou o processo e, concretizado por Bolsonaro (2017), que angariou apoio para a regulamentação da Lei nº 13.415/2017, respaldando o mesmo teor do projeto de lei anterior. Essas mudanças são tidas como interesses regressivos e sustentadas por promessas irrealizáveis, como a capacitação para o trabalho em um contexto de desemprego crescente, adotando caminhos autoritários e sem buscar consenso na efetivação das mudanças.

Imagem 5: A educação física no Ensino Médio do ES

MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR (OC-10)									
Organização Curricular da Educação Básica – Ensino Médio (diurno)									
Itinerário Formativo Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - MODERNIZAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E MEIO AMBIENTE									
Nº de Dias Letivos: 200 dias (40 semanas) / Carga Horária anual: 1000h (1200 aulas) / hora-aula: 50min									
ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			AULAS ANUAIS			TOTAL	
		1ª série	2ª série	3ª série	1ª série	2ª série	3ª série		
LINGUAGENS	Língua Portuguesa	5	4	3	200	160	120	480	
	Língua Inglesa	2	-	-	80	-	-	80	
	Educação Física	2	-	-	80	-	-	80	
	Arte	2	-	-	80	-	-	80	
	Subtotal	11	4	3	440	160	120	720	
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Biologia	-	2	2	-	80	80	160	
	Física	2	2	-	80	80	-	160	
	Química	2	2	-	80	80	-	160	
	Subtotal	4	6	2	160	240	80	480	
MATEMÁTICA	Matemática	5	4	3	200	160	120	480	
Subtotal	5	4	3	200	160	120	480		
CIÊNCIAS HUMANAS	Filosofia	2	-	-	80	-	-	80	
	Geografia	-	2	2	-	80	80	160	
	História	-	2	2	-	80	80	160	
	Sociologia	2	-	-	80	-	-	80	
	Subtotal	4	4	4	160	160	160	480	
SUBTOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA		24	18	12	960	720	480	2160	
COMPONENTES INTEGRADORES	Eletiva**	2	2	2	80	80	80	240	
	Projeto de Vida**	2	1	1	80	40	40	160	
	Estudo Orientado**	2	-	-	80	-	-	80	
	Subtotal	6	3	3	240	120	120	480	
	SUBTOTAL COMPONENTES INTEGRADORES		6	3	3	240	120	120	480
MODERNIZAÇÃO, TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E MEIO AMBIENTE	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	Biotica e Natureza	-	2	4	-	80	160	240
		Perspectivas geográficas: Sociedade, Espaço e Recursos Naturais	-	2	3	-	80	120	200
		Transformações socioambientais, políticas e cidadania	-	2	4	-	80	160	240
		Sociologia e Sociedade.	-	3	4	-	120	160	280
		Subtotal	-	9	15	-	360	600	960
SUBTOTAL - APROFUNDAMENTO		-	9	15	-	360	600	960	
SUBTOTAL ITINERÁRIO FORMATIVO		6	12	18	240	480	720	1440	
TOTAL		30	30	30	1200	1200	1200	3600	

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

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

Fonte: SEDU/ES

Para seguir com a discussão, é necessário elencar as fases de inclusão da educação física na educação básica. Conforme compreendemos junto a Machado (2023), a introdução da Educação Física na educação escolar, especialmente no ensino médio, atravessou diferentes fases legislativas ao longo das décadas. Essas mudanças projetam uma transição da atividade física para um componente curricular reconhecido. Ao longo dos anos, com a reestruturação do modelo de produção, a Educação Física foi perdendo relevância, especialmente no que se refere às competências físicas e

disciplinares, que anteriormente eram essenciais para o trabalhador do "modelo produtivo anterior" (Machado, 2023).

No entanto, essa transição enfrentou desafios, incluindo a necessidade de superar a visão limitada da disciplina como mera recreação ou exercício físico. A partir da legislação de 1996, a Educação Física se tornou obrigatória em todos os níveis de ensino da educação básica, mas questões como sua facultatividade em casos específicos continuaram a surgir. A reforma do Novo Ensino Médio (NEM) trouxe mudanças que impactam e interferem diretamente no sentido de valoração do componente educação física, principalmente a retirada do status de obrigatoriedade da Educação Física no ensino médio (Machado, 2023). Esse componente curricular foi relegado a uma posição marginal e a sua carga horária sofreu uma redução considerável. A nova matriz curricular, como a da rede estadual, exemplifica essa tendência ao retirar o componente Educação Física do 3º ano e reduzir para apenas uma hora semanal nos dois primeiros anos.

A mudança para componente curricular também desnaturalizou a compreensão do corpo, reconhecendo-o como uma construção cultural e simbólica. Isso impulsionou uma "culturalização" do conteúdo da Educação Física, destacando a cultura corporal de movimento (Machado, 2023). A análise de Bonetto (2021) a esse respeito, dá conta que do resultado da interpretação e produção da prática político-pedagógica de educadores(as) de Educação Física, demonstram que os mesmos estruturam suas ações didáticas em seis temas culturais: organização de projetos interdisciplinares alinhados ao projeto político-pedagógico da escola; planejamento participativo das atividades, envolvendo os(as) alunos(as); análise das desigualdades socioeconômicas nas práticas corporais em busca da justiça social; promoção da educação antirracista, valorizando a cultura afro-indígena; combate à discriminação de gênero e LGBTQI+fobia nas práticas corporais; e debates sobre corpo, saúde e práticas que superam determinismos biológicos (Bonetto, 2021).

Para além disso, Machado (2023) aponta que as mudanças legislativas e outros documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) influenciaram a orientação da Educação Física na educação básica. Os discursos oficiais, a divulgam como uma iniciativa que busca uma formação crítica e reflexiva dos/das estudantes, valorizando a pluralidade das práticas corporais e

reconhecendo sua contribuição para a formação cidadã. Acrescentam ainda, que essas orientações visam integrar as práticas corporais com outras áreas do conhecimento, reconhecendo os saberes da Educação Física como parte essencial de uma formação ampliada na escola. Mas isso fica apenas no discurso. Na prática a realidade escolar é totalmente diferente.

Seguindo o percurso de lutas e alterações da educação física no contexto escolar, é válido mencionar que durante o processo de discussão e aprovação da nova lei, houve oposição popular específica, com ocupações de escolas e protestos de estudantes e professores, enquanto a grande mídia e setores empresariais apoiavam a reforma. Os defensores da reforma integram uma frente que busca incorporar na educação pública elementos típicos do campo empresarial, como meritocracia e competição.

Imagem 6: Contra o golpe na Educação



Fonte: Site da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

Analisando o enredo, no que se refere ao trabalho docente, a não obrigatoriedade do ensino da EF nas 2ª e 3ª séries do ensino médio, conseqüentemente, ocasiona redução significativa da carga horária e da remuneração dos/as professores/as.

Para valorizar a educação física como parte da formação integral é necessário compreendê-la como um espaço de produção e vivência da cultura corporal, articulando saúde, cidadania e ponderações outras. Essa abordagem evita reduções simplistas e potencializa sua contribuição para o desenvolvimento completo dos estudantes.

Neira (2022) propõe uma perspectiva de abordagem cultural da educação física, ao considerar que o currículo de EF

[...] tornou-se um campo aberto ao debate, ao encontro de posicionamentos distintos, à mercê de agenciamentos variados e à confluência da diversidade de práticas corporais. Uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia e de produção de identidades voltadas para a análise, significação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas corporais (NEIRA, 2022, p. 15).

Em conformidade com os debatedores da reforma, tensionamos a abordagem que trata a educação física como linguagem corporal em vez de compreendê-la como parte do trabalho ou da cultura corporal. A adoção de uma perspectiva distorcida sobre o corpo — que o entende de forma biologizante ou meramente técnica — dificulta a compreensão das ciências culturais que embasam a Educação Física e compromete a apropriação avaliativa das múltiplas determinações sociais, históricas, de gênero e raciais que atravessam as práticas corporais e suas representações no currículo escolar. Em outras palavras, ao focar apenas na linguagem corporal, aspectos importantes da cultura e do trabalho corporal são negligenciados, o que limita a compreensão e a análise dessas características.

Podemos inferir que o novo ensino médio, de acordo com a sua reformulação, estabelece uma distinção entre dois tipos de componentes curriculares. Um desses grupos é composto por componentes considerados essenciais e prestigiados, tais como língua portuguesa e matemática, os quais recebem maior atenção e reconhecimento. O outro grupo, que inclui os demais componentes curriculares apresentados na proposta anterior, como a educação física, é relegado a uma posição secundária, sendo percebido como meros auxiliares no processo educativo.

A esse respeito, para Góes e Mendes (2009),

[...] a hierarquização dos saberes escolares estão lado a lado com os interesses de ordem política, pedagógica e sócio-cultural. Além disso, para se poder governá-los e para fazer crer que determinada disciplina escolar é considerada boa, adequada e eficaz, apóia-se no discurso da busca pela qualidade da educação, onde a escola prepara os alunos para enfrentar o mercado de trabalho. Em vista disso, Costa (2002, p. 142) nos alerta que "conhecer o que deve ser governado, [...], é parte da estratégia que permite a regulação e o controle de indivíduos, grupos, processos e práticas". Logo, pode-se dizer que a hierarquização das disciplinas escolares são processos de controle. A seleção das disciplinas escolares e a importância que adquirem no currículo não se baseiam apenas em critérios científicos, mas, em especial, em aspectos de luta de poder entre grupos e sujeitos interessados em orientar a conduta das novas gerações (MENDES, no prelo). Como fica a Educação Física nesses jogos de conduta da conduta? (Góes; Mendes, 2009, p. 4)

Os autores traduzem muito bem o jogo e suas táticas. A escolha de quais disciplinas são mais valorizadas e quais são marginalizadas no currículo escolar faz parte de um processo de regulação e controle (Foucault, 1998), no qual determinados grupos estabelecem quais conhecimentos devem ser prioritários na formação das novas gerações. E tais problematizações, nos remete ao conceito de rostidade, que será abordado no capítulo 4. De certa forma, se temos a definição do que é ensinado e como esse ensinamento irá reverberar na sociedade, estamos criando subjetividades controláveis, domináveis, manipuláveis.

Na lógica da reforma do NEM, ao se apoiar no discurso da *qualidade da educação* e da necessidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, esse processo reforça uma formação utilitarista, onde algumas disciplinas ganham mais espaço por serem consideradas "úteis" para a empregabilidade, enquanto outras são desvalorizadas (Góes; Mendes, 2009). Isso significa que o currículo escolar não é apenas um espelho do conhecimento acumulado, mas um campo em frequente movimento de disputa.

Nesse contexto, a Educação Física sempre foi vista como uma disciplina que frequentemente ocupa uma posição marginal dentro dessa hierarquia. Em muitos casos, é tratada como um complemento recreativo e não como um componente essencial da formação integral dos estudantes. Isso exprime os jogos de poder que estruturam o currículo, onde disciplinas associadas a habilidades técnicas ou cognitivas tradicionalmente valorizadas acabam recebendo mais ênfase, enquanto áreas que

promovem uma visão mais ampla do corpo, da saúde e do movimento são secundárias (Góes; Mendes, 2009).

Pensar a Educação Física em meio aos jogos de conduta leva-nos ao questionamento: como uma disciplina pode resistir a esse processo de desvalorização e afirmar sua importância dentro da formação escolar? A Educação Física, ao ser desconsiderada como essencial no currículo, perde seu potencial de contribuição para o desenvolvimento social, emocional e físico dos estudantes, sendo necessário questionar e disputar seu espaço na estrutura educacional.

Dentro dessa lógica, o corpo retoma aspectos a ele atribuídos, em momentos de formatações curriculares anteriores, que reconfiguram o papel social da educação física escolar.

[...] a educação brasileira e a Educação Física se moldavam a partir dos pressupostos que o modo de produção capitalista determinava. As práticas educativas na escola pública convergiam para uma forma de educação do corpo altamente disciplinar e nada reflexiva. A Educação Física baseava-se na ideia de uma feitura resumida na ação do movimento em si mesmo, evocando apenas um conjunto de procedimentos escolares relacionados a aspectos biológicos e/ou técnicas específicas que, de modo geral, sempre eram exteriores às capacidades dos sujeitos (Rodrigues, 2023, p.127).

No discurso da atual reforma do ensino médio no Brasil, percebemos o anúncio de uma crítica à Educação Física tradicional, e a promessa de flexibilização do currículo, permitindo que os/as estudantes escolham áreas de interesse para se aprofundarem, além do núcleo comum obrigatório. O que não se propaga é que essa condição é reservada àqueles/àquelas (poucos/as) estudantes que pertencem ou estão inseridos em contextos escolares onde se tem a oferta do itinerário “O esporte, as ciências e suas linguagens”.

A flexibilização traz consigo o risco de reproduzir as mesmas limitações questionadas, se não houver uma mudança fundamental na abordagem pedagógica. Se a Educação Física continuar sendo tratada apenas como uma série de técnicas e movimentos descontextualizados, a reforma certamente falhará em seu objetivo de tornar a educação mais significativa e integrada.

Situando a educação física dentro do Novo Ensino Médio, em consonância à necessidade de enquadramento frente à política nacional, o governo do ES apresenta em sua oferta dez Itinerários Formativos divididos por Área de Conhecimento ou Entre Áreas. Os itinerários incluem temas como “Mídias Digitais”, “Educação Financeira e Fiscal”, “Terra, Vida e Cosmo”, “Modernização e Meio Ambiente”, “Humanidades e Relações Socioambientais”, “Narrativas Socioliterárias”, “O Esporte, a Ciência e suas Linguagens”, “Energias Renováveis e Eficiência Energética”, “Aspirações Docentes”, além de cursos técnicos integrados e subsequentes, como “Análises Clínicas”, “Informática para Internet”, “Administração” e “Agropecuária” (Espírito Santo, 2020).

A SEDU/ES desenvolveu um [Dashboard](#) interativo para sugerir itinerários para as escolas públicas estaduais.

Imagem 7: Dashboard Sedu sobre Itinerários Formativos.



Fonte: Sedu/ES

Já em 2024/2, a SEDU, por intermédio da Gerência de Currículo da Educação Básica (GECEB), atualizou as informações do “novíssimo” Ensino Médio.

Imagem 8: Coleção “Aprofundamentos dos Itinerários Formativos do Ensino Médio”



Fonte: Sedu/ES

Segundo o Guia do Estudante SEDU (2021), o aprofundamento no itinerário formativo "O Esporte, a Ciência e suas Linguagens" permite aos/às estudantes explorar temas como fisiologia humana, prática desportiva e a relação entre esporte, ciência e qualidade de vida. O curso promove valores éticos e habilidades como socialização, cooperação, disciplina e espírito de equipe. O objetivo é formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes, preparados para participar ativamente na sociedade. O currículo inclui morfologia humana, química aplicada ao esporte, uso do inglês, limites do esporte, e biomecânica. Relacionam-se algumas possibilidades de cursos superiores após encerrar o ensino médio, direcionando os/as estudantes para engenharias, licenciaturas em educação física, biologia, física, química, além de nutrição, biotecnologia e outros.

A oferta do itinerário de Educação Física, denominado "O Esporte, a Ciência e suas Linguagens" (SEDU, 2021), acontece em 102 escolas da rede estadual do Espírito Santo (dentro de um total de 491 escolas), sendo a maior concentração percebida na região metropolitana.

No contexto do Novo Ensino Médio Capixaba, a Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) implementou uma série de itinerários formativos que, segundo o discurso do documento, visam aprofundar os conhecimentos dos estudantes em áreas específicas, promovendo uma formação integral e alinhada às demandas contemporâneas. Dentre esses itinerários, destaca-se "O Esporte, a Ciência e suas Linguagens", que integra as áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. No documento oficial que regulamenta e publiciza as Organizações curriculares do ano letivo, a Organização Curricular (OC) que traz o itinerário de educação física, apresenta a mesma Carga Horária daquelas OC destinadas a outros itinerários formativos. Ou seja, são 2 aulas na 1ª série do EM, somando um total de 80 horas.

Este itinerário tem como objetivo promover a aprendizagem de conteúdos relacionados à fisiologia humana e à prática desportiva, compreendendo a relação entre a prática esportiva, a ciência e a qualidade de vida, considerando os valores éticos e morais. Além disso, busca desenvolver habilidades como socialização, cooperação, solidariedade,

disciplina e espírito de equipe, essenciais para a formação integral do estudante (SEDU, 2021).

O que intriga e deixa o profissional de educação física descontente é o fato de as disciplinas de aprofundamento estarem todas listadas em áreas afins, delegando a outros profissionais o direito de trabalhar com o aprofundamento que, em tese, seriam de educação física.

Imagem 9: A educação física e os aprofundamentos.

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

** O componente curricular Língua Espanhola, como Língua Estrangeira Moderna, é de matrícula facultativa para o estudante e será ofertado na 3ª série como Eletiva. O estudante não optante pelo componente curricular de Língua Espanhola deve cumprir a carga horária prevista em Eletivas.
 ** Os componentes curriculares: Eletiva, Projeto de Vida e Estudo Orientado têm apuração de frequência e registro de " cursado".

Fonte: Portaria nº 279-R, SEDU/ES

A matriz curricular apresentada para o itinerário formativo “O Esporte, a Ciência e suas Linguagens” aponta uma fragmentação da Educação Física que, embora esteja presente como componente curricular na formação geral básica (na 1ª série do EM), tem seus aprofundamentos diluídos em outras áreas do conhecimento, principalmente em

Ciências da Natureza. Componentes como *Morfologia Humana & Atividades Físicas, Da Mecânica à Biomecânica e Química & Esporte* evidenciam um recorte da Educação Física dentro de uma perspectiva biomédica e tecnicista, reduzindo sua complexidade epistemológica. No aprofundamento da Fisiologia e os Esportes, por exemplo, o posto de atuação principal é de um professor da área de Ciências da Natureza.

Imagem 10: Quem pode trabalhar o aprofundamento do Itinerário “O Esporte, a Ciência e suas Linguagens”.

Secretaria de Estado da Educação Subsecretaria de Educação Básica e Profissional		
2024		
ENSINO MÉDIO – APROFUNDAMENTOS		
CIÊNCIAS DA NATUREZA		
O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS		
Unidade Curricular: Morfologia Humana & Atividades Físicas		2º Trimestre – 2ª série
Professores(as) que podem atuar na UC: Licenciatura em Ciências biológicas (Biologia)		Módulo: II-A fisiologia e os Esportes.
1ª Seção		
Eixo Estruturante	Detalhamento do objeto de conhecimento	Habilidades específicas do Eixo
<p>Investigação Científica</p> <p>➢ Objetivos do eixo</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprofundar conceitos fundamentais das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos; Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico; Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade. 	<p>Estudo das respostas fisiologias ao exercício</p> <p>➢ Respiração e atividade física</p> <ul style="list-style-type: none"> Anatomia e Fisiologia respiratória Efeitos da Atividade Física na Respiração Treinamento da Respiração Biomecânica da Respiração durante o Exercício Avaliação da Função Respiratória <p>➢ Processos digestivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Anatomia e Fisiologia do Sistema Digestivo Processo de Digestão Física e Química, Enzimas e absorção de nutrientes. Regulação Hormonal e Nervosa da Digestão Microbiota Intestinal Nutrição e Alimentação Problemas Digestivos e Distúrbios Alimentares Interações entre o Sistema Digestivo e Outros Sistemas <p>➢ Sistema Excretor</p>	<p>EMIFCNT01: Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>EMIFCNT02: Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>EMIFCNT03: Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>

Fonte: Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental, SEDU/ES

Essa distribuição realiza um movimento amplo no NEM, que reconfigura a Educação Física, afastando-a de suas dimensões socioculturais, críticas e políticas. Em vez de consolidar um campo de conhecimento próprio, há uma integração que tende a diluir o papel da área na formação integral dos estudantes. Além disso, a estrutura curricular reduz as possibilidades de abordagem da Educação Física enquanto prática pedagógica

que problematiza corpo, movimento, cultura e sociedade, privilegiando aspectos instrumentais voltados para o rendimento e a performance.

Tecendo com Braga e Silva (2024), entendemos que os saberes historicamente construídos, como os da Educação Física e de outros componentes curriculares que tiveram sua carga horária reduzida, foram deslocados em favor de novas formas de organização do currículo, mediadas pelos itinerários formativos. No entanto, tais rearranjos não garantem, necessariamente, uma formação que contemple a complexidade do humano em sua relação com o mundo. A oferta restrita de itinerários por parte das escolas tensiona ainda mais as condições de acesso ao conhecimento, potencializando desigualdades entre instituições e sistemas de ensino. Essa diferenciação curricular opera não apenas na seleção do que pode ser aprendido, mas também na definição de quem pode aprender o quê, reiterando lógicas de exclusão e hierarquização do saber. E, nesse caso em específico, opera delegando quem pode ensinar.

A Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo, por meio da Assessoria de Apoio Curricular e Educação Ambiental (AE11), elaborou as Orientações Curriculares 2024 com o objetivo de apoiar o planejamento pedagógico e a gestão curricular nas escolas da rede estadual, com foco na aprendizagem dos(as) estudantes. O material foi disponibilizado no site oficial do currículo capixaba, e alerta que o documento não substitui o Currículo do Espírito Santo, mas constitui um desdobramento que visa auxiliar sua implementação, especialmente no que se refere aos Itinerários de Aprofundamento, alinhado à proposta do novo currículo. O discurso empregado no material preconiza o incentivo à integração entre áreas do conhecimento e à articulação com os Temas Integradores, valorizando as experiências dos(as) estudantes nos âmbitos público e privado, bem como seus contextos sociais, vivências e projetos de vida.

Seguindo sempre a lógica do discurso transformador, o documento de orientações preconiza a busca por ultrapassar a dimensão cognitiva do ensino, propondo uma abordagem que considere as dimensões humanas, sociais, culturais, éticas e políticas da formação discente, respeitando as múltiplas identidades culturais presentes nas escolas. Além disso, o discurso do documento se coloca como ferramenta de gestão da aprendizagem para as equipes pedagógicas, favorecendo o diálogo entre os componentes curriculares de uma mesma área e entre áreas distintas.

Estruturado em forma de tabela, o material organiza as informações sobre as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos de Aprofundamento, apresentando, em seu cabeçalho, dados como o nome da unidade, a que aprofundamento pertence, **os(as) docentes habilitados(as) para sua docência** - o que se associa com o percurso de análises que estamos criando, em relação “ao que pode ser ensinado” e “quem pode ensinar” -, o trimestre, a série e o módulo correspondente. No QRcode abaixo, você pode acessar a página onde as orientações para o aprofundamento são propagadas:

Imagem 11: Caderno de Práticas Pedagógicas do aprofundamento “O Esporte, a Ciência e suas Linguagens”



Fonte: AE011, SEDU/ES

Tal cenário convoca a desnaturalização dos arranjos curriculares que tendem a capturar a Educação Física em uma função auxiliar, instrumental ou meramente tecnicista. Ao invés de uma leitura disciplinar tradicional que fragmenta o saber, torna-se necessário reconhecer a Educação Física como campo potente de produção de sentidos, atravessado por saberes culturais, estéticos, éticos e políticos. Trata-se de afirmar a corporeidade como dimensão sensível da experiência, em constante devir, e de valorizar os múltiplos modos de ser, mover-se e habitar o mundo que os corpos expressam em suas singularidades e coletividades.

Imagem 12 - A representação do Itinerário Formativo

O Esporte, a Ciência e suas Linguagens

*Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e
Área de Linguagens e suas Tecnologias*

Por que cursar esse aprofundamento?

Neste aprofundamento o estudante terá a oportunidade de aprofundar temas como fisiologia humana e a prática desportiva, bem como compreender a relação entre a prática esportiva, a ciência e a qualidade de vida, considerando os valores éticos e morais, além de desenvolver habilidades como a socialização, a cooperação, a solidariedade, a disciplina, o espírito de equipe e tantas outras, essenciais para a formação integral do estudante.

O que esse aprofundamento possui como propostas para o estudante?

Ampliar os conhecimentos relacionados à saúde, ambiente, sociedade e tecnologia, voltado à formação integral do estudante e de cidadãos autônomos, críticos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de entenderem a realidade em que vivem e estarem preparados para participar ativamente da vida econômica, social e política local onde estão inseridos.

O que vou estudar nesse aprofundamento?

- Morfologia Humana & Atividades Físicas;
- Química & Esporte;
- Uso do Inglês como ferramenta de integração;
- Rompendo os limites do esporte;
- Da Mecânica à Biomecânica.

E depois do Ensino Médio, quais cursos superiores posso fazer, dando continuidade a minha formação?

Engenharias: Biomédica, Alimentos, Controle e automação e demais engenharias. Licenciatura e Bacharelado: Educação Física, Língua Inglesa, Biologia, Física e Química. Outros cursos: Nutrição, Biotecnologia, Bioengenharia, Física Médica e outros.



16

Fonte: Guia do Estudante Sedu/ES

A ausência da oferta do itinerário “O Esporte, a ciência e suas linguagens” nas outras 389 escolas da rede torna a escolha do estudante um fator de privilégios, visto que o direito de escolha está associado à condição de existência da oferta na escola onde se estuda ou possibilidade de escolha na escola mais próxima da sua residência.

Atrelado a isso, está o fator transporte que não é ofertado no interior do Estado. Nos grandes centros urbanos, o estudante tem direito à gratuidade para circular por entre as escolas no caso da escolha de mais de um itinerário ou no caso de escolha de itinerário em escola fora da região em que estuda a parte propedêutica.

Diante do percurso até o momento, novas inquietações nos provocam: o que podemos operar de movimento resistente para conquistarmos o devido valor do componente? Como falar de educação integral, sem preconizar a saúde, o movimento, o corpo em encontro com a diferença, a valorização da potência de movimentar-se? Como preservar uma mente sã, com um corpo inerte?

Concordamos com os críticos da reforma que argumentam que a desvalorização da Educação Física, bem como de disciplinas como filosofia e sociologia, representa uma ruptura com o ideal de educação integral, favorecendo apenas conhecimentos imediatos e aplicáveis ao mundo do trabalho, o que prejudica a formação crítica e ética dos/das estudantes. Corroboramos com o que afirma Braga Junior e Hillesheim (2022), e acrescentamos a educação física como esse componente com enorme potencial para formar integralmente os sujeitos e está sendo renegado. De tal forma,

a educação para as camadas mais pobres da sociedade será privada de ciências mais formativas, como sociologia, filosofia, história e química, que não serão consideradas ou serão abordadas de forma incipiente nos cursos técnicos e profissionalizantes, ocorrendo um esvaziamento de conhecimentos essenciais na constituição do sujeito crítico de direito (Braga Junior; Hillesheim, 2022, p. 15)

Num movimento de defesa da manutenção do componente educação física no currículo do ensino médio, destacamos alguns pontos que se apresentam como essenciais. A

educação física opera na contribuição da formação integral dos/das estudantes, não apenas do ponto de vista físico, mas também social, cultural e cognitivo. Seu conjunto de saberes e fazeres, tornam o desenvolvimento de competências relacionadas ao autocuidado, socialização e cooperação, além de promover a saúde, o bem-estar físico e mental dos/das estudantes. A ausência compromete o equilíbrio entre o desenvolvimento acadêmico e a saúde física, fundamentais para uma formação completa.

Contudo, apesar do ponto levantado em defesa da educação física no parágrafo anterior, ainda carece de problematizações, visto que a presença da EF nas séries do Ensino Médio com apenas uma ou duas aulas semanais, não atende o equilíbrio que se almeja para a área. Entretanto, num movimento de aproximações e distanciamentos, o formato anterior, neste quesito específico, atenderia de forma mais assertiva o indicado em termos de incentivo e motivação para a adoção de práticas corporais salutaras.

Para além disso, a educação física é espaço que engloba tempos essenciais para a sociabilidade, a manifestação da diversidade de experiências culturais. As práticas corporais abordadas na Educação Física fazem parte da cultura corporal, que inclui esportes, danças, lutas, e outras atividades que consideram o contexto social e cultural em que os/as estudantes estão inseridos. A Educação Física se abre como território de experimentações sensíveis e de ativação de afetos, em que práticas corporais não apenas se realizam, mas se reinventam no entrelaçamento de histórias, ritmos e modos de existir. Mais do que formar sujeitos críticos em moldes pré-estabelecidos, trata-se de potencializar encontros que desestabilizem verdades fixas e permitam a emergência de outras narrativas, outros corpos, outros saberes — sempre em trânsito, sempre em disputa. Para além disso, em meio a essas práticas e vivências corporais, os/as estudantes são provocados frequentemente a desenvolver respeito, empatia, autocontrole, autocuidado e cuidado mútuo. Exemplifica através dos resultados de seus jogos e práticas corporais de competição, que nem tudo na vida são ganhos e acaba por nos preparar para comemorar a vitória do outro e aceitar que não se pode ganhar sempre.

Para se falar em bem-estar físico e manutenção da saúde, a educação física precisa ser revista nos modelos anteriores e sobretudo neste. Se focarmos no itinerário da educação física, podemos considerar que ele se aproxima do ideal que promoveria esses

benefícios. O desenvolvimento cognitivo e físico são aspectos que estudos científicos diversos já comprovaram como sendo favorecidos pela prática regular de exercício físico. A disciplina na regulação de treinos, medidas corporais, frequência de execução, cargas e muitos outros fatores de desenvolvimento, são propiciados pelo incentivo e orientação iniciados nas aulas de educação física. O desenvolvimento de variadas habilidades motoras e cognitivas, como coordenação, disciplina, e tomada de decisões sob pressão, são trabalhados nas práticas corporais do componente educação física. Essas são competências que extrapolam o campo esportivo e contribuem para a formação de sujeitos autônomos e capazes de lidar com situações diversas, tanto no âmbito profissional quanto pessoal.

Num entrelaçamento de diálogos, consideramos necessário abordar e resgatar as teorizações curriculares que se perpetuam no cenário educacional até a atualidade. Interessa-nos, nesse diálogo, seguir as linhas que costuram os movimentos que territorializam corpos, subjetividades e existências. Para tanto, optamos pela análise das teorizações curriculares no tópico seguinte, tentando traçar um encadeamento mais fluido.

2.2. DIÁLOGO COM AS TEORIZAÇÕES CURRICULARES

Por detrás das aparentes rupturas e transformações do currículo, quais são os fios (in)visíveis que tecem as tramas do poder? Será que a proposição curricular pós-crítica consegue realmente subverter as estruturas ou são apenas novas roupagens das propostas anteriores? Será que o currículo brasileiro está verdadeiramente em constante mudança ou é apenas uma ilusão de movimento dentro da inércia institucional?

Cabe a essa abertura de subcapítulo reforçar que a reforma favorece processos privatizantes na educação pública, permitindo que parte do currículo seja oferecida por entidades não estatais e facilitando a contratação de professores/as com "notório saber". Além disso, a fragmentação e flexibilização do currículo são recomendadas para a privatização endógena, com parcerias público-privadas e programas on-line.

Diante de todas as reverberações que o tema traz para as discussões, pensar currículo exige transbordamento para além do que se conhece. Mas, em se tratando do próprio currículo como campo de estudo, como pensá-lo, sem a imagem de currículo que temos?

São muitas inquietações e, por mais que tentemos, ainda somos leigos em discutir currículos. Até os dias atuais, a imagem de currículo que predomina é a de um artefato estruturado, normativo e linear, historicamente ligado à racionalidade moderna, à ordenação de conteúdos e à formação de um sujeito universal. Contudo, essa imagem vem sendo tensionada por perspectivas pós-críticas, que deslocam o currículo de um lugar de prescrição para um campo de experiências, interações e produções de subjetividade, atravessado por diferenças, fluxos e afetos.

Para tensionar as discussões, é necessário interrogar os modos como o currículo tem sido compreendido e como ele se inscreve nos engendramentos sociais. Como afirma Paraíso (2023, p. 7), “[...] o currículo – entendido como o conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar – é o coração da escola” e, de fato, pulsa como tal. É nele que se articulam os sentidos e os agenciamentos que atravessam o cotidiano escolar. Compreendê-lo exige um olhar que se desloque das lógicas fixas e normativas, para a abertura à transgressão das fronteiras conceituais que sustentam imagens estáticas de currículo. Sendo expressão de um projeto de sociedade, o currículo se configura como um território em constante disputa, onde diferentes forças, vozes e afetos se encontram, se chocam e se reconfiguram (Paraíso, 2023).

Apesar de reconhecer a trajetória árdua e extenuante até a atual conjuntura, é válido recordar aqui, que as variadas concepções de currículo, marcadamente, foram desenhadas intencionalmente para favorecer um determinado grupo, tecendo movimentos que defendiam imagens favoráveis a tal contexto. As lutas persistentes, avanços e retrocessos percebidos nesse trajeto de construção curricular expressam muito sobre as solidificações que se criaram em torno de alguns padrões, que hoje imperam majestosamente dentro dos currículos. Com Paraíso (2010), fica fácil entender que esses padrões imperam no currículo como sendo,

[...] território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o

que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo (Paraíso, 2010, p. 588).

Segundo Paraíso (2023), o currículo é constantemente moldado e disputado, implicando e exercendo relações de poder. Nesse sentido, “[...] apesar do muito que se fala do currículo nas escolas, na política, nas faculdades de educação, na pesquisa educacional, na mídia, [...] não existe consenso fácil em torno dele” (Paraíso, 2023, p. 21).

Ao apontar para a importância de entender a natureza cultural e política do currículo, Silva (2010) aponta que o currículo não é um documento neutro, mas é influenciado por interesses políticos. Ele argumenta que é necessário examinar os fatores sociais, culturais e políticos que moldam a sociedade e, conseqüentemente, aparecem no currículo. Pertinente a isso, o autor também discute que o currículo não apenas agrupa conhecimento, mas também molda e influencia a identidade dos/das estudantes. Tal qual o foi e tem sido, o currículo realiza e reproduz uma estrutura hierarquizante, a qual perpetua as desigualdades sociais, culturais e econômicas presentes na sociedade.

Ao contemplar a proposta de currículo presente na política educacional atual do Brasil e suas predecessoras, é possível vislumbrar e debater as complexas disputas que permeiam esse campo, incluindo seu potencial de tentativa de anulação e silenciamento das subjetividades, bem como as possibilidades de avanço delineadas por perspectivas emergentes. Para compreensão de tal realidade, Silva (2010) organizou um traçado didático-problematizador que denominou de teorias de currículo, visando compreender e explicar esse processo de constituição de sentidos para o currículo. Três teorias são destacadas: as tradicionais, as críticas e as pós-críticas.

A teoria tradicional, delineada nos estudos de Silva (2010), caracteriza-se por aceitar o “*status quo*” como ideal, concentrando-se na elaboração do currículo dentro das estruturas existentes, sem questionar os pressupostos subjacentes. Essa abordagem visava ser neutra, focando em definir que os objetivos da educação escolarizada é formar trabalhadores especializados, focando em como transmitir conhecimento, em vez de questionar o que é transmitido. Na percepção de Lopes e Macedo (2011), essa abordagem parte do princípio de que o conhecimento é estático e objetivo, cabendo à escola sua transmissão de maneira linear.

Outro aspecto a ser considerado é a influência da teoria humanista na educação brasileira, como apontado por Silva (2010). Segundo o autor, essa perspectiva valorizava a formação integral do indivíduo, buscando desenvolver todas as suas habilidades e potenciais. No entanto, a teoria humanista apresentava limitações, negligenciando os contextos sociais e culturais, e ignorando as diferenças individuais.

O autor também observa que as teorias curriculares tradicionais no Brasil eram fortemente influenciadas pelo modelo tecnicista, centrado na transmissão padronizada de conhecimento pelo professor. Assim, os primeiros paradigmas curriculares no Brasil eram influenciados pelo pensamento positivista e pela visão tecnicista da educação, predominantes durante a Ditadura Militar. Conforme investigado por Lopes e Macedo (2011), essa abordagem se caracterizava pela ênfase na transmissão de conteúdos, adotando uma visão instrumental da educação. De tal forma, podemos entender que foram concebidos visando a preparação dos/das estudantes para o mercado de trabalho, com organização hierárquica e fragmentada dos conteúdos, destacando disciplinas tradicionais como matemática, português e ciências.

Para desdobrar a inter-relação entre os domínios educacional e social, a teoria crítica impõe-se a desafiar a visão tradicional propondo abordagens mais abrangentes. Declaradamente, essa corrente teórica apresenta contraposição às perspectivas tradicionais, que Silva (2010) caracteriza como sendo um exercício de desconfiança, indagação e transformação radical, sugerindo que nenhuma teoria é neutra e que todas estão intrinsecamente envolvidas em redes de poder.

Diante o exposto por Silva (2010) e Lopes e Macedo (2011), a teoria crítica, advinda do processo de redemocratização do país na década de 1980, anuncia-se como precursora do pensamento curricular contemporâneo. Segundo Lopes e Macedo (2011), essa abordagem coloca-se a questionar as desigualdades sociais e a almejar uma educação mais libertadora, centrada na formação de cidadãos críticos e engajados. Ademais, a teoria crítica do currículo propõe uma análise das relações sociais presentes na escola e na sociedade, percebendo a escola como um espaço de reprodução de valores, podendo o currículo figurar como uma ferramenta política para manter ou superar essa realidade, assumindo um caráter transformador na esfera social.

As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das dinâmicas de poder no contexto histórico, mas se diferenciam ao romper com tradições para descentralizar o poder em detrimento das diferenças. Mas porque pensar a educação no viés da vertente pós-crítica?

Pensar a política curricular ou a educação com a vertente das teorias pós-críticas é importante porque essa abordagem traz considerações profundas às metanarrativas e às concepções tradicionais de currículo e educação. Segundo Ribeiro (2016), nos últimos anos, o pensamento pós-moderno tem ganhado influência no discurso curricular, tanto no Brasil quanto em outros países, sinalizando uma mudança significativa na forma como a educação é teorizada. Macedo (2013) observa que, a partir da década de 1990, a hegemonia do pensamento marxista nos estudos curriculares começou a declinar, abrindo espaço para as perspectivas pós-críticas.

As teorias pós-críticas se consolidam como uma superação das vertentes críticas, ao enfatizarem a cultura, o gênero, a etnia, a diferença e a linguagem, enquanto as teorias críticas focam no poder, na economia, na classe social e no conflito (Silva, 2010). A recusa das grandes narrativas, característica da pós-modernidade, representa uma ruptura com o paradigma moderno, conforme destacado por Ribeiro (2016), questionando a crença em uma consciência unitária e inovadora, rejeitando a ideia de uma utopia universalista.

As teorias pós-críticas celebram o pluralismo, a heterogeneidade e a diferença, enfatizando o local e o parcial, em vez de uma visão universal de conhecimento (Ribeiro, 2016). Desta forma, ao abordar a política curricular ou a educação com essa vertente, há uma abertura para a multiplicidade de perspectivas, o que permite a inclusão de vozes marginalizadas e uma maior sensibilidade às complexidades.

O estudo do campo do currículo, à base das teorias pós-críticas, surge da necessidade de investigar cotidianos complexos, dinâmicos e múltiplos, desafiando categorias fixas e modos tradicionais de análise. Estudos recentes apontam que tudo está em constante transformação — inclusive os modos de ser, saber e viver. Nesse sentido, compreender os fenômenos sociais, culturais e políticos torna-se fundamental, uma vez que eles se entrelaçam diretamente com as prescrições curriculares, afetando e sendo afetados pelas formas como o currículo é pensado, praticado e disputado, requerendo uma

abertura para as singularidades e variações presentes na realidade. Ao seguir essa linha de pensamento, o pesquisador abandona a busca por essências ou identidades rígidas, optando por uma compreensão do mundo como um campo em que forças, afetos e multiplicidades estão sempre em devir e tudo em pleno movimento nos cotidianos escolares.

A filosofia da diferença que emerge nessa teoria, também permite questionar as hierarquias e dicotomias presentes nos documentos oficiais que frequentemente organizam o pensamento ocidental. Categorias como centro/periferia, homem/mulher, superior/inferior são subvertidas em favor de uma análise que valoriza a pluralidade das experiências e dos sujeitos.

A validade da teoria pós-crítica reside em sua capacidade de desnaturalizar o currículo prescrito e desvendar suas dimensões políticas e culturais, ao invés de assumir o currículo como algo dado ou neutro. A teoria pós-crítica trata o currículo como um campo de disputas e negociações (Macedo, 2015), em que se definem não apenas os conteúdos a serem ensinados, mas também as formas como os sujeitos são construídos. Assim, o novo ensino médio pode ser compreendido não apenas a partir das narrativas de inovação que o sustentam, mas, sobretudo, pelas formas como ele reconfigura relações de poder, acesso e pertencimento no contexto da educação brasileira — deslocando sentidos, produzindo exclusões e instaurando novas disputas sobre quem pode aprender, o que deve ser ensinado e com quais finalidades.

Nesse sentido, um estudo do currículo do NEM, ancorado no viés das teorias pós-críticas, buscaria reconhecer a importância das vozes marginalizadas e das práticas inclusivas, problematizando os discursos e narrativas que acabam por subjetivar os/as professores/as e os/as estudantes. Promoveria ainda, movimentos de pensamento de maneira não hierárquica acerca dos saberes e fazeres a serem compartilhados. Nesse viés, poderíamos empreender investigações do corpo, na educação física, por exemplo, numa perspectiva da experiência como campos abertos de possibilidades e discutir interseções com discussões problematizadoras dos campos sociais, educacionais, econômicos, entre outros, sob uma ótica da diferença, valorizando as múltiplas formas de subjetivação e movimentando o pensamento em direção à resistência.

Por se tratar de uma fase de ensino muito próxima da vida adulta, inculcar no público dessa etapa a necessidade de adoção de uma postura questionadora implica uma recusa em generalizar ou homogeneizar realidades (Gallo, 2008). Isso é especialmente relevante em temas relacionados à educação e às políticas curriculares, onde as vozes que escapam ao padrão, assim como as práticas pedagógicas alternativas, podem ser entendidas como forças de resistência e mudanças.

Na ótica da contemporaneidade, a concepção do currículo na educação brasileira adota um discurso que tenta integrar elementos de considerações anteriores, advindas das problematizações que foram feitas ao longo das propostas que precederam o momento atual, enquanto atende às demandas do presente.

Necessário se faz, portanto, tal qual propõem as teorias pós-críticas, problematizar essa concepção de políticas governamentais que apresentam discursos de currículo flexíveis, contextualizados e voltados para a formação de cidadãos críticos e independentes, conforme os governos divulgam. Essas políticas enfatizam em seus discursos a interação entre assuntos e conhecimentos de valorização das vivências e saberes dos/das estudantes, mas estão inseridas em uma finalidade mais ampla que requer olhar problematizador.

Nesse sentido, Carvalho e Lourenço (2018) apontam o funcionamento de um “monopólio da problematização”, no qual a máquina comunicacional das semióticas significativas reproduz o já definido. Essa lógica distingue governantes de governados, especialistas de lei, e estrutura as práticas discursivas a partir de uma realidade econômica que organiza as relações de poder. Essa dinâmica reproduz desigualdades e acentuação da visão entre saberes locais e globais, moldando propostas educacionais com base em interesses econômicos.

Assim, mesmo nas propostas de currículo mais “bem” intencionadas, observa-se que as linhas que conectam esses desenhos são costuradas pelo capitalismo, cujas aspirações sempre projetaram seus interesses sobre a educação, subordinando as práticas educacionais aos objetivos do mercado.

3. O INCÔMODO QUE MOBILIZA AÇÕES

Imagem 13: Protestos contra a reforma do Ensino Médio



Fonte: Google

Numa tentativa de conectar o incômodo que provocou o movimento desse estudo associado às várias mobilizações que se mostram próximas ao movimento imaginado pelo pesquisador, entrelaçamos os movimentos de resistência com as produções acadêmicas que movimentam o pensamento em torno desse cenário curricular. Desde que foi iniciada a implementação do Novo Ensino Médio, várias mobilizações foram se criando por meio do incômodo que a proposta incute na sociedade. Nesse sentido, de uma forma bem pontual, mencionaremos que dentro do movimento de incômodo que gera ação, as mobilizações do Revoga NEM, associada a agenciamentos populares e de entidades que defendem direitos comuns, repercutiram em forma de Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023 que propunha e recomendava a reestruturação e reconsideração da ampliação e aplicação das previstas na Lei 13.415/2017.

Antes de prosseguir com o aprofundamento que pretendemos no capítulo, situamos novamente aqui que, ao tratar de resistência, nesse cenário de disputas do NEM, estamos nos referindo à tessitura de incômodos coletivos, vozes tensionadas por pesquisas, experiências e vivências que não se encaixam nas lógicas hegemônicas do Novo Ensino Médio. É mobilização afetiva e política que emerge das margens, provocando rupturas, abrindo frestas, produzindo escapes e afirmando outros modos de aprender, existir e pertencer.

A escola, como espaço de mediação entre sujeitos e conhecimentos, enfrenta críticas às estruturas curriculares que são identificadas como centros epistêmicos de práticas educativas. Essas críticas anunciam a necessidade de se romper com padrões gerais que muitas vezes distanciam a educação formal das realidades em que se insere. Nesse ínterim, as resistências surgem buscando compreender como a escola pode exercer influência na elaboração de suas práticas pedagógicas, evitando se tornar apenas uma reprodução de estruturas inflexíveis.

Como já mencionado em outros momentos, as análises até aqui realizadas, indicam que quando as políticas públicas, como a MP do Ensino Médio, são concebidas sem abrir espaço para a escuta, o diálogo e a participação ativa da comunidade educacional, desconsiderando os saberes já tecidos nesse campo, evidencia-se a reprodução de um projeto que privilegia os fluxos e interesses do capital. Nesse movimento, emergem sujeitos que, afetados pela promessa de eficácia e retorno, passam a acreditar na força dessas idéias como forma de impacto social ou de geração de lucro, ignorando as multiplicidades, singularidades e diferença que compõem o tecido educacional. A esse respeito, para Duarte et al (2020),

[...] a Exposição de Motivos que acompanhou a MP n. 746/2016 (BRASIL, 2016b) afirmava que a proposta de reforma do Ensino Médio estava alinhada com as premissas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). São também condizentes com as recomendações da Unesco (2003) e da OCDE (2009) para o Ensino Médio. No Brasil, essas propostas foram incorporadas pelo empresariado, organizado no movimento Todos Pela Educação (TPE) e seus parceiros, que congregam os maiores empresários brasileiros.⁶ Segundo Peroni (2017), esse grupo tem como objetivo claro pesar decisivamente na correlação de forças em nossa sociedade, impondo seu projeto hegemônico de sociedade e de educação. (Duarte;et al, 2020, p. 4).

Atinente a todo movimento de resistência, não é difícil compreender por que as insatisfações eclodiram Brasil afora. Na perspectiva das propostas políticas do NEM, de acordo com Duarte et al (2020), o discurso preconiza que o processo de aprendizagem é focado no desenvolvimento de competências e habilidades individuais das(os) estudantes, priorizando sua formação integral e crítica, capaz de ir além da empregabilidade e de responder às demandas sociais e culturais impostas pelas crises estruturais do capitalismo contemporâneo. Contudo, o que se percebe nos cotidianos contraria esse discurso. O que se constata é que a proposta e suas enunciações se alinham ao que preconiza as propostas da Unesco e do Banco Mundial.

Segundo Figueiredo e Real (2024), as diretrizes promovidas por organismos como o Banco Mundial e a UNESCO revelam o enraizamento de lógicas neoliberais na educação. O Banco Mundial impulsiona reformas voltadas à eficiência, mensuração de resultados e formação de capital humano, reforçando a padronização curricular, a lógica avaliativa como controle e a fragilização da escola pública. Já a UNESCO, embora adote um discurso mais humanista, também se insere em uma governança global que acaba por reforçar a educação por competências e metas de desempenho. No contexto do Novo Ensino Médio, essas influências se traduzem na subordinação da escola às demandas do mercado, esvaziando seu potencial emancipatório e cultural em favor de uma formação funcional, tecnicista e desigual.

Na lógica da estruturação curricular atualmente empregada, as disciplinas/componentes curriculares são utilizadas como parte fundamental da organização dos sistemas e redes de ensino. Essa organização disciplinar, é entendida por Lopes e Macedo (2011, p. 107), como

[...] uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo.

Partindo exatamente dessa organização estruturada, é que surge a conexão com esta pesquisa. Isso porque as disciplinas (chamadas atualmente de componentes), são

apresentadas no currículo numa lógica que hierarquiza os saberes específicos dessas disciplinas e deixam a educação física à margem (juntamente com outros componentes). No intento de dialogar com o que se pode criar, que perspectivas podem emergir do novo currículo e como o componente educação física pode se articular nesse meio (currículo), é o que impulsiona e materializa inicialmente a justificativa desta pesquisa. Com o reverberar desta pesquisa, compreendemos que poderemos responder o como e por que a manutenção do componente educação física foi desconsiderada de permanecer nas séries finais do ensino médio (2ª e 3ª séries) no Estado do Espírito Santo.

Para encarar a estratégia estabelecida pela atual proposta de currículo, é indispensável considerar que sujeitos serão apartados ou capturados de suas subjetividades, uma vez que há roteiros pré-estabelecidos, para serem rigorosamente seguidos, sem deixar espaço para que as experiências se enunciem com alguma liberdade nesses ambientes. E em se tratando de educação física, movimento é liberdade, movimento é vida, movimento é potência, movimento é (re)ação.

Para além da investigação empírica dos dados e objetivos traçados, entendemos ser urgente a necessidade de romper com a hierarquização disciplinar ainda presente nas escolas. Há uma demanda latente de questionar a rigidez da organização curricular que, ao estruturar o tempo e o espaço de forma cronológica e compartimentada, aprisiona os sujeitos a uma rotina tecnicista. No Novo Ensino Médio, essa estrutura se intensifica por meio de um currículo orientado por competências e conteúdos funcionalizados à lógica de um empreendedorismo esvaziado, reproduzindo o controle do possível e inibindo o desejo, a criação e as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996).

Por vezes, o que se percebe é que os espaços escolares, mesmo quando promovem momentos de escuta, ainda operam de forma a conter a circulação de afetos e relações, dificultando a emergência de manifestações que escapam da norma. É a partir disso que se indaga: o que a resistência consegue movimentar? O que as disciplinas/componentes curriculares vêm moldando? E que sujeitos estamos formando diante desse panorama e molde educacional?

Buscando conhecer as diferentes pesquisas que tratam do Novo Ensino Médio com foco no componente curricular da Educação Física, iniciamos uma busca nos bancos de

dados da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). O que provocou essa busca foi o incômodo causado pela implementação do Novo Ensino Médio, principalmente referente ao componente curricular da Educação Física. Enviesando essa mobilização, é chegado o momento de perguntar: Há encontros desse incômodo com outros? Quais outros desconfortos existem? Eles dialogam com os nossos?

Posto o questionamento, iniciamos a busca nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), procurando identificar se o sentimento do desconforto individual é percebido em uma dinâmica coletiva. Por se tratar de uma questão recente - as discussões do NEM - o recorte temporal das buscas se limitou do período de 2016 a 2024. A utilização de descritores se deu conforme a tabela abaixo:

Quadro 1 - Buscas por descritores.

ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA POR DESCRITORES		
Ordem	Descritores	Resultados/Banco de Pesquisa
1º mapeamento	“Educação Física” e “Novo Ensino Médio”	14 resultados (BDTD e CAPES)
2º mapeamento	“Educação Física” e “Novo Ensino Médio” e “Filosofia da Diferença”	0 resultados (BDTD e CAPES)
3º mapeamento	“Educação Física” e “Filosofia da Diferença”	7 resultados (BDTD) e 4 (CAPES)
4º mapeamento	“Novo Ensino Médio” e “Filosofia da Diferença”	0 resultados (BDTD e CAPES)
5º mapeamento	“Novo ensino médio”, “educação física”, “currículo”	10 resultados (BDTD) 4 (CAPES)
6º mapeamento	“Novo ensino médio”, “filosofia da diferença”, “currículo”	0 resultados (BDTD e CAPES)

Fonte: Produzido pelo autor com base nas pesquisas nos Bancos de Dados.

Ao utilizarmos os descritores “educação física” e “novo ensino médio”, das 14 pesquisas encontradas, três são teses e 11 dissertações. Num movimento de tentativa de aproximação com a temática, notamos que apenas uma delas não reunia os dois

descritores associados. Apesar disso, a dissertação “O novo já nasce velho!: a Geografia escolar do Novo Ensino Médio no território de exclusão de Ceilândia, Distrito Federal”, traz importantes temáticas relacionadas ao incômodo que nos provoca a tentar visualizar perspectivas. O referido trabalho foi desenvolvido na Universidade de Brasília no ano de 2022, em formato de dissertação. Mesmo compondo com nossa temática sobre o novo ensino médio, o trabalho não foi selecionado por não apresentar o foco pretendido de pensar o currículo da Educação Física e por não abordar a filosofia da diferença como disparador do debate que pretendemos.

Ao mapearmos um novo ambiente de buscas de dados, ao utilizarmos os mesmos descritores (“educação física” e “novo ensino médio”) na busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, encontramos igual número (14) de produções, sendo que cinco delas já constavam nos resultados obtidos anteriormente. Após análise, identificamos oito resultados que não apareceram na busca na BDTD. No movimento de busca que empreendemos, ao utilizar os descritores “Novo ensino médio”, “educação física” e “currículo”, encontramos 10 resultados correspondentes, sendo que todos os resultados aparecem nas buscas que realizamos no primeiro movimento de mapeamento com os descritores “educação física” e “novo ensino médio”.

Antes de realizar as leituras dos resumos, decidimos mapear nos mesmos bancos de dados (CAPES e BDTD), introduzindo aos descritores “educação física” e “novo ensino médio” um terceiro descritor (“Filosofia da Diferença”). Em ambos os ambientes, não encontramos nenhum resultado. Prosseguindo com as pesquisas, decidimos isolar o descritor “novo ensino médio” e manter os outros dois listados acima e obtivemos 7 resultados na BDTD e 4 resultados na CAPES.

Como critério de exclusão dos resultados que obtivemos com o descritor relacionado à ‘filosofia da diferença’, um dos links não dava acesso ao material/estudo, tornando-o, portanto, inviável à seleção. Outro critério de exclusão utilizado retira do nosso radar resultados que adentravam em questões muito específicas, como é o caso das pesquisas com foco nas pessoas com deficiências e que requerem um aprofundamento muito pontual. Apesar de considerarmos estas questões importantes, devido ao pouco tempo de articulação dos estudos com nossas pretensões, decidimos torná-lo inviável a

composição com nossa pesquisa. Da mesma forma, aqueles resultados relacionados ao uso de anabolizantes, na perspectiva da filosofia da diferença, também foram excluídos da relação aqui pretendida.

Tendo identificado os resultados acima apresentados e relatado os critérios de exclusão de resultados, decidimos iniciar as leituras dos resumos pelas buscas que envolviam o descritor “filosofia da diferença” associado, e optamos por relacionar os resultados da tabela abaixo, para compor com nosso estudo. Diante de tanta potência percebida nos resultados relacionados, sentimo-nos presenteados ao iniciar a descoberta de desconfortos outros, que apesar de individuais, apresentam força para reverberar em um movimento coletivo.

Quadro 2 - Resultados selecionados para compor com nosso estudo

Título	Autor(a)	Instituição	Tipo	Ano
Esquizo-experimentações com o currículo cultural de educação física	Pedro Xavier Russo Bonetto	Universidade de São Paulo	Tese	2021
Cartografias do sensível – o corpo deficiente feminino nas aulas de educação física'	Michele Caroline da Silva Rodrigues	Universidade Federal do Paraná	Dissertação	2016
Descolonizar o corpo negro nas aulas de educação física: apontamentos para uma prática necessária	Luciana Naldinho	Universidade Federal do Paraná	Dissertação	2019
Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia descapacitista.	Aline Alvernaz	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Tese	2022

Fonte: Produzido pelo autor com base nas seleções das pesquisas

Pensar o currículo em torno dos movimentos escolares do NEM requer que conheçamos as linhas de força das relações de poder nas experiências curriculares que, de certa

forma, conduzem os engendramentos em torno da vertente de processos de ensino (Bonetto, 2021). Considerando esse aspecto, esse motivo nos aproximou do estudo de Bonetto (2021), pois, como ele, também entendemos que “a filosofia da diferença se interessa pela singularidade, multiplicidade, imanência e pelo devir, não pelas semelhanças, representações e identidades entre as coisas” (Bonetto, 2021, p. 23).

Para além disso, ao analisarmos a rostidade imposta ao público do ensino médio, estamos em processo “[...] assumindo a indissociabilidade entre o psíquico e o social” (Bonetto, 2021, p. 26), procurando enviesar discussões que culminam em movimentos micropolíticos (Bonetto, 2021).

Ainda nesse movimento, vertendo para o trato com o corpo dentro da educação física nas prescrições curriculares, tendemos “[...] a produzir fissuras às posturas duras dos microfascismos concebidos e construídos historicamente” (Rodrigues, 2016, p. 34). Para além disso, dialogar com as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996), é “[...] como se alguma coisa nos levasse, por meio dos segmentos, mas também mediante nossos limiares, para um destino desconhecido, imprevisível, não preexistente” (Bonetto, 2021, p. 27). O autor destaca a potência criadora que as linhas de fuga podem criar.

Porém, fugir também pode ser perigoso se a linha se tornar destrutiva. Para Deleuze e Guattari (1996),

[...] três linhas nos compõem, cada qual com seus perigos. Não só as linhas de segmentos que nos cortam e nos impõem as estrias de um espaço homogêneo, mas também as linhas moleculares, que já carregam seus microburacos negros, e, por último, as linhas de fuga, que sempre ameaçam abandonar suas potencialidades criadoras para transformarem-se em linhas de destruição (Bonetto, 2021, p. 31).

Isto posto, sonhar um currículo na perspectiva da diferença, impõe-nos a necessidade de subverter a homogeneidade e trilhar caminhos rumo à multiplicidade. A esse respeito, Bonetto (2021), ao escrever sobre as potencialidades da didática da "escrita-curriculum", defende que o objetivo é bastante desafiador: subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e experimentações, substituindo o velho pelo novo sem que este se torne apenas um novo modelo. Dessa forma, pensar as práticas curriculares a partir da "escrita-curriculum" transforma as práticas pedagógicas em uma

verdadeira experiência, que é “[...] agenciada, contingenciada, complexa, vetorizada, micropolitizada, provisória e efêmera no espaço-tempo escolar” (Bonetto, 2021, p. 125).

Alvernaz (2022) se aprofunda em estudar como uma formação de professores/as de educação física pode potencializar rompimento com estruturas curriculares polidas em rigidez e enrijecimento. Na sua pesquisa, a autora problematiza alguns discursos e isso nos interessa porque o currículo tem o poder de contribuir ou até mesmo criar discursos. Para tanto, em uma sociedade,

[...] na qual falas discordantes são interditas, toma-se fundamental educar para a liberdade, desconstruindo dicotomias totalizantes e excludentes, de modo a romper com os discursos que buscam consensos ou coerções ativas por meio da violência simbólica e física, em todas as esferas da vida pública, tendo em vista a libertação dos indivíduos de tudo o que os aprisiona (Alvernaz, 2022, p. 19).

Pertinente a isso, Naldinho (2019) discute a descolonização do corpo negro nas aulas de educação física, vertendo as pesquisas dentro do viés da diferença, o que nos apetece, principalmente, por ser o público do ensino médio, em sua maioria, constituído por corpos negros.

Para Naldinho (2019), por anos, a falsa ideia da ausência de conflitos étnico-raciais no Brasil serviu como mecanismo de controle social para perpetuar desigualdades entre brancos e negros. O mito da democracia racial tornou a desigualdade um tabu, dificultando debates e transformações sociais, inclusive na escola e em currículos como o da Educação Física. Esse silenciamento reforça as disparidades, agora reconfiguradas pelo capitalismo, que restringe o acesso a direitos básicos, como uma educação de qualidade.

Dos demais resultados obtidos na pesquisa com os descritores “educação física” e “novo ensino médio”, utilizamos por critério de exclusão aqueles que apresentavam aproximação da vertente crítica de currículo. São eles:

Quadro 3 – Dissertações encontradas na BDTD

Título	Autor(a)	Instituição	Tipo	Ano
O professor de educação física e o novo ensino médio	Rogério Zaim de Melo	Universidade de São Paulo	Dissertação	2023
Educação física no novo ensino médio: a importância do planejamento participativo na construção do currículo escolar	Regina Helena Rigaud Lucas Santos	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Dissertação	2022

Fonte: Produzido pelo autor

A pesquisa de Santos (2022) investiga qual a importância do planejamento participativo na construção curricular da Educação Física no Novo Ensino Médio (Santos, 2022). Um dos pontos sensíveis para nós, também aparece como incômodo para a autora, ao discutir que “[...] a reforma, como foi proposta, tirou da Educação Física a conjuntura de obrigatoriedade, o que gerou insegurança de sua condição como componente curricular” (Santos, 2022, p. 12).

Santos (2022) conecta-se conosco, quando apresenta que essa proposta aprofunda a hierarquização curricular, na qual as habilidades desejadas não levam em conta ou não exigem os conhecimentos científicos relacionados à Educação Física, o que resulta em um desenvolvimento limitado para os/as estudantes. De igual forma, Melo (2023) nos contempla ao analisar que as mudanças propostas na reforma do ensino médio provocaram alterações na ação pedagógica do professor de educação física (Melo, 2023, p. 4).

O autor ainda destaca que lecionar Educação Física no ensino médio é desafiador, exigindo flexibilidade para lidar com turmas heterogêneas, desmotivação dos alunos e o baixo prestígio da disciplina. A formação universitária pouco prepara os professores para essa realidade, ainda presa a um modelo técnico e mecanicista. É essencial repensar os cursos de graduação, evitando práticas engessadas e oferecendo estratégias que

auxiliem o professor na construção de sua práxis, especialmente os recém-formados, que carecem da experiência necessária para atuar com adolescentes (Melo, 2023). As constatações do autor nos atravessam, pois quando tratamos de currículo, entendemos o professor como parte dele, por estar envolvido nas dinâmicas, agenciamentos, desdobramentos e possibilidades que emergem da interpretação que as/os professoras(es) fazem dele (currículo). Assim, deixamos já um fio para futuras pesquisas que devem aprofundar os currículos de formação de professores.

Nem todos os trabalhos produzidos nas pesquisas apresentadas, que dialogam com a filosofia da diferença, trazem nas palavras-chave, as indicações de que se tratam de um trabalho pautado nessa abordagem. Consideramos ser importante sinalizar esta constatação, visto que há um crescente movimento de pensamentos que se utilizam de tais conceitos.

Para além disso, é preciso ativar movimentos que desarticulem as amarras da estruturação fixa, da subjetivação significada, da modernidade linear e do pensamento colonial. O convite que trazemos é para transbordar as linhas de aprisionamento e expandir os modos de pensar, desfazendo os circuitos que programam nossos corpos e cérebros a operar segundo lógicas uniformes, naturalizando exclusões e marginalizando saberes que insistem em existir à margem do instituído.

4. A ROSTIDADE QUE TENTAM NOS IMPOR

Somos pegos em agenciamentos que nos fazem ver, falar e agir de maneira que vemos apenas aquilo do que se fala, que falamos apenas do que se vê e que agimos em conformidade com essa relação – a redundância como função social é novo senso comum (Lapoujade, 2015, p. 267)

Escolhemos Lapoujade (2015) para iniciar nossa abordagem do tema, pela composição que o autor traz para o modo como os agenciamentos – as relações entre forças, discursos, práticas e subjetividades – moldam nossa percepção, nossa linguagem e nossas ações no mundo. O autor sugere que somos continuamente capturados por redes de poder e sentido, que determinam o que vemos, sobre o que falamos e como agimos, criando uma espécie de circuito fechado de percepção e expressão. Isso resulta em uma redundância que opera como um mecanismo social de controle, instituindo um "novo senso comum". E nesse movimento de pensamento, é preciso questionar: Estamos criando redundâncias ao tratar das discussões de currículo?

O currículo é uma forma de linguagem que opera dentro de constelações de poder, em consonância com as ideias de Deleuze e Guattari (2012). Nesse sentido, ele é uma prática social e discursiva que se materializa em diversas instituições e normas, moldando modos de subjetivação e valores. O currículo, enquanto discurso, desdobra-se em diversas camadas de significados e manifesta-se como uma máquina de ensino que produz diferentes tipos de identidades sociais (Paraíso, 2023).

No contexto do ensino médio, juntamente com Deleuze e Guattari (2012), concebemos que o currículo opera como uma instância potente na produção de rostos: ao moldar as subjetividades dos alunos, o currículo produz o rosto. Movimentando o pensamento dentro dessa lógica, analisar as nuances dessa conceituação do público do NEM, faz-nos entender que o currículo é uma ferramenta de controle e normalização, definindo os contornos das identidades que serão valorizadas ou excluídas na sociedade. Essa articulação entre currículo e rosto evidencia como o ensino médio, enquanto fase fundamental da educação básica, participa na formação de indivíduos ajustados às expectativas sociais e civis, ponderando e reforçando agenciamentos de poder.

Imagem 14: Paradoxo

você é como um lápis
de um lado
tem o poder de me criar
você me escreve
me desenha
me pinta
mas por outro lado
você me apaga
me destrói
e eu vou me desfazendo
me agarrando às migalhas
com pedaços de mim
restando apenas marcas e sombras
de quem eu era.



Fonte: Queissobia

O currículo não é apenas um lugar de captura pelo poder, mas também um campo de potencialidades, onde resistências e reconfigurações se tornam possíveis. Na ilustração, há o entrelaçamento que queremos dar à rostidade, que tenta criar subjetivações, mas sobretudo, as expressões e reações que buscam escapar desse processo de apagamento, agarrando-se às "migalhas" e às marcas deixadas como formas de resistência à desintegração completa.

Deleuze e Guattari (2012) conceituam o rosto como uma construção semântica, gerada maquinalmente, que não apenas reveste a cabeça, mas também atua como um dispositivo civilizatório, estabelecendo padrões aceitáveis de identidade social. O rosto é uma expressão de agenciamentos de poder e não existe independentemente do desejo.

No rosto, identificamos tanto uma superfície plana de significação, que abriga signos e suas redundâncias, quanto um espaço subjetivo, onde residem a consciência e as paixões. Esse processo de "rostificação" não é uma criação do rosto em si, mas sim de uma máquina abstrata que o produz, contribuindo para a conformação de identidades sociais funcionais.

O currículo, então, participa ativamente desse processo de rostificação, sendo uma expressão incorporal da linguagem que afeta os corpos e suas subjetividades. Mas o que de fato é rostidade? Em que consiste o rostificar?

A Rostidade é um detector de desvios. Ela avalia caso a caso, observando cada um, para colocá-lo "em seu lugar" dentro da sociedade. Do centro à periferia, a rostidade se aplica organizando as multiplicidades, assim como Platão organizou seus cidadãos na República. A rostidade é uma maneira de ordenar e definir o normal e o anormal, o bom e o ruim, o certo e o errado (Trindade, 2023, on-line).

Dessa forma, rostificar significa estabelecer uma norma de comportamento, de expressão, de identidade, de relacionamento, de vivência! É, numa tradução crua e direta, uma máscara que nos forçam a vestir. Certamente você está se perguntando, mas qual a função disso? A quem serve?

Deleuze e Guattari (2012) nos fazem pensar, que numa lógica real, a rostidade é empregada quando há necessidade de organizar as multiplicidades de indivíduos. De tal modo, um padrão central é quem dita as regras do jogo. Sendo assim, ele é o correto e outros são classificados em relação a esse padrão. Isso se manifesta através de um sistema de ordenação que organiza a multiplicidade, sempre apoiado na ordenação

baseada em proximidade e semelhança. Nessa lógica, perguntarmos: Qual é o modelo padrão (dominante)? Que padrão todos são incentivados a imitar, sem que seja possível, na maioria das vezes, que se alcance?

Sem nenhuma surpresa ou questionamento, até a provocação dos estudiosos que ousaram iniciar um movimento de pensamento pós-crítico, - em favor das vidas, da diferença e dos modos variados de existir e questionar -, o padrão normativo era “homem-branco-europeu-racional-capitalista-cristão-heterossexual-magro...e..e..e” (Trindade, 2023, on-line).

Dessa forma, os/as desviantes são as mulheres, os/as negros, os/as latinos, os/as asiáticos, os/as africanos, as crianças, os loucos, os/as muçulmanos, os/as judeus, os adeptos da umbanda, os camponeses, os indígenas, os homossexuais, os/as bissexuais, os/as gordos, os/as transexuais, as pessoas com deficiências e assim por diante, seguindo a mesma lógica do e..e..e... (Trindade, 2023, on-line). Acima, como padrão. Aqui, como desvio.

Esse padrão opera como uma máquina de poder, moldando identidades e estabelecendo modelos sociais aceitáveis. Os currículos, em sua busca por eficiência e produtividade, muitas vezes reforçam esses padrões dominantes, restringindo a potência de agir das pessoas e sufocando a diferença de modos de existir. Deleuze e Guattari (2012) afirmam que a vida pede passagem e, portanto, exige que os rostos tenham como destino serem destruídos, para que se libertem das amarras da significação e da subjetividade. Eles defendem uma vida intensa que transcende os limites impostos pelo rosto, uma vida marcada pelo desejo e pela potência de agir. Nesse sentido, um currículo verdadeiramente transformador seria aquele que não apenas reconhece, mas também potencializa essa intensidade vital, abrindo espaços para a multiplicidade de experiências e encontros.

Assim, o desafio que se apresenta ao pensar políticas no campo dos currículos é criar formas de desfazer os muros brancos e buracos negros, de modo a criar territórios curriculares que não sabotem o desejo, mas sim, o potencializem. Isso implica em repensar o uso que fazemos da linguagem e dos afetos, avançando em direção a uma educação que reconheça e afirme a potência de vida em todas as suas manifestações.

No contexto da filosofia de Gilles Deleuze e Félix Guattari, o conceito de "rostidade", segundo Andolphi, Nascimento e Delboni (2023), refere-se à fixação social e institucional que molda identidades e comportamentos em conformidade com as normas protegidas. De acordo com os autores,

O "muro branco" é uma metáfora que representa as estruturas rígidas e opressivas que cercam e limitam a vida dos indivíduos, dificultando a expressão de suas singularidades. Já o "buraco negro" é um termo utilizado para descrever a sensação de esgotamento, aniquilação e alienação causada por tais estruturas (Andolphi; Nascimento; Delboni, p. 7, 2023)

Partindo dessa lógica, como o Buraco Negro e o Muro Branco⁷ operam nos sujeitos do Ensino Médio?

Na etapa do ensino médio, esses conceitos podem ser problematizados de forma significativa. O ensino médio, muitas vezes, funciona como um ambiente que busca encaixar os/as estudantes em um padrão preestabelecido de conhecimento e comportamento, inibindo suas potencialidades inventivas. A rostidade se manifesta nesse contexto por meio da imposição de currículos acadêmicos, disciplinas obrigatórias (e no novo cenário, também nas disciplinas eletivas) e estimativas que visam medir o desempenho dos/das estudantes de acordo com uma norma estabelecida.

Analisando a maioria dos sujeitos que compõem o público do NEM, não é difícil identificar a plena operação da máquina de rostidade. Diariamente, as juventudes são condicionadas a se enquadrarem em determinado padrão. Como resultado dessa operação, estabelece-se normas de comportamento, aparência e expectativas, definindo quais características serão valorizadas e quais serão marginalizadas. No caso do ensino médio, por exemplo, os alunos são incentivados a se adequarem a padrões de sucesso, disciplina e conduta que reverberam em favor dos interesses sociais e culturais dominantes. A conformação de subjetividades é tão forte, que os/as jovens são

⁷ Deleuze e Guattari utilizam as expressões "muro branco" e "buraco negro" em *Mil Platôs* para explicar como o rosto funciona como uma máquina abstrata de significação. O "muro branco" representa a superfície onde as significações e representações são projetadas, como uma tela que recebe imagens e discursos. Já o "buraco negro" simboliza a força de subjetivação que captura e aprisiona as intensidades, reduzindo-as a identidades fixas e normativas. Juntos, eles constituem o processo de rostificação, no qual as complexidades dos fluxos e das diferenças são subordinadas a sistemas de controle e normalização. Esse conceito desestabiliza a visão tradicional do rosto como uma expressão essencial do humano, destacando sua função política e social na captura das singularidades.

direcionados a desejar e se empenharem em trajetórias específicas. E se estamos em movimento de problematização dessas conformações, por que não analisar os itinerários formativos? Como estão sendo trabalhados dentro da reforma, podem esses itinerários figurarem como máquina de produção de rostidade?

A partir do que propõem Deleuze e Guattari (2012), é possível considerar, que sim, os itinerários estão operando como máquinas de ordenação. Os itinerários formativos, ao serem apresentados como escolhas individuais dentro do Novo Ensino Médio, funciona como mecanismo de conformação. Embora pareçam oferecer liberdade ao estudante para traçar sua própria trajetória, essa falsa ideia de escolha está sempre condicionada à uma estrutura que favorece certos percursos alinhados com demandas de mercado e padrões neoliberais.

Assim como a máquina da rostidade cria rostos e subjetividades (Deleuze; Guattari, 2012) que se ajustam às normas sociais, os itinerários formativos atuam na moldagem dos/das estudantes para se conformarem a expectativas de eficiência, produtividade e competitividade. Ao oferecer opções que parecem diversificadas, mas que na prática reforçam o mesmo padrão de ajustamento a uma lógica capitalista, o sistema educacional opera no condicionamento das escolhas, limitando a autonomia (apesar do discurso que prega uma educação para a autonomia) e ampliando a normalização de trajetórias profissionais específicas.

Analisando a reforma do EM, com base em considerações que Macedo (2014) fez acerca da BNCC, que é o documento central da formulação das políticas curriculares do NEM, compreendemos que o discurso e as intenções neoliberais são tão bem empregues, que se tornam um imaginário social, criando regras de conformação em que os sujeitos se reconhecem tal qual a captura os faz se perceber (responsável pelo próprio sucesso ou fracasso, por exemplo). Logo, se os itinerários trazem uma lógica de escolha, que na verdade, está condicionada a preceitos estabelecidos previamente e entregues como ideais, a tendência é que diante das dificuldades e sem muitas possibilidades de escape, os/as estudantes elejam caminhos pautados no quinto itinerário (itinerário FTP – Formação Técnica Profissional). Assim, nesse contexto, os/as estudantes passam a se enquadrar nessas regras, que moldam suas subjetividades de acordo com a lógica neoliberal. Simplificadamente, essas tecnologias neoliberais de sujeição, produzem efeitos sobre a produção de subjetividades e o autogoverno dos indivíduos

Nesse movimento favorecido pelas macropolíticas, torna-se quase impossível escapar. O buraco negro devora a subjetividade e o muro branco impõe a normalização. Para quebrar a rostidade, o buraco negro deveria se expandir e dissolver o muro branco, rompendo com a fixação de identidades normativas e permitindo a emergência de novos modos de existir.

Outra problematização bastante pertinente que precisamos considerar parte do princípio de que se têm, por intermédio da rostidade em relação ao ensino médio, que todos os/as estudantes pertencem a um ,padrão socioeconômico, que os atribui condições igualitárias de sucesso escolar e, conseqüente ascensão social. Ao idealizar o Novo Ensino Médio, que está intimamente ligado à expansão de permanência no espaço escolar (educação de tempo integral), logicamente não consideraram a parcela mais vulnerável da população, que além de estudar, precisa, concomitantemente, sujeitar-se às formas de subsidiar suas necessidades.

Ao cruzarmos os conceitos e atrelá-los à esta etapa de ensino, podemos fazer conexões que nos permitem entender que há um maçante mecanismo de rostificação de todo um coletivo que atende ao ensino médio, e como isso interfere nos agenciamentos e desdobramentos que operam, ou deixam de ser operados, na constituição significativa de um currículo que realmente potencializa as diferenças. Tais amarras podem fazer com que muitos jovens se sintam alienados, desmotivados e desvalorizados, perdendo a conexão com desejos e agenciamentos coletivos que representem, de fato, novas significações para a etapa ensino médio. O que para nós, é grave. Ao perder o desejo, ou assumir um desejo moldado em lógicas de capturas, perdemos nossas subjetividades e deixamos de criar movimentos legítimos de significação e busca. Passamos a caminhar em direção a metas impostas muito difíceis de realizar ou, mesmo, inalcançáveis.

Seguindo Deleuze e Guattari (2012), tomamos a conceituação que os autores remetem ao desejo, como sendo uma ordem contrária a que popularmente estamos habituados a compreender. Para eles, que dialogam com Spinoza sobre o tema, todos os desejos criam fluxos, promovem cortes, novos processos, novas (des)organizações. Todos nós somos máquinas desejantes.

Para Trindade (2023), o desejo é responsável por engendrar novos arranjos: “[...] desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto”. É através do pensamento de

Nietzsche e Spinoza que Deleuze e Guattari (2012) se colocam a ampliar a definição de desejo destoante do conhecimento vulgar. As definições outrora utilizadas por Hegel, Platão, Freud e Lacan dão lugar a um novo sentido. Contrário ao pensamento do desejo como falta, lacuna, descrédito, míngua, escassez, Deleuze e Guattari (2012) vem defini-lo como honra, fortaleza, possuidor! O desejo não é falta, é abundância! Em se tratando de aprofundamentos tão significantes do desejar, podemos defini-lo: “[...] não é carência, mas excesso que ameaça transbordar” (Trindade, 2023, on-line).

Tradicionalmente, a educação carrega nos ombros o dever de cumprir a realização dos anseios capitalistas, embutidos sorrateiramente nos moldes curriculares da modernidade. A organização da escola está voltada para o atendimento das invenções da modernidade e, conseqüentemente, o currículo tem sido pensado e organizado conforme anseios e princípios do pensamento educacional moderno e monetizado. Em termos deleuzianos, podemos definir as amarras dos sistemas de educação como sendo as linhas duras que se cruzam moldando às necessidades de endurecimento, enrijecimento e rigidez ou, sendo o desvio, uma linha de fuga.

Ao analisarem o processo de subjetivação ao qual somos sujeitos, Deleuze e Guattari (2012) apresentam que este se constitui por linhas de segmentaridade que cortam as nossas existências. Compreender um sujeito é entender a cartografia das linhas que o compõem, não apenas suas memórias ou conexões. Para melhor entendimento indicamos os três tipos de linhas abordados pelos autores: segmentaridade dura (molar), segmentaridade fina (molecular) e linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996).

As linhas molares são visíveis e definem segmentos rígidos, como onde vivemos e trabalhamos, e se expressam em oposições binárias (rico/pobre, homem/mulher). Já as linhas moleculares representam fluxos maleáveis, permitindo transições rápidas e desterritorializações, quebrando identidades rígidas. A terceira linha, as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) implica na criação e destruição de territórios segmentarizados, rompendo com o passado e possibilitando novas existências. Essas linhas coexistem e interagem, desenhando quem somos.

No pensamento, as segmentações duras buscam estabilidade e agem sempre num sentido conformador e de endurecimento, enquanto as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) criam fissuras e abrem espaços à indeterminações. Assim, as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) promovem criação e inventividade, abrindo-se para o devir,

que é sempre molecular. Nessa dinâmica, o devir não nos leva a parecer, ser, equivaler ou produzir. Ser atravessado por um devir é estar em uma aliança, coexistindo em diferentes durações, efetivando uma potência que desestabiliza qualquer identidade (Bruno, 2024).

Para melhor entendimento, Deleuze e Guattari (2012) explicam que o conceito de "devir" se refere a um processo contínuo de transformação e mudança, que escapa às definições estáticas e rígidas. Diferente da evolução ou progresso linear, o devir é caracterizado por movimentos e transições que rompem com as identidades fixas e as categorias pré-estabelecidas. Ele é sempre molecular, ocorrendo nas fissuras e entrelinhas das estruturas estabelecidas, em vez de se manifestar em objetos ou formas segmentares. O devir não tem começo nem fim, nem origem ou destino, constituindo uma zona de indiscernibilidade onde as identidades se desestabilizam e novas possibilidades emergem. É um estado de constante fluxo e transformação, onde as entidades se transformam em algo novo e inesperado, sem seguir uma trajetória linear ou previsível.

Ao analisarmos a história do pensamento, percebemos a existência de uma trajetória de encontros entre transgressores e conservadores, sem necessariamente, haver uma linearidade evolutiva. A segmentaridade dura é valorizada pelas instâncias de poder, que procuram tamponar as linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) para manter a segurança e o controle.

Deleuze e Guattari (2012) sugerem seguir o movimento de rupturas, prolongando e variando a linha de fuga, sem cair na destruição total ou abolição completa. A nós, este conceito cabe nas discussões que procuram desvencilhar o endurecimento causado pelas macropolíticas. Deleuze e Guattari (2012, p. 83) explicam que

[...] Indivíduos ou grupos, somos atravessados por linhas, meridianos, geodésias, trópicos, fusos, que não seguem o mesmo ritmo e não tem a mesma natureza. São linhas que nos compõem, diríamos três espécies de linhas. Ou antes, conjuntos de linhas, pois cada espécie é múltipla. Podemos nos interessar por uma dessas linhas mais do que por outras, e talvez, com efeito, haja uma que seja, não determinante, mas que importe mais do que as outras...se estiver presente. Pois, de todas essas linhas, algumas nos são impostas de fora, pelo menos em parte. Outras nascem um pouco por acaso, de um nada, nunca se saberá por quê. Outras devem ser inventadas, traçadas, sem nenhum modelo nem acaso: devemos inventar nossas linhas de fuga se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida.

É importante ressaltar que, mesmo diante de todos os desdobramentos em meio a essas adversidades que cercam o Ensino Médio, é possível resistir e transformar esse cenário através dos agenciamentos que podem ser formulados em agenciamentos de desejos coletivos. Os conceitos deleuzianos e guattarianos apontam direções para um caminhar com vistas a romper com as estruturas fixadas, questionando os padrões estruturais e buscando novas formas de experimentar e expressar o currículo. Para tanto, seria necessário e fundamental que o ensino médio promovesse espaços de experimentação, liberdade e diálogo, possibilitando que os/as estudantes rompam o muro branco e escapem do buraco negro, desestratificando os fluxos dos desejos com prudência.

Contudo, apesar de parecer fácil, o exercício de romper o muro branco e escapar do buraco negro, é desafiador partindo do princípio que, naturalmente, tendemos para adotar um rosto definido pela máquina abstrata de rostidade.

É pelos rostos que as escolhas se guiam e que os elementos se organizam: a gramática comum nunca é separável de uma educação dos rostos. O rosto é um verdadeiro porta-voz. Não é portanto apenas a máquina abstrata de rostidade que deve fornecer uma tela protetora e um buraco negro ordenador, são os rostos que ela produz que traçam todos os tipos de arborescências e de dicotomias (Deleuze; Guattari, 2012, p. 52).

O tema nos provoca e devemos entender que é das indagações que sempre nós fazemos, que produzimos linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996). Percebendo-se capturado, o exercício é parar e questionar: Como transgredir o buraco negro? Como atravessar o muro? Como posso operar para (des) rostificar?

Essas perguntas estão relacionadas ao devir. Devir esse que emerge de cada realidade, de cada agenciamento e que não pode cessar. Afinal, “[...] se o rosto é uma política, desfazer o rosto também o é, engajando devires reais, todo um devir-clandestino. Desfazer o rosto é o mesmo que atravessar o muro do significante” (Deleuze; Guattari, 2012, p.64).

Ao apostar nas singularidades de cada aluno, potencializando a diferença, o ensino médio pode se tornar um ambiente, de fato, mais plural. A abertura para diferentes formas de conhecimento, a valorização da inventividade e a promoção do pensamento

crítico são caminhos para que o estudante possa se desenvolver plenamente operando a partir disso, novas afecções, atravessamentos e devires.

Retomando a noção de "rostidade", de Deleuze e Guattari (2012), que usam esse termo para descrever a maneira como a sociedade molda a subjetividade dos indivíduos, impondo papéis e identidades fixas, remetemos a análise no contexto do ensino médio, onde os/as estudantes muitas vezes se sentem sofridos a se encaixar em categorias predefinidas, como "aluno exemplar", "popular", "nerd" ou "atleta". Essas identidades são socialmente construídas e podem restringir a liberdade de expressão e a descoberta de novos caminhos.

Carvalho (2019) menciona em seus estudos que, por ser composto de várias partes, o corpo⁸ se apresenta como um leque de possibilidades, sendo capaz de ser afetado e agir de muitas formas outras, que não somente aquelas determinadas por forças externas ou imposições macropolíticas.

Na escola isso pode ser associado às pressões e demandas que os/as estudantes enfrentam, como a preparação para exames, a escolha da carreira e a expectativa de ingressar em uma universidade. Essas questões podem criar uma sensação de opressão e ansiedade, tornando-se um "buraco negro" que pode absorver a energia e dissipar a motivação.

Apesar da ênfase sobre o estudante, não se pode negligenciar os atravessamentos que também incidem fortemente sobre os/as professores/as. A obrigatoriedade de seguir um currículo rígido, os desafios de locomoção entre casa e escola, as múltiplas demandas familiares e as relações de poder às quais estão submetidos nas instituições, redes e sistemas educacionais compõem apenas parte de um cenário mais amplo. Soma-se a isso a precarização dos vínculos de trabalho, a sobrecarga emocional, a burocratização crescente das práticas pedagógicas, a pressão por domínio tecnológico, além das desigualdades de gênero, raça e classe que atravessam o cotidiano escolar. Ao analisar esse contexto, Silva e Brasileiro (2023, p. 249) destacam que

[...] entidades como o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entre outras

⁸ Corpo é um conceito usado por Deleuze e Guattari que abrange para além da representação humana. Os corpos são políticos, afetivos, sensoriais, cognitivos.

[...] demonstram a precarização do trabalho docente, a desvalorização dos cursos de licenciatura no Brasil, a desqualificação dos saberes adquiridos nos cursos de formação de professores/as o que culminará em uma forma ilegítima de contratação desses docentes com notório saber.

Nas linhas de segmentarização que atravessam os/as professores/as, falar dos microagenciamentos é essencial e nos coloca a problematizar para que não sejamos capturados pelo agenciamento maquínico. O fato de estarmos buscando valorização e reconhecimento, muitas vezes nos faz consumir e operar agenciamentos, tal qual a macropolítica emprega. Deixarmo-nos capturar pelo bônus e pelas premiações, por exemplo, nos faz deixar de ansiar por política permanente de planos de carreira.

A macropolítica aqui tratada, com base nas conceituações de Deleuze e Guattari (2012), refere-se às grandes estruturas e instituições que governam e organizam a sociedade, como governos, partidos políticos, sistemas jurídicos, econômicos e sociais. É o nível onde ocorrem as políticas públicas, legislações e regulamentações que afetam a coletividade de maneira ampla. Na macropolítica, as relações de poder são mais visíveis e estruturadas, com fronteiras bem definidas e hierarquias estabelecidas.

Em contrapartida, as interações cotidianas, subjetividades e relações interpessoais que ocorrem abaixo da superfície das grandes estruturas são definidas por eles como micropolíticas (Deleuze; Guattari, 2012). As subjetividades, desejos, afetos e resistências se formam nesse nível e permeiam a vida diária das pessoas. A micropolítica está ligada às dinâmicas moleculares de poder, que são mais sutis, fluídas e muitas vezes invisíveis, mas igualmente importantes para a compreensão das forças que moldam a sociedade.

Deleuze e Guattari (2012) enfatizam que a macropolítica e a micropolítica estão interligadas. As grandes estruturas e políticas (macropolítica) influenciam as interações cotidianas e subjetividades (micropolítica), e vice-versa. Por exemplo, uma política educacional inclusiva estabelecida pelo governo (macropolítica) pode ser implementada de maneiras variadas por diferentes professores/as em suas salas de aula (micropolítica), criando uma diversidade de experiências educacionais que, por sua vez, podem influenciar futuras políticas públicas.

No contexto do Espírito Santo, essa inter-relação pode ser vista na maneira como as políticas estaduais são interpretadas e aplicadas nas escolas e como as práticas e

resistências locais podem informar e transformar as políticas em níveis mais elevados. Essa dinâmica mútua é essencial para a compreensão das complexas realidades da educação e das possibilidades de transformação social.

Ao assumir, por exemplo, comportamento e postura microfacista, delegando ao estudante a necessidade de prosperar, aceitando e acreditando que estamos oferecendo a ele as condições necessárias para tal, ferimos e maltratamos sua história de existência ao não considerar as linhas de segmentaridades que os atravessam. Corremos o risco de perder-nos, de assumir postura de desprezo às problemáticas que eles enfrentam nas suas famílias, nas suas comunidades, nas suas subjetividades. Segundo Deleuze e Guattari (2012), é preciso que aqui, intencionalmente, criemos linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996), para não nos submetemos por completo, para que possamos escapar pela tangente de modo a não se deixar capturar pelas amarras capitalistas. Que se diga de passagem, são as mesmas pressões a qual os/as estudantes encontram-se submetidos.

Contudo, apesar desse esforço, é importante destacar, conforme Rolnik (2018) aponta, que

[...] ninguém é permanentemente ativo ou reativo, tais posições oscilam e se mesclam ao longo da existência individual e coletiva. O que importa do lado das forças ativas é o trabalho incansável que consiste em combater as forças reativas em nós mesmos e em nosso entorno, cujo sucesso jamais estará garantido e tampouco será definitivo (Rolnik, 2018, p. 184).

Sendo os/as professores/as agentes que se movem podendo operar máquinas desejantes, intermediado por agenciamentos que possam produzir devires, da mesma forma que podem ser somente reprodutores de operações dominantes, considerá-los no processo é indispensável. Isso devido ao poder que lhes é concedido pelo agenciamento maquínico. O que quero dizer com isso? Que estar/ser professor lhe delega certo status social de poder em relação ao aluno, mas lhe subverte o poder da máquina dominante. Por isso, é preciso pensar como se lançará mão desses agenciamentos. Precisamos agir, em prol da criação de uma espécie de fluxo - influxo.

Com Deleuze (2012) e Foucault (2000), compreendemos as afecções que atravessam a escola e os corpos docentes como dispositivos – tramas compostas por linhas de múltiplas naturezas, que não obedecem a formas fixas nem a sistemas homogêneos.

São linhas que se desenham no desequilíbrio, que oscilam, se cruzam, se repelem ou se enlaçam, afetando diretamente os modos de existir e agir dos sujeitos. Como nos lembra Carvalho (2019), resistir a esse mundo idealizado exige deslocamentos: é preciso aprender a caminhar entre forças, a sentir os desníveis, a escutar os ruídos e as dobras do que se impõe como caminho único.

Para Rolnik (2018, p. 3),

[...] a resistência hoje passaria por um esforço de reapropriação coletiva dessa potência para com ela construir [...] ‘o comum’ [...] o campo imanente da pulsão vital de um corpo social quando a toma em suas mãos, de modo a direcioná-la à criação de modos de existência para aquilo que pede passagem.

É como dizer sim para a vida, desterritorializando afetos tristes (Spinoza, 2018) que, infelizmente, ganham forças nos espaços escolares, de forma impensada, diante dos grandes fluxos de reverberação da aceitação acrítica. Nesse viés, Spinoza (2018), entende que os afetos são resultantes das afecções do corpo, isto é, estados de disposição que se originam pela forma como um corpo afeta e é afetado por outros corpos que lhe circundam (Spinoza, 2018). Assim, tomados por movimentos de ressignificação, não podemos agir sem intencionalidade de invenção. A escola deve primar pelas alegrias produzidas dos encontros das diferenças.

[...] é necessário, então, evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas, e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos nele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um currículo não burocratizado nem normalizado (Carvalho, 2019, p. 60).

É importante ressaltar que, mesmo diante de conceitos atravessadores que podem soar negativos, Deleuze e Guattari (2012), assim como Carvalho (2018), destacam a possibilidade de resistência. Eles enfatizam a importância da criação de linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996), ou seja, de buscar caminhos alternativos e de desapego com as máquinas abstratas de rostidade.

No ensino médio das escolas públicas, esse movimento de fuga à rostidade imposta pode emergir nos pequenos espaços de invenção coletiva: uma roda de conversa que

se forma no intervalo, um projeto que nasce da escuta entre estudantes e professores, uma atividade que escapa ao previsto do currículo e acolhe o que pulsa na sala. Até mesmo nas aulas de educação física, quando o jogo se desorganiza das regras convencionais e dá lugar a experimentações do corpo — danças livres, brincadeiras cooperativas ou práticas de alongamento consciente — há aí uma brecha, um gesto de desvio. Nesse contexto, ao professor cabe mais do que transmitir conteúdos — cabe exercitar uma pedagogia da multiplicidade, abrindo frestas onde os encontros possam se dar sem o peso das identidades fixadas. Porque, nesse jogo de forças, o que verdadeiramente importa são os encontros que afetam, que desviam, que criam.

Em suma, ao analisarmos a etapa do ensino médio sob a perspectiva dos conceitos de "rostidade", "muro branco" e "buraco negro" de Deleuze e Guattari, somos levados a compreender sobre as restrições e desafios enfrentados pelos/pelas estudantes nesse período de suas vidas. No entanto, também é importante reconhecer a possibilidade de resistência, buscando caminhos alternativos e formas de expressão que fazem uma abordagem mais inventiva.

Para Deleuze, existem três potências do pensamento que conduzem o indivíduo para processos de produção criativa, sendo elas: a Filosofia, a Ciência e a Arte. Não incomum, o proposto ao Novo Ensino Médio no Brasil, despreza grande parte dessas potências. Ao não permitir a manutenção da filosofia, os formuladores da política educativa impedem a criação de conceitos outros que poderiam atuar na produção do conhecimento, movimentando o pensar e culminando na criação de realidades diferentes das atuais.

Da mesma forma, os currículos se perdem quando se cessa o processo de fazer pensar, de provocar movimento pensante de perceptos e afetos, ao inibir as produções possíveis, as percepções além do campo da visão, a sensibilização do desejo coletivo etc. Mantém-se a pseudo ideia de criação de funções através das ciências. Porém, de forma reduzida e não intencional, visto que não se almeja, de fato, no cerne neoliberal, um currículo da/na diferença.

Apesar de toda a problematização proposta por Deleuze e Guattari (2012) — e da urgência cada vez maior por processos inventivos que operem como máquinas sociais desejanteres como potência — o convite que se coloca é o de buscar criar linhas outras, capazes de deslocar a noção hegemônica de processo educacional. Trata-se de situar

e sustentar realidades que poderiam ser muito mais intensas, vivas e transformadoras do que aquelas que vêm sendo reiteradas. Filósofos e teóricos como Deleuze e Guattari certamente intencionavam problematizar a maneira como pensamos a educação, levantando questões críticas e desafiando pressupostos dominantes. No entanto, mudanças no sistema educacional requerem esforços coletivos, envolvendo governos, instituições educacionais, professores, estudantes e comunidades.

Muitos fatores sociais, políticos e econômicos contribuem para a forma como a educação é estruturada e implementada em uma determinada sociedade. Mudanças significativas exigem um diálogo amplo e uma vontade política de repensar e problematizar os sistemas existentes. Em se tratando da política da estruturação do novo ensino médio, a importância da discussão da proposta, se faz necessária devido ao alerta que estudiosos da educação e professores/as do cotidiano escolar, denunciam como futuro previsível. Estaremos prontos a repetir, sem diferença, aquilo que já não nos serve mais? Após tanto devir, retrocederemos sem escutar o que pulsa no retorno?

A narrativa que se pretende afirmar é a de promover experiências que mobilizem os/as estudantes a construir suas próprias leituras de mundo, capazes de sustentar opiniões e escolhas singulares. Para isso, é fundamental que não sejam apagadas — ou relegadas a um plano secundário — as forças de desejo e os agenciamentos emergentes que atravessam os sujeitos em formação. Ignorar essas potências pode comprometer a constituição de cidadãos ativos, capazes de questionar, inventar e resistir às lógicas que apenas reproduzem o já dado.

Ao se direcionar a educação em determinados compartimentos que serão de livre escolha de quem ainda não tem sua plena consciência de mundo, acabará se demonstrando reducionista, visto que se impossibilitará as novas descobertas e o desenvolvimento de novas aptidões que são fruto da evolução humana, que devem experimentar a transdisciplinaridade das várias abordagens nos diversos componentes curriculares (Silva et. al. 2020, p. 43).

Nas lacunas das disciplinas retiradas do currículo, surgiram as proposições de ofertas em EAD (Educação à Distância) de componentes integradores que, em teoria, integram e permitem interpretações outras, antes não possíveis. O que pesa, no entanto, dentro de uma análise ponderativa da realidade educacional no Brasil, são as diferenças sociais

presentes dentro das mesmas comunidades escolares e que tendem a serem fortalecidas mediante o emprego desigual de possibilidade de conhecimento.

[...] Essa nova abordagem, a título de reforma, pode se demonstrar como elemento potencializador das desigualdades já existentes, sendo a mesma passível de possíveis anomalias como, por exemplo, dois alunos cursando o mesmo período de ensino, sendo que um, normalmente de classe mais elevada, tendo acesso a toda interdisciplinaridade dos vários conteúdos acadêmicos, tido como um diferencial das escolas particulares a justificar o alto valor das mensalidades, dispondo ele das mais variadas mídias que possibilitam experiências na modalidade EAD que levam o aprendizado as mais variadas situações de espaço e tempo (Silva et al. 2020, p. 43).

Em contrapartida, o filho da classe pobre do país ficará a receber passivamente, ensinamentos que os convençam que a sua condição na escala estratificada na sociedade é fruto do seu empenho e esforço que emprega nessa jornada. Conhecer essas disparidades que cercam a educação, deve ser exercício frequente do educador, do gestor, do estudante e demais agentes envolvidos diretamente no processo.

Essa lógica oculta as desigualdades estruturais que moldam o acesso e as oportunidades, alinhando-se a um discurso neoliberal, anula as potencialidades criativas e críticas do sujeito e o tensiona a entrar numa realidade de competição, consumo e disputa. Assim, o/a estudante se vê motivado a escolher um itinerário formativo que abrange formação técnica e tais lógicas de escolha são atenuadas pelo desejo de consumo que é criado no indivíduo, desde sua inserção na sociedade.

Quando se diz que vivemos numa sociedade do consumo, não se deve esquecer que, a rigor, o consumo é uma função da concorrência e quem consome e dá a consumir mais e melhor mostra sinais de poder competir mais e melhor, com os outros e até consigo mesmo. Se para acumulação capitalista interessa incrementar infinitamente o consumo, é na competição da racionalidade neoliberal que se apoia esse consumo (Veiga-Neto, 2013, p. 4)

A escolha de estudantes das classes populares por itinerários formativos de formação técnica remete tanto uma busca por inserção rápida no mercado de trabalho quanto uma resposta às condições socioeconômicas que limitam o acesso ao ensino superior tradicional. Numa lógica de resposta inconsciente ou consciente, o indivíduo busca merecer a honraria de ter sucesso pelo seu esforço. Em tese, respondem à meritocracia

empregando esforço e dedicação para conquistar lugar no mercado de trabalho e ascender socialmente.

Dados do Censo Escolar de 2023 indicam que mais de 60% das matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Brasil são de estudantes oriundos de escolas públicas, evidenciando a centralidade dessa formação para a mobilidade social dessas camadas.

Silva (2023) afirma que a BNCC-EM, em sua terceira versão, conforme os direcionamentos da Lei nº 13.415/17, inscreveu, em seus enunciados, as formulações presentes nos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990, fundamentando-se novamente em um conjunto de competências. Esse documento, ao justificar suas proposições, reitera a integração da escola às dinâmicas de reestruturação produtiva e às transformações do mundo do trabalho, reforçando um alinhamento com os imperativos neoliberais. Nessa perspectiva, a escola é convocada a atuar como uma extensão funcional da lógica produtivista, conformando subjetividades e práticas educativas às demandas de mercado, em detrimento da valorização de processos formativos que considerem a diferença, a singularidade e a emancipação.

Enquanto a formação técnica oferece competências úteis e imediatas, ela pode reforçar a lógica utilitarista do trabalho, promovendo uma "adaptação" às demandas de um mercado neoliberal. Em meio às análises, com Deleuze e Guattari (1996), compreendemos que estão em operação, agenciamentos que codificam corpos e subjetividades em função de interesses econômicos, reduzindo as singularidades às funções produtivas.

O convite à problematização é crucial para que as políticas educacionais ampliem o horizonte de escolha desses estudantes, assegurando que o itinerário técnico não se configure como única via possível, mas como parte de uma formação que também cultive a criticidade, a potência da invenção — entendida aqui como a capacidade de produzir sentidos outros, modos de existência singulares — e a possibilidade de transgredir os limites impostos por sistemas históricos de exclusão (hooks, 2017).

Como já afirmado anteriormente, nosso compromisso político, ético e estético nos aproxima do movimento que remete às ideias de Deleuze e outros, nos convida a desafiar essas narrativas/discursos. O exercício de pensamento é tensionar as tentativas

de conformar os corpos e subjetividades ao que já está posto, é preciso criar linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) – movimentos de transgressão que rompem com os moldes impostos, permitindo que novas formas de existência e cooperação floresçam. Esse movimento está diretamente ligado à micropolítica ativa, que opera no cotidiano e busca ressignificar as relações sociais e educacionais.

Em composição com Lapoujade (2014), corroboramos com o apontamento do autor para a complexidade dos sistemas sociais, onde as forças de libertação não existem de forma pura, mas sempre em confronto com mecanismos de captura e alienação. Isso exige uma vigilância contínua para identificar e explorar linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) que consigam escapar dessa dinâmica de recodificação, alimentando movimentos que desafiem e desestabilizem a "megamáquina" do poder.

Mais do que destinatários de políticas compensatórias ou narrativas de carência, os sujeitos historicamente marginalizados carregam uma potência imanente: a capacidade de reinventar o mundo, de habitar e transformar a realidade com outras linguagens, afetos e modos de existir. Essa força de criação, muitas vezes silenciada, exige ser reapropriada e reconhecida como motor de transformação coletiva. Educadores, gestores e estudantes têm, portanto, o compromisso ético de construir espaços de um 'comum' que não apenas reconheça essas potências, mas que as amplifique, ultrapassando a lógica da desigualdade e convocando novas formas de problematização social (Neira, 2022). O que se pretende é fomentar pensares, devires e agenciamentos capazes de atribuir sentido e valor às existências mais vulnerabilizadas, deslocando-as do lugar de ausência para o de protagonismo.

Somos sabedores, assim como os autores aqui abordados, que problematizar a educação requer um esforço conjunto e a consideração de múltiplos fatores e perspectivas. Atuar em meios a essas linhas, inventando novas formas de produzir agenciamentos em educação, criando meios de transgredir o que está posto, que podem se tornar, nesse complexo contexto, a linha de fuga mais desejada. Aquela que foge dos processos de introdução dos corpos, nos moldes do neoliberalismo.

[...] É preciso também tomar para si a responsabilidade como ser vivo e lutar pela reapropriação das potências de criação e cooperação e pela construção do comum que dela depende. Em outras palavras, não basta um combate pelo poder macropolítico e contra aqueles que o detêm, há que se levar igualmente

um combate pela potência afirmativa de uma micropolítica ativa, a ser investida em casa uma de nossas ações cotidianas – inclusive naquelas que implicam nossa relação com o Estado, que estejamos dentro ou fora dele (Rolnik, 2018, p. 89).

Afinal, romper com os modos habituais, criando fugas do que a macropolítica prega, é resistir e deveria ser um exercício ético-político constante.

4.1 DA POTÊNCIA AO CONTROLE: O DESEJO SOB A ENGRENAGEM NEOLIBERAL

Num cenário em que se pretende tensionar as narrativas que atravessam a escola e os currículos que nela operam, torna-se indispensável discutir as formas de captura do desejo comum, especialmente frente às investidas privatizantes. Falar de captura, nesse contexto, é falar de como instituições se apropriam dos afetos e aspirações coletivas para moldá-los conforme interesses de mercado. Ao afirmar que o consumo é função da concorrência, Veiga-Neto (2013) evidencia que, na lógica neoliberal, o ato de consumir deixa de ser apenas resposta a uma necessidade: ele se torna dispositivo de subjetivação e controle, que orienta modos de ser, agir e desejar. O consumo se torna um marcador de posição em um campo de competição generalizada, onde indivíduos e grupos competem não apenas para obter bens e serviços, mas também para afirmar status, poder e relevância social. Atentos a tudo isso e fazendo uso de cada artifício propiciado por essas investidas neoliberais, estão as instituições de grande capital, que almejam ainda mais espaços na educação.

Assim como Veiga-Neto (2013), acreditamos que

o neoliberalismo deve ser entendido tanto como uma forma de vida quanto como uma tecnologia de governo e governo sobre a vida⁹. E, sendo a vida tão dinâmica e variável como é, não se deve pensar que o neoliberalismo forma um todo homogêneo, coeso e estável, válido para qualquer sociedade, cultura ou configuração política (Veiga-Neto, 2013, p. 3).

⁹ O emprego do termo "governo" referenciado pelo autor é utilizado para se referir às instâncias político-institucionais mais amplas, centrais e hierarquizadas, como o governo municipal, federal, republicano ou laico. Já "governamento" é utilizado para designar as práticas de governar, que tendem a ser mais dispersas e horizontalizadas. Para uma análise mais aprofundada, ver Veiga-Neto (2002a).

No ensejo da problematização inicial que traz a consumo como uma função produzida pela concorrência, entender que essa competição ocorre tanto em relação aos outros quanto em relação a si mesmo, em um processo contínuo de superação e autogestão, típico da racionalidade neoliberal. Para o autor, essa racionalidade redefine o sujeito como um "empreendedor de si" (conforme já tratado acima), alguém que mede seu valor e sucesso por meio de sua capacidade de consumir e de ser consumido, evidenciando uma lógica de acumulação que sustenta e perpetua o sistema capitalista (Veiga-Neto, 2013).

Nesse cortejo neoliberal, as escolas, na maioria das vezes sucumbem à sedução e se deixam capturar pelo discurso.

Assim, as escolas acabam por focar em estratégias individualistas, que parecem excluir a dimensão subjetiva dos processos educativos e a própria perspectiva coletivizante do conhecimento – já que a competitividade característica do mundo corporativo invade o território escolar, transformando colegas em concorrentes na corrida para se conquistar o primeiro lugar da turma, uma vaga nas universidades ou, mais adiante, no mercado de trabalho (Rocha; Lima, 2021, p 5).

Compondo com as autoras acima, Veiga-Neto (2013) aponta que a acumulação capitalista depende do consumo incessante, mas que esse consumo não se realiza de forma isolada: ele é sustentado por um ambiente de competição, onde consumir "mais e melhor" se torna um imperativo para o sucesso. E nessas táticas competitivas empreendidas pela escola, criam-se consumidores e competidores esplêndidos. Isso acaba por demonstrar como o neoliberalismo molda subjetividades e práticas sociais, tornando o consumo um elemento central na manutenção do sistema econômico e de suas dinâmicas de poder (Veiga-Neto, 2013). Nesse sentido, "a vontade do poder" passa a figurar como "luta por reconhecimento"¹⁰ e no meio dessa relação conflituosa está o

¹⁰ Os termos "Vontade de Poder" e "Luta por reconhecimento" são utilizados por Constâncio (2016) para explicar que, embora inicialmente pareçam incompatíveis, há uma afinidade descritiva entre essas ideias, particularmente na análise das dinâmicas intersubjetivas em que o reconhecimento recíproco falha, resultando em relações de luta e dominação. Aparecem num estudo intitulado Lutas por reconhecimento e vontade de poder: uma afinidade entre Hegel e Nietzsche?

desejo que é o mecanismo de captura (Constâncio, 2016) e aqui, “a vontade de poder” vai ser tratada como desejo.

Retomando a concepção de Deleuze e Guattari (2012), o desejo não é ausência, mas potência – é produtivo, constrói realidades, conecta corpos, ideias e fluxos. No entanto, essa força criadora, ao ser atravessada por lógicas neoliberais, passa a ser regulada, administrada, redirecionada: desejar deixa de ser criar e passa a ser consumir. A sociedade contemporânea, marcada pela lógica neoliberal, evidencia formas sofisticadas de apropriação do desejo comum, transformando-o em ferramenta de controle, dominação e manutenção das normas hegemônicas. Nessa lógica,

[...] estamos submetidos a um duplo regime: por um lado, somos servos dos dispositivos máqunicos da empresa, das comunicações, do Estado de bem-estar social e das finanças; e, por outro, somos assujeitados à estratificação de poder que nos atribui papéis e funções produtivas e sociais, como usuários, produtores, telespectadores e assim por diante (Lazzaratto, 2014, p. 38).

No mesmo sentido, Kruger Junior (2022), ao explorar a abordagem de Foucault sobre o desejo, nos alerta sobre os mecanismos de poder que se exercem não apenas de forma repressiva, mas também produtiva, moldando subjetividades e conduzindo comportamentos. Nesse contexto, o desejo comum – a busca por pertencimento, reconhecimento ou mesmo criação de novas formas de vida – é capturado por dispositivos que reconfiguram suas potências em forças úteis ao sistema dominante. Redes sociais, políticas públicas e até mesmo discursos de emancipação podem ser exemplos dessa captura, direcionando fluxos desejantes para objetivos pré-determinados, muitas vezes contrários às forças criativas que os originaram (Constâncio, 2016).

Nesse enlace, a escola, como unidade central do processo educativo e detentora dos preceitos legais para agenciar conhecimentos historicamente construídos e praticados, se desponta como uma pepita de ouro almejada por diversos setores. E o artefato mais cobiçado nesse enredo é o currículo. Ao tratarmos o currículo como um artefato, associamo-nos aos dispositivos de controle, conforme Vieira et al (2009) define. Nesse ínterim, os dispositivos

são ações (discursos) que interferem na disposição das relações sociais, prescrevendo, ordenando, normalizando as formas e os conteúdos de como essas relações devem ocorrer, ou serem estabelecidas e/ou mantidas. Um dispositivo é então uma espécie de norma prática, de preceito que atua nas diferentes partes de um aparelho social, desempenhando uma função especial com vistas a um fim determinado. Essas ações funcionam de forma pouco coordenada no seio das relações institucionais, buscando a prevenção/interrupção de desvios e/ou rupturas do grupo social (Vieira; et all, 2009, p. 225).

A esse respeito, Macedo (2015) e Paraíso (2009) afirmam que os currículos e as políticas educacionais participam desses processos de captura e ordenação. As autoras analisam como o desejo por uma educação que respeite a singularidade dos sujeitos é frequentemente cooptado por projetos que, na prática, reforçam padrões uniformizadores e excludentes. A promessa de inclusão, quando esvaziada de práticas transformadoras, torna-se mais uma forma de controle, domesticando a potência da diferença. E “[...] mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo” (Paraíso, 2009, p. 277), porque se trata de um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida.

Os dispositivos de controle, acionados pelas escolas e pelos currículos, funcionam explicitamente por meio de normas burocráticas institucionais para garantir práticas amplamente aceitas como adequadas ao processo de ensino. Entretanto, sua eficácia (produtividade) somente pode ser obtida por intermédio de mecanismos específicos que geralmente apelam à tradição imaginada (Hall, 2001) do local de trabalho (Vieira et all, 2009, p. 226).

Assim, a apropriação do desejo também indica sua complexidade. Se, por um lado, a captura representa uma ameaça à criação de novas possibilidades de existência, por outro, ela não é totalizadora (Trindade, 2023). Deleuze e Guattari (1996) apontam para a resistência imanente ao próprio desejo, que sempre escapa, sempre transborda. Essa potência de fuga é o que permite que novos modos de vida eclodam, mesmo em contextos de forte captura. Portanto, o desafio que se coloca é o de desestabilizar os dispositivos de captura, devolvendo ao desejo sua força criadora. Paraíso (2009) e Macedo (2015) nos provocam a repensar o currículo como espaço de invenção e diferenciação. Da mesma forma que Deleuze e Guattari (1996) nos incentiva a reconhecer as linhas de fuga que atravessam os poderes constituídos. A filosofia da

diferença, nesse sentido, não apenas diagnostica as estratégias de apropriação, mas também inspira práticas que resistem, recriam e reinventam o comum.

O desafio de desarticular os dispositivos de captura nunca podem ser deixados de lado, para que não deixemos as máquinas de captura operar sem resistências, afinal, “[...] as metas e não as estratégias exprimem o desejo do legislador” (Macedo, 2015, p. 893) e a BNCC exemplifica esse processo ao padronizar a educação. Cria uma narrativa envolvente e sedutora que obscurece as complexidades e que silencia diversidades culturais e epistemológicas. Esse controle insere interesses políticos e econômicos que limitam abordagens contra-hegemônicas, reforçando o currículo como instrumento político que regula comportamentos e perpetua desigualdades (Macedo, 2015).

O comum, quando utilizado como ferramenta de controle, pode ser convertido em território de disputa e luta, onde o discurso da potência da diferença emerge como força transformadora. E assim, no contexto da captura neoliberal, as estruturas e edificações são utilizadas para convencer governos, professores e estudantes a aceitarem a investida do privado, com promessas transformadoras e soluções para questões seculares.

Os mecanismos de captura do neoliberalismo operam não apenas através de discursos sedutores, mas também por meio de uma estética cuidadosamente planejada. O uso estratégico de cores vibrantes, arquitetura moderna e modelos visuais bem estruturados cria a ilusão de inovação e progresso, tornando irresistível a adesão de governos que buscam soluções rápidas e visualmente atraentes para problemas complexos. Esse design persuasivo transforma políticas educacionais, urbanas e sociais em produtos vendáveis, mascarando a precarização e a padronização sob a promessa de eficiência e modernidade. Assim, a imagem do "novo" se torna mais convincente do que a realidade das transformações necessárias.

Imagem 15: Escola da implantação do Tempo Integral na rede escolar do ES.



Fonte: Sedu/ES

Na lógica neoliberal, as capturas das juventudes por meio das projeções e discursos de escola moderna, acontecem por meio /do discurso coaching. Atrelado a esse discurso, veiculam-se imagens atrativas aos olhos, frases doces aos ouvidos, possibilidades e perspectivas provocantes ao desejo. Contudo, conforme afirma Krenak (2020, p. 13), “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”. O autor apresenta que, por nos movermos tanto em direção ao desenvolvimento a serviço do capitalismo, perdemos o que realmente importa e nos faz esquecer daquilo com que já deveríamos estar envolvidos: “[...] a natureza das trocas que nos mantêm vivos” (Krenak, 2020).

A filosofia da diferença (Deleuze; Guattari, 1996) nos provoca a questionar essa lógica neoliberal de captura que estetiza e homogeneiza realidades complexas. Quando cores vibrantes e designs modernos são usados para mascarar precarizações e impor padrões universais, o que se perde são as singularidades, as multiplicidades e as forças criativas

que resistem à normalização. A problematização necessária é: até que ponto estamos dispostos a aceitar uma estética do progresso que, na prática, opera como um dispositivo de controle? Como desestabilizar essas imagens sedutoras e abrir espaço para outras formas de existência que não se submetam a essa captura? Podemos criar linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) que escapem a essas estratégias de sedução e dominação?

É nesse intuito que buscamos problematizar a apropriação do desejo comum como ferramenta de captura, especialmente no contexto das instituições educacionais. Nesse cenário, o currículo, enquanto artefato central na disputa pela formação dos sujeitos, é tanto campo de captura quanto espaço potencial de resistência.

É imperativo, então, que educadores, pesquisadores e agentes do campo educacional se envolvam de forma crítica e ativa na desconstrução dos dispositivos que aprisionam o desejo e instrumentalizam a educação em favor do mercado. É preciso inventar formas de atender as especificidades do presente. Contudo,

o traçado das estratégias de resistência requer uma discussão sobre a ética e política da invenção. Ética e política que são imprescindíveis para evitar que o conceito de invenção não esconda e traga consigo uma posição relativista, ou mesmo niilista, presente na fórmula: tudo se equivale, pois tudo não passa de invenção. (Kastrup, 2008, p. 121)

Kastrup (2008) alerta para a necessidade de um rigor ético e político ao pensar a invenção como estratégia de resistência. A preocupação central é evitar que a noção de invenção seja esvaziada de seu potencial transformador e reduzida a um relativismo onde tudo se equivaleria, levando ao risco do niilismo – uma indiferença em que qualquer criação seria apenas mais uma entre tantas, sem impactos reais. Para a autora, resistir não é apenas criar algo novo, mas fazê-lo a partir de um compromisso ético que reconheça os efeitos dessas criações no campo social. Assim, a invenção precisa estar ancorada em uma perspectiva que não apenas multiplica possibilidades, mas que também questiona e tensiona as forças hegemônicas, criando deslocamentos reais no modo como subjetividades e relações são constituídas.

Kastrup (2008) nos contempla ainda ao apresentar que, se tudo é inventado, não significa que tudo tenha o mesmo valor ou impacto – pelo contrário, cada invenção

carrega uma força política e ética. Portanto, o "si" quanto o "mundo" são construídos em meio a disputas e resistências às posições hegemônicas.

[...] a subjetividade e a objetividade, o si e o mundo, não são entidades pré-existentes, mas são produzidos. Suas obras são elas mesmas, trabalhos de resistência em relação a posições hegemônicas nas suas respectivas áreas e neste sentido, elas devem ser tomadas como contribuições, ao mesmo tempo, teóricas e políticas (Kastrup, 2008, p. 121).

Assim, a invenção não é um simples exercício criativo, mas um ato político que desafia estruturas dominantes e propõe novos modos de existência. A resistência, nesse contexto, não é apenas na criação de algo novo, mas na forma como essa criação se posiciona frente às forças que tentam capturar e normalizar a produção da subjetividade e da realidade (Kastrup 2008).

O movimento contínuo de reinvenção, ancorado na potência da diferença e na busca por práticas emancipatórias que privilegiem o coletivo e o diverso são os alvos a serem atingidos. Afinal, resistir às máquinas de captura não é apenas uma escolha ética, mas uma ação necessária para a construção de novos modos de vida que transcendam as lógicas hegemônicas (Kastrup, 2008). Concernente a isso, provocamos com Krenak (2020), a necessidade de ser preciso deslocar o foco do "desenvolver" para o "envolver", resgatando a essência das trocas que verdadeiramente nos mantêm vivos.

A proposta de tecnologização das escolas também é algo que o capital introduziu como essencial para os governos. Problematizar e tensionar tal questão nos soa como bastante cara, afinal, nas atuais manobras das sociedades de controle, como afirma Costa (2004, p. 161) “o essencial não seria mais a assinatura nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha (...) A linguagem digital do controle é feita de cifras, que marcam o acesso ou a recusa a uma informação” (Deleuze, 1990)”.

De certo modo, indivíduos conectados seriam mais facilmente decifráveis e por consequência, mais facilmente controláveis. Essa é uma discussão que tem potencial para a escrita de uma tese, e, por esse motivo, não aprofundaremos tais tensionamentos aqui. Interessa-nos mais, conhecer e destrinchar os acontecimentos provocados pela nova proposta, que vem certamente, recheada de sugestões tecnológicas e digitais.

Porém, nos ateremos, como dito, aos acontecimentos provocados pelo documento reformulador tensionando suas propostas.

4.2 COMO O DOCUMENTO NÃO DÁ CONTA DAS DIFERENTES VIDAS?

[...] Se na teoria a lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) engloba todos os jovens do Brasil, na prática ela não considera as diferenças estruturais (e outras) entre os 69 sistemas de ensino públicos e privados. [...] Gerando, como muitos autores já previam, um abismo maior entre a educação dos jovens da rede pública versus particular (Machado, 2023, p. 69)

Assim como tratado no tópico que dimensiona a rostidade que recai sobre o público dessa etapa de ensino, os formuladores do projeto acreditam que todos os/as estudantes partilham das mesmas realidades, sendo esta realidade a de sobrevivência garantida, com tempo e espaço livre para apenas estudar.

A contradição aqui tratada já aparece relatada, desenhada há pelo menos 60 anos. E muitos desses estudos inclusive, apontam para a necessidade de estratégias que dessem conta de superar ou reduzir essa lacuna condenante. Vislumbrando saídas que resolvam a questão, os governos sempre estiveram destinados a pensar a educação dos jovens da classe popular, de forma a ofertar ensino que favorece a inclusão no mercado de trabalho.

A esse respeito, Neto (2023) escreveu criticamente e nós corroboramos com a afirmação, “[...] quanto ao Ensino Médio, criticamos duramente seu caráter discricionário (educação propedêutica aos ricos e preparação para o trabalho aos pobres) e entreguista ao empresariado nacional por conta do projeto neoliberal” (Neto, 2023, p.05). Diante das necessidades, alguns/algumas estudantes adotam essa falácia como sendo uma verdade absoluta.

Aprender um ofício, para as juventudes pobres, configurava-se como ideia primária de educação a ser oferecida e era uma prática recorrente, visto que deste lugar retirava-se o próprio sustento, de tal modo que, Para as juventudes que estavam em condições materiais de pobreza, a aprendizagem de um ofício acabava se consolidando como a sua única forma de educação (Rodrigues, 2023, p.69).

Pensar sobre essa questão no Ensino Médio significa compreender a dicotomia existente entre trabalho e educação, que vai se manifestando a partir de outras dicotomias materializadas nas unidades escolares que se apresentam nas relações entre conteúdo e forma, pensar e fazer, teoria e prática, conhecimento e saber. Por isso, o Ensino Médio precisa ser observado em seus movimentos de construção particular, em seu processo de desenvolvimento histórico e político (Rodrigues, 2023, p. 67).

Numa retórica ainda mais degradante, incute-se no currículo, a ideia *coach* do poder que cada um tem de vencer. Basta querer e acreditar. Essa noção de mérito opera nos currículos das ditas sociedades democráticas no contexto da educação ocidental, como o princípio da meritocracia que articula e se sustenta na competição, na inovação e sugere o empreendedorismo como forma de resolução. Inclusive, no viés hodiernamente propagado, a gramática do neoliberalismo se traduz no empreendedorismo.

Na abordagem de Rodrigues (2023), compreendemos que a escola foi moldada pelos currículos para expandir a pretensa ideia de igualdade na oferta, distribuída a todos da mesma forma, atuando ela mesmo, posteriormente, na responsabilização dos sujeitos que fracassam na escola, vertendo-os a acreditar, que tudo é pelo próprio fracasso.

Carvalho, Silva e Delboni (2017), ao debaterem a questão, discutem como o currículo escolar, através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se configura como uma ferramenta de controle e regulação das vidas dos indivíduos, em consonância com as ideias de biopolítica de Michel Foucault. As autoras analisam a BNCC sob a perspectiva foucaultiana de que o poder não se limita apenas ao corpo, mas se expande para a população como um todo, regulando a vida em suas múltiplas dimensões (Carvalho; Silva; Delboni, 2017).

Segundo as autoras, o conceito de biopolítica, introduzido por Foucault, é central para entender como o Estado moderno exerce poder sobre a população. Ele descreve a transição de um poder soberano, focado em governar sobre a morte, para um poder disciplinar, voltado para a administração da vida. Nesse sentido, a BNCC é vista como uma tecnologia de poder que busca normalizar e padronizar os conhecimentos e habilidades que cada estudante brasileiro deve adquirir, operando como um regime de verdade que define o que é essencial no processo educativo.

As autoras argumentam que a BNCC, ao estabelecer conteúdos obrigatórios e habilidades fundamentais para o desenvolvimento pessoal e a preparação para o

mercado de trabalho, se insere em um contexto biopolítico, onde o controle e a regulação da vida se tornam mais sutis e penetrantes. É questionado se esse movimento não estaria reduzindo a educação a uma mera formação de "capital humano", padronizando subjetividades e ignorando a diversidade e as potencialidades dos/das estudantes.

A discussão de como o currículo, longe de ser neutro, é influenciado por discursos hegemônicos que inspiram os interesses de poder e a racionalidade neoliberal associam-se à nossa temática de investigação. A BNCC por figurar como parte de um processo maior de governamentalidade, onde o Estado e outras instituições detêm o poder de definir o que é verdade, conseqüentemente, moldam o currículo escolar para atender às exigências do mercado e da economia global.

Especialmente em educação física, conforme Rodrigues (2023) afirma, “[...] o trabalho de professores e professoras de Educação Física na escola, nesse tempo, se confronta com um contexto econômico, social e político adverso a suas pretensões de ensinar no ambiente escolar” (Rodrigues, 2023, p.65). Para uma parte significativa do corpo docente, especialmente para os/as novos/as professores/as com pouca atuação em sala de aula, torna-se necessário apresentar conteúdos relevantes para os/as estudantes nos dias atuais, o que não é uma tarefa simples.

Em outros momentos da história, a educação física recebeu grande atenção em virtude da sua possibilidade de contribuir com corpos disciplinados, fortes, preparados para o labor. Scapin e Ferreira (2022) exploram o conceito que considera que no modelo atual, a fundamentação, que pode explicar o abandono do trabalho pedagógico em educação física do Novo Ensino Médio, é o fato de que o atual modo de produção está modernizado e tecnologicamente abastecido. Grosso modo, o recuo ou suposto abandono da educação física nas políticas educacionais diante do processo de reestruturação produtiva pode assim ser justificado (Scapin; Ferreira, 2022), estando a argumentação pautada na referência ao progresso no ramo de “[...] serviços, no âmbito econômico, do consumo das práticas corporais como mercadoria, compradas e consumidas em academias de ginástica, clubes esportivos, entre outros espaços privados” (Scapin; Ferreira, 2022), demonstrando que o trabalho pedagógico em educação física no ensino médio encontra-se comprometido em razão da disputa por um lugar na formação básica das novas gerações.

5. FALA-SE DO QUE SE OUVE. OUVE-SE DO QUE SE FALA... MAS O QUE SE REPETE E SVAZIA O DIZER

Agora sei o quanto é precioso nosso tempo
A gente tem que dar valor certas coisas não tem preço
O fato é que a gente tem que se preservar
Viver intensamente com a cabeça no lugar

Não, eu não me sinto mal
Sobrevivo a todo lixo, todo ódio com amor
Eu sou o valor das coisas simples.. Eu dou valor pra coisas simples, eu
Não, eu não me sinto mal
Quero mais que eles se queimem na fogueira das vaidades
Eu dou valor pra coisas simples... Eu sou o valor das coisas simples, eu

Mas, me diz então o que da vida posso ter
Como o mundo deve ser com as balizas do nosso sistema
Me diz então o que da vida posso ter
Eu tenho fé em Deus pra resolver qualquer problema

Eu nasci pobre mas não nasci otário
Eu é que não caio no conto do vigário
Tenho fé em Deus pra resolver qualquer parada
Chega com respeito na minha quebrada

Tâmo aí na atividade
(Charlie Brown Jr.)

A Reforma do Ensino Médio mexeu com muitas estruturas, em meio a um turbulento cenário político, com uma tentativa ousada de reorganizar a educação brasileira, prometendo flexibilidade e maior conexão com as demandas do mercado de trabalho. No entanto, ao ouvir aqueles que estão na linha de frente – os/as professores/as –, percebe-se que as promessas de transformação muitas vezes se dissipam em discursos vazios e ações desconectadas da realidade escolar. Para intitular a seção, elegemos uma frase um tanto quanto problematizadora. Esse movimento simples, mas potente, nos conduz a pensar o quanto é precioso nosso tempo em sala de aula, o valor de experiências que transcendem o conteúdo formal e a necessidade de preservar o espaço educativo como lugar de vida intensa, mas com consciência crítica.

Para encadear as análises que pretendemos na seção, escolhemos iniciar a discussão com o trecho da música, que ressoa ao nosso ver como um manifesto de resistência e autenticidade. Assim como o eu lírico que valoriza "as coisas simples" e sobrevive "com amor" em meio ao caos, os professores de Educação Física lutam para preservar o que há de essencial em sua prática: o movimento, a saúde, o corpo como território de saberes. Eles/elas enfrentam uma realidade que parece priorizar métricas, itinerários genéricos e a padronização em detrimento da singularidade e das vivências concretas.

A frase "me diz então o que da vida posso ter, como o mundo deve ser com as balizas do nosso sistema" faz sinfonia com os ecos das ponderações que tentamos trazer aqui, sobre a Reforma do Ensino Médio. O questionamento é sobre a possibilidade de se alcançar sucesso em um sistema educacional que, na maioria das vezes, opera na contramão dos sujeitos que o compõem. Professores relatam a redução de carga horária, a precarização de suas condições de trabalho e a falta de material de apoio, enquanto tentam "sobreviver a todo lixo, todo ódio com amor" (Charles Brown Jr., 2004).

Mas, assim como na música, há uma força resiliente nesses educadores. Muitos deles afirmam o valor das "coisas simples": o contato com os alunos, a construção de projetos que vão além da sala de aula, o esforço de transformar o pouco recurso em grandes aprendizagens. É a partir dessa força que se pode pensar em movimentos de resistência e reconfiguração, buscando romper a rigidez de um currículo que frequentemente ignora as múltiplas dimensões do humano. Entoando o convite a resistência, Alves (2017), escreve:

As conquistas realizadas, até o presente, precisam ser defendidas e as mudanças extremamente reacionárias que tentam implantar, em nosso campo de atuação, exigem muita articulação e fortes processos de resistência. Tudo isto nos faz gastar imensas forças. Como nos potencializar para mais lutas e negociações? Criando! Para isso, precisamos pensar as possibilidades locais, institucionais, aquelas forças com as quais poderemos compor para criar movimentos potentes. (Alves, 2017, p. 16)

Em diálogos informais com os respondentes da pesquisa, ouvimos muito sobre a insatisfação com a necessidade de assumir outros componentes curriculares para completar a carga horária. Os professores de educação física e de outros componentes curriculares com menor oferta de aulas na grade de organização de horários escolares, são convidados (e de certa forma obrigados) a assumir componentes como Projeto de Vida, Estudo Orientado e eletivas. O professor ainda se vê na situação de disputar a/o estudante.

Imagem 16: A/o estudante em disputa.

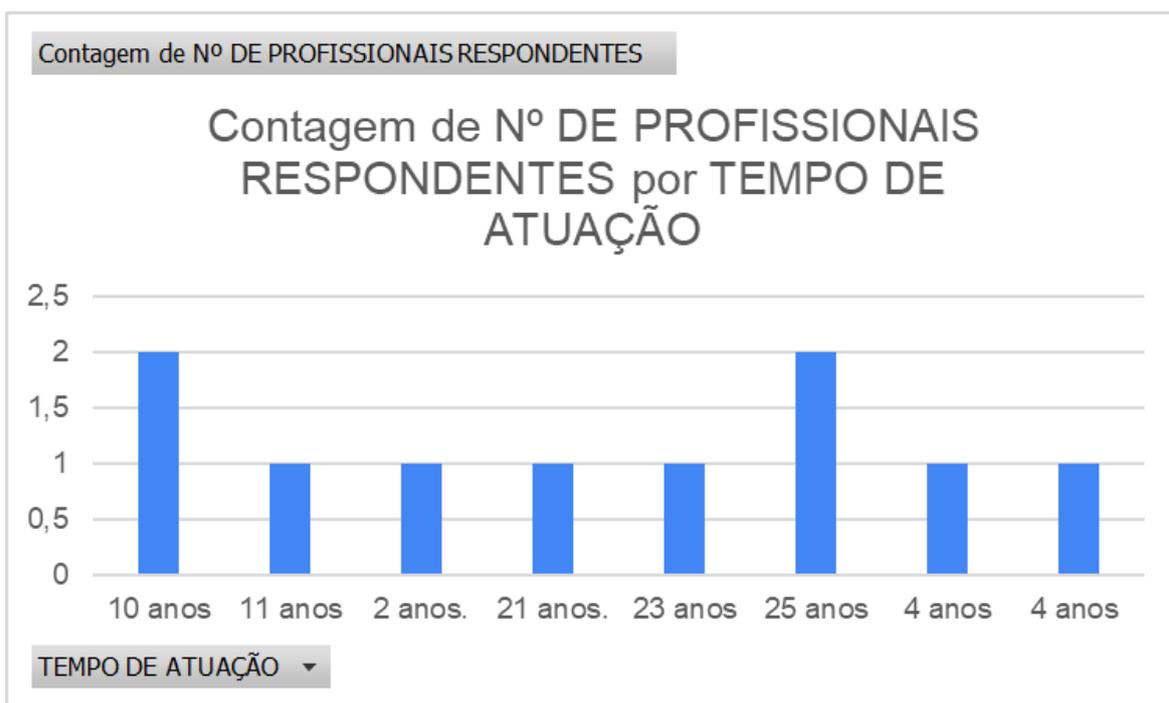


Fonte: Multicontextos

A Reforma, assim como as balizas do "nosso sistema", precisa ser revisitada sob uma perspectiva mais humana, sob uma ótica da valorização existencial. O título do tópico sintetiza bem o desafio: muitas vezes, fala-se sem escutar, ouve-se sem compreender e decisões são tomadas sem considerar aqueles que verdadeiramente conhecem a realidade educacional. É necessário valorizar o tempo e o esforço dos professores, como sugere a música, entendendo que certos aspectos, como a experiência docente e o impacto humano, "não têm preço".

Dialogando com os resultados de um questionário aplicado a 10 professores de educação física do Ensino Médio, as respostas dão conta de que, muito se diz, muito se ouve, mas o que muito se repete, esvazia-se. Assim é, o entendimento dos professores em relação às narrativas que emitem as políticas do novo ensino médio.

Gráfico 1: Tempo de atuação dos profissionais respondentes



Fonte: Produzido pelo autor por meio dos resultados das pesquisas

No levantamento de dados realizado com 10 profissionais temos uma significativa diversidade em relação ao tempo de atuação. Entre os respondentes, destaca-se a presença de profissionais experientes, com 5 deles atuando há mais de 20 anos, incluindo dois com 25 anos de carreira. Por outro lado, há também a contribuição de profissionais em início de trajetória, com tempos de atuação variando entre 2 e 4 anos, representados por 3 participantes. Além disso, 2 profissionais possuem uma experiência intermediária, com 10 a 11 anos na área. Para a pesquisa, essa variação no tempo de atuação foi benéfica, sendo que conseguimos produzir olhares diferenciados acerca do NEM. Esses dados indicam uma composição que combina tradição e renovação, cogitando perspectivas variadas sobre o campo de atuação.

No contexto da pesquisa, interessava-nos, também, identificar em que zonas territoriais, estavam as escolas onde os respondentes atuavam. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica as escolas como rurais ou urbanas com base na localização em relação ao espaço geográfico do município. Escolas urbanas estão situadas em áreas com maior densidade populacional, infraestrutura consolidada e maior acesso a serviços, enquanto escolas rurais localizam-se em áreas menos densas,

frequentemente marcadas por condições desafiadoras, como distâncias significativas e menor oferta de recursos.

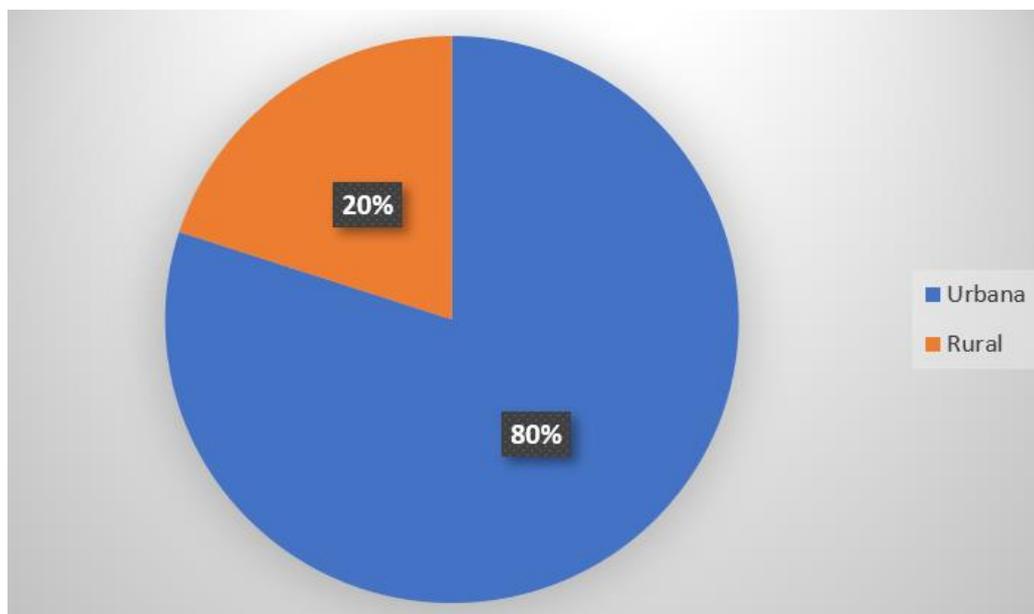
A distinção entre escolas rurais e urbanas tornou-se relevante, pois entender o contexto em que cada escola está inserida permite compreender as singularidades e multiplicidades que atravessam os processos educacionais. Para nós, essa análise é essencial para identificar como as políticas educacionais, os currículos e as práticas pedagógicas dialogam (ou não) com as realidades locais. Por exemplo, em escolas rurais, a vivência daquelas comunidades escolares pode estar profundamente conectadas à terra, às relações comunitárias e aos saberes tradicionais, aspectos esses que demandam abordagens sensíveis à diferença.

A análise do que os documentos trazem e as percepções que emergem dos profissionais da educação física, poderiam justificar que nossa ação aqui, se assemelha a do cartógrafo. Mas não o é. Para Suely Rolnik (2006), a prática do cartógrafo está intrinsecamente ligada à análise das estratégias que moldam a formação do desejo no contexto social. Esse processo não se restringe a um setor específico da vida coletiva, pois sua essência está na capacidade de identificar e compreender as dinâmicas desejantes presentes em diversos fenômenos da existência humana. Assim, o cartógrafo não se limita a investigar apenas movimentos sociais organizados ou transformações na sensibilidade coletiva, mas também estende seu olhar para manifestações como a violência, a delinquência e até mesmo para aquilo que escapa ao visível, como os fantasmas do inconsciente. Além disso, sua abordagem se aplica tanto a indivíduos quanto a grupos e massas, estejam eles inseridos em instituições formais ou situados à margem delas. Dessa forma, a cartografia do desejo se revela como uma ferramenta fundamental para compreender os fluxos que atravessam e estruturam a subjetividade contemporânea (Rolnik, 2006).

Assim, considerar se as escolas envolvidas na pesquisa são urbanas ou rurais não é apenas uma formalidade classificatória, mas uma abertura para pensar como os territórios produzem subjetividades e experiências distintas. Esse entendimento permite explorar como as práticas pedagógicas podem se reinventar a partir do contato com as especificidades locais, promovendo uma educação que não homogeneíze, mas celebre a diversidade de realidades. Ao identificarmos e considerarmos os territórios de atuação dos sujeitos respondentes, estamos literalmente cartografando no sentido geográfico,

sem contudo, deixar de considerar as nuances e as reverberações que podemos perceber das respostas.

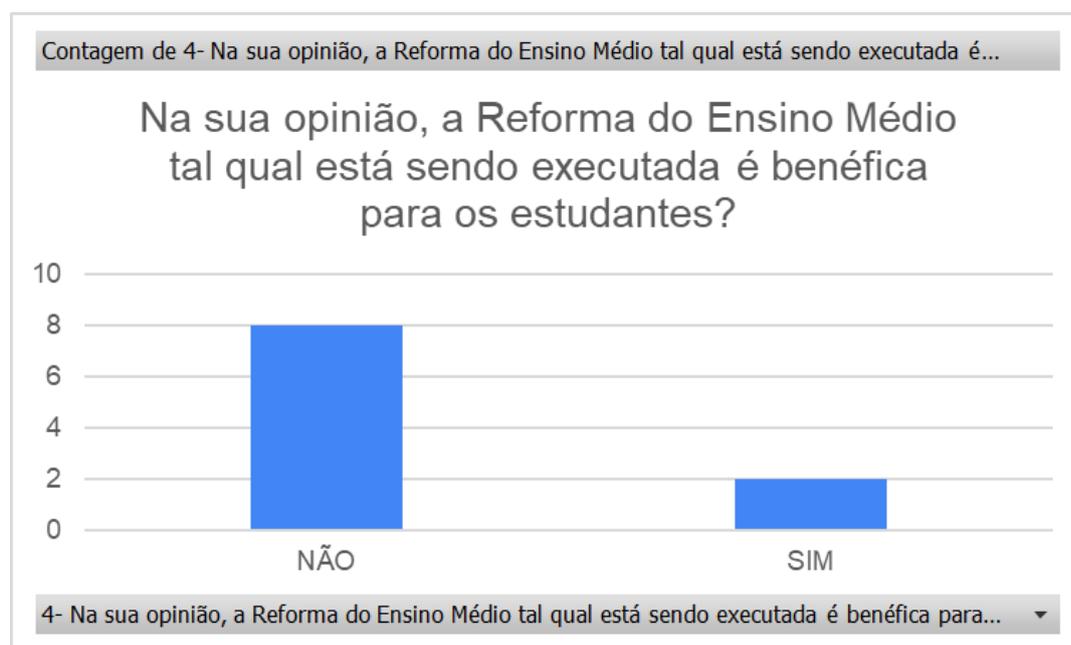
Gráfico 2: Localização territorial das escolas em que atuam os respondentes



Fonte: Resultados da pesquisa do autor

Já nesse movimento de problematização das respostas ao questionário, identificamos que alguns respondentes acreditam que a reforma do EM tal qual está sendo executada, favorece e beneficia os estudantes. Num movimento de problematização e análise, procuramos compreender o que os leva a acreditar nesses benefícios. Cruzamos dados das respostas e identificamos que 1 deles pertence a escola que se localiza em território rural e 1 deles atua em escola de zona urbana, num universo de escolas que totalizam 8 escolas de zonas urbanas e 2 escolas em zonas rurais. Ambos complementam suas respostas ao responderem outras perguntas que se associavam a essa. No gráfico abaixo, apresentamos os resultados das respostas à pergunta: **Na sua opinião, a Reforma do Ensino Médio tal qual está sendo executada é benéfica para os estudantes?**

Gráfico 3: Avaliação dos professores sobre o impacto da Reforma do EM



Fonte: Resultados das pesquisas do autor

A análise das respostas ao questionamento sobre a Reforma do Ensino Médio revela tensões importantes entre os ideais da reforma e as práticas de sua implementação. A filosofia da diferença (Deleuze;Guattari, 1996), ao valorizar a multiplicidade e a singularidade, permite discutir como uma política uniforme pode gerar efeitos diversos dependendo do contexto em que é aplicada, expondo desigualdades e limitações estruturais.

As respostas negativas convergem para uma crítica comum: a falta de apreço dos professores, estudantes e das próprias escolas para lidar com as mudanças propostas. Apesar de somente os professores terem respondido o questionário, muitos deles trazem denúncias pautadas em vivências proporcionadas pelos encontros com seus/suas estudantes. Essa percepção sugere que a reforma tem sido imposta de forma vertical, sem um diálogo consistente com os sujeitos que dela participam e sem considerar as especificidades regionais e contextuais. Há necessidade de criar espaços para que a multiplicidade de vozes nas escolas – sejam elas rurais ou urbanas – fosse ouvida e incorporada. Contudo, como expresso desde o início da pesquisa, o que se constata é que tal apontamento não foi considerado. A imposição homogênea desconsidera que

cada território educacional carrega suas particularidades e que mudanças estruturais exigem tempo, formação continuada e recursos adequados.

Por outro lado, algumas respostas sinalizam um potencial positivo da reforma, desde que sejam feitos ajustes. A constatação que fazemos é que isso denuncia que é fundamental que a reforma, tal como executada, pode estar apagando as singularidades dos sujeitos e promovendo um modelo que nem sempre dialoga com as realidades locais. Por exemplo, a ausência de educação física em algumas séries e a perda de disciplinas básicas são vistas como comprometimentos da formação integral. Esses problemas remetem à necessidade de construir currículos flexíveis, que não se constituam para atender ao mercado de trabalho, mas que respeitem os tempos e as diferenças dos sujeitos envolvidos.

Acredito que seria se os professores tivessem preparados e se os alunos tivessem também o entendimento e objetivo das mudanças no currículo para seu futuro. Porém visualizo que é apenas estabelecido e jogado nas salas e as escolas têm que fazer dar certo. E nós profissionais também temos que aprender com o processo, e até termos entendimento que o aluno é prejudicado (Professor EF-B).

A Reforma do Ensino Médio, se bem executada, pode trazer benefícios significativos para os estudantes, principalmente no que diz respeito à personalização da aprendizagem e ao alinhamento com o mercado de trabalho. No entanto, para que seja realmente benéfica, é necessário que haja um cuidado maior com a implementação, garantindo que todas as escolas tenham recursos adequados e que os alunos não sejam sobrecarregados ou excluídos do processo. A reforma deve também buscar um equilíbrio entre a formação técnica e o desenvolvimento humano integral, preparando os estudantes não apenas para o mercado, mas para a vida em sociedade. (Professor de EF-D)

A implementação dos itinerários formativos no Novo Ensino Médio trouxe impactos positivos e também desafios para a prática docente de Educação Física. Por um lado, os itinerários relacionados às mídias e esportes ajudaram bastante, pois possibilitaram a ampliação das condições para explorar novos âmbitos da Educação Física. Isso permitiu trabalhar com projetos interdisciplinares, tecnologias, cultura esportiva e práticas corporais em um contexto mais amplo e conectado com os interesses dos estudantes. (Professor EF-H).

A menção ao interesse dos estudantes, especialmente em um cenário de avanço tecnológico, revela a necessidade de o currículo dialogar com os novos modos de

aprender e se relacionar com o conhecimento. Contudo, num movimento articuladamente calculado, a interferência neoliberal, opera nas regiões do equilíbrio habitadas pelas multiplicidades reais (Constâncio, 2016). Aprofundando nossas ponderações sobre a fala do professor, ousamos tensionar o contrário disso. E quando os estudantes são acusados de falta de interesse? Para criar a conexão das ponderações que queremos operar, nos apropriamos do raciocínio tecido por Goullart (2022), por meio dos dizeres de Nakamura et all, 2005 p, 55:

[...] os alunos não querem nada, mas querem tudo. Acontece que há um descompasso entre a inteligência dos alunos e a falta de sensibilidade de uma parcela dos educadores. Por que insistir em querer tirar do aluno aquilo que ele não pode dar ou que não está disposto a oferecer, por falta de motivação ou vocação?

A autora e seus parceiros de composição, nos apresenta um dilema central na relação entre estudantes e educação: "os alunos não querem nada, mas querem tudo." (Nakamura et all, 2005, p. 55). Essa aparente contradição aponta para uma complexa dinâmica do desejo estudantil, que não deve ser interpretada de maneira simplista como falta de interesse ou apatia. Pelo contrário, evidencia uma tensão entre o que os alunos desejam e o que lhe é oferecido pela escola. Nakamura et all (2005), destaca que existe um descompasso entre suas potências, curiosidades e modos de apreensão do mundo – e a insensibilidade de parcela dos educadores e do próprio sistema educacional, que frequentemente impõe demandas desconectadas das realidades e aspirações juvenis.

Esse desajuste no contexto da Reforma do Ensino Médio, implementada a partir da Lei 13.415/2017 e intensificada nos últimos anos, indica total relação da realidade com as considerações de Cristiane C. Nakamura. A promessa central da reforma foi a flexibilização do currículo, permitindo que os estudantes escolhessem itinerários formativos mais alinhados a seus interesses e projetos de vida (Espírito Santo, 2021). No entanto, a prática revelou um cenário distinto: a flexibilização muitas vezes se traduziu em precarização do ensino, com itinerários formativos sendo oferecidos de maneira limitada e desorganizada, especialmente nas escolas públicas de periferia e nas zonas rurais. Em muitos casos, os alunos não encontram opções reais de escolha, mas

apenas uma adequação forçada ao que a escola consegue ofertar, que opera num movimento de produção de frustração latente.

Assim, a consideração de Nakamura et all (2005, p. 55) se torna ainda mais pertinente, quando questionam a insistência em "tirar do aluno aquilo que ele não pode dar ou que não está disposto a oferecer". Ao emitir esse alerta, Nakamura et all (2005) provocam-nos a pensar que essa é uma abordagem educacional que ignora as condições concretas dos estudantes. No Ensino Médio reformado, a lógica de individualização do percurso escolar ,supõe que os alunos já saibam o que querem e tenham clareza de suas vocações, desconsiderando que muitos jovens ainda estão em um processo de descoberta. Além disso, a reforma desconsidera que fatores socioeconômicos, culturais e estruturais afetam diretamente as escolhas dos estudantes, tornando ilusória a ideia de um ensino verdadeiramente personalizado e significativo.

A falta de sensibilidade do sistema educacional, mencionada por Nakamura et all (2005), se evidencia na forma como a reforma foi conduzida. A exigência de um protagonismo juvenil – sem que haja um suporte adequado para que esse protagonismo seja exercido – gera frustração e reforça desigualdades, pois os estudantes de escolas públicas, especialmente das periferias, acabam tendo menos acesso a itinerários diversificados e de qualidade.

Dentro dessa lógica, entendemos com Nakamura que os agenciamentos curriculares, ressoam fortemente no atual contexto educacional como um problema que não está apenas no fato de que os alunos “não querem nada, mas querem tudo”, mas na maneira como o sistema educacional lida com esse desejo dissonante. Em vez de acolher essa ambiguidade e criar espaços que permitam que os estudantes encontrem sentido no que aprendem, o modelo reformado impõe escolhas prematuras e reduz a complexidade do processo educativo a um esquema tecnicista e instrumental. A verdadeira reforma deveria ter partido da escuta atenta dos alunos, da valorização de suas experiências e da construção de um ensino médio que não apenas cobre escolhas, mas que possibilite descobertas reais e uma aproximação ou total atendimento ao desejo do estudante. Do contrário, conforme Goulart (2022) afirma compondo com as considerações de Nakamura (2005) que:

[...] a motivação está ligada ao desejo de satisfação de necessidades e a um conjunto de fatores que determinam a conduta de um indivíduo, o que se assenta sobre o fato de o ser humano ser um animal social por natureza. Nesta perspectiva, a falta do desejo resulta em apatia, o que inviabiliza, no campo educacional, o trabalho do professor. Essa é uma situação comum em várias escolas e não se trata só de questões resultantes da personalidade. (Goulart, 2022, online).

Aprofundando a análise que os discursos oficiais expressos em documentos e as ressonâncias da implantação, revelam uma desconexão quase que totalitária do que “se diz”, do que “se ouve” e do que “acontece” no cotidiano escolar.

Atinente a isso, aproveitamos para apresentar as percepções dos professores de educação física ao pensarem sobre o modelo proposto pela reforma. A pergunta 12 do questionário traz como indagação: **Considerando o cenário atual, ao comparar com o de antes da reforma do Ensino Médio, quais as suas percepções sobre as mudanças para a Educação Física Escolar?**

Obtivemos resposta de 9 professores que ponderaram sobre o cenário de antes e o atual.

Tabela 1: Respostas dos professores à pergunta 12 do questionário

RESPONDENTE	RESPOSTAS À QUESTÃO
PROFESSOR EF-A	A redução da carga horária da disciplina priva os/as estudantes do acesso aos conhecimentos historicamente construídos acerca da cultura corporal de movimento além de precarizar o trabalho docente pois o professor precisa lecionar outras várias disciplinas para fechar a sua carga horária.
PROFESSOR EF-B	Erradicação da educação física nas séries finais se o itinerário específico não for escolhido pelos alunos. Professores e alunos ainda não têm entendimento real sobre o currículo.
PROFESSOR EF-C	Ficou um pouco mais fechada, pois ficou exclusivo a 1° série e com uma grande parte da população vem sofrendo com a saúde mental, penso que aumentando a educação física nas outras turmas do ensino médio pode acarretar um aumento na prática esportiva na vida dos alunos.
PROFESSOR EF-D	Não vejo muita diferença ao longo de 25 anos de profissão, ainda continuamos a absorver os alunos de aula vaga, ficar sem espaço para lecionar, passa tempo, lazer, motivação para os alunos não faltarem a prova da AMA e PAEBES fazendo jogos interclasse, estereótipo de uma subdisciplina que não reprova e não faz falta a não ser nos momentos de jogos e diversão dos alunos.
PROFESSOR EF-E	Não sei responder
PROFESSOR EF-F	Tenta-se organizar a área e o componente, porém, o mesmo fica a margem sendo restrito a pouquíssimas aulas o que limita as formas de desenvolvimento no decorrer do ano. Não adianta propor habilidades com uma aula...

PROFESSOR EF-G	A Reforma do Ensino Médio trouxe mudanças importantes para a Educação Física, oferecendo mais flexibilidade, aprofundamento e possibilidades de integração com outras áreas do conhecimento. No entanto, os desafios continuam presentes, especialmente em relação à infraestrutura, formação de professores e à necessidade de adaptar a prática pedagógica a um ensino mais interdisciplinar e científico. A flexibilidade e a ampliação da carga horária são pontos positivos, mas para que a reforma traga resultados efetivos, é necessário um esforço contínuo para melhorar as condições de ensino e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma formação física, técnica e humana de qualidade.
PROFESSOR EF-H	A Reforma do Ensino Médio trouxe vantagens para a Educação Física, como a integração interdisciplinar e maior flexibilidade curricular, permitindo uma abordagem mais ampla e conectada aos projetos de vida dos estudantes. A valorização de competências socioemocionais, como trabalho em equipe e liderança, também fortaleceu a disciplina. No entanto, os desafios incluem a desigualdade de acesso a recursos em algumas escolas, a ausência da Educação Física em itinerários que não contemplam a disciplina, dificuldades no planejamento interdisciplinar e resistência dos alunos aos aspectos mais teóricos da área.
PROFESSOR EF-I	Uma visão mais integrada de conteúdos diversificados.
PROFESSOR EF-J	Antes a educação física não tinha espaço na escola de forma efetiva. Agora somos um itinerário formativo. Assumimos um patamar de importância na grade curricular.

Fonte: Produzido com os resultados da pesquisa pelo autor.

A análise das respostas do grupo de professores de Educação Física da rede estadual do Espírito Santo sobre as mudanças na disciplina após a Reforma do Ensino Médio aponta percepções bastante divergentes. Enquanto alguns entendem a reforma como um avanço em termos de flexibilidade e interdisciplinaridade (como os professores EF-G, EF-H e EF-J), a maioria manifesta preocupações com a redução da carga horária, a precarização do trabalho docente e o risco de marginalização da disciplina.

Percebemos, nas respostas, uma tendência que tentaremos dialogar com elas baseando-se nos caminhos que adotamos até aqui. A redução da carga horária e o impacto na formação dos estudantes é algo considerado pelos Professores (EF-A e EF-F), que destacam que a diminuição da carga horária limita o acesso dos alunos ao conhecimento da cultura corporal do movimento, tornando a disciplina menos significativa dentro do currículo. Essa limitação também impacta a prática pedagógica, já que não há tempo suficiente para o desenvolvimento das habilidades propostas.

Outras respostas alertam-nos para a exclusão da Educação Física em alguns Itinerários. O professor EF-B aponta para o risco da "erradicação" da disciplina nas séries finais caso os alunos não escolham itinerários que contemplem a Educação Física. Esse ponto

se relaciona com o que EF-D menciona sobre a disciplina ainda ser vista como um "passatempo" e não como um componente curricular essencial. Composições outras tratam da relação entre Educação Física e Saúde Mental. O docente EF-C chama a atenção para o impacto da Educação Física na saúde mental dos estudantes, sugerindo que o aumento da carga horária poderia contribuir para a qualidade de vida dos alunos. Essa preocupação ganha relevância diante dos desafios emocionais enfrentados pelos jovens no contexto escolar contemporâneo.

Ademais, a infraestrutura e as condições de Ensino, abordados pelos professores EF-G e EF-H apontam que, apesar das possibilidades de flexibilização e integração com outras áreas do conhecimento, ainda há desafios estruturais e formativos que impedem a plena realização das propostas da reforma. A falta de espaços adequados, materiais e tempo para planejamento interdisciplinar são barreiras que dificultam a efetivação de uma Educação Física significativa.

Já no que diz respeito às perspectivas positivas da reforma, em contraponto às críticas, os professores (EF-G, EF-H e EF-J) destacam aspectos positivos da reforma, como o reconhecimento da Educação Física dentro dos itinerários formativos e a valorização de competências socioemocionais. Para esses docentes, a reforma pode ser uma oportunidade para ressignificar a disciplina, tornando-a mais integrada ao currículo e ao desenvolvimento dos estudantes.

A diversidade de opiniões evidencia que os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre a Educação Física ainda estão em construção e dependem de fatores como a escolha dos itinerários pelos alunos, a estrutura disponível nas escolas e o apoio à formação docente. Enquanto há um reconhecimento de avanços em termos de flexibilização e integração, a redução da carga horária e a possibilidade de exclusão da disciplina em algumas trajetórias formativas levantam preocupações sobre o acesso dos estudantes a uma formação completa e equitativa.

Para que a Educação Física cumpra plenamente seu papel na formação integral dos jovens, é fundamental que as políticas educacionais garantam sua presença efetiva na escola, com condições adequadas de ensino e aprendizagem. Atinente às ponderações que os/as professores/as de educação física tecem sobre o questionamento lançado, acreditamos que o que muito se repete, esvazia os dizeres.

A repetição de certos discursos sobre a Educação Física no Novo Ensino Médio — envoltos em expressões como "formação integral" ou "protagonismo juvenil" — acaba por desgastar a potência dos enunciados. Quando o dizer se automatiza, o sentido se dilui. No lugar de escuta e invenção, instala-se a norma. Na contramão do que se espera, muitos/as professores/as não conseguem forjar práticas que rompam os moldes da homogeneização curricular. De tanto ouvir falar de certos conceitos, reproduz-se um modo operante que trabalha em prol da máquina de rostidade (Deleuze; Guattari, 2012). Os discursos que emergem dos documentos oficiais (como os presentes na reforma curricular do Novo Ensino Médio) ressonam de forma repetitiva, muitas vezes esvaziando o sentido do que dizem. Esses, por sua vez, são repetidos desmedidamente, por diversos atores/atrizes que poderiam operar resistência. Os discursos nomeiam, reconhecem, rotulam — mas sem escuta real ou abertura para o novo.

Num cenário onde professores/as constroem novas significações para o que, frequentemente, os discursos fazem ressoar, operar uma prática de Educação Física no viés da filosofia da diferença requer o desfazimento do reconhecimento pelo mesmo. Exige-se afirmar o valor do encontro — mesmo quando ele é desencontro, rompendo, assim, com a repetição vazia e abrindo brechas onde o real possa vibrar.

Nas narrativas dos docentes e em diálogos informais via whatsapp, é possível notar que eles ouviram muitas coisas sobre o NEM, porém, na prática, tal realidade não se materializa. E por ter sido, por determinado período, o assunto do momento nas escolas, falava-se do que se ouvia. Contudo, ninguém sabia ao certo o que diziam.

Problematizando e potencializando as considerações que queremos defender, tecemos com Celante (2000), pois é

[...] por meio da Educação Física que o aluno do Ensino Médio poderá compreender, questionar e criticar os valores que são atribuídos ao corpo e ao movimento corporal, para poder transformá-los. Em suma, cabe à Educação Física o papel de introduzir e integrar o aluno no universo da cultura corporal (Celante, 2000, p. 87).

Assim, na perspectiva da construção de um currículo de educação física, acreditamos, com apoio no raciocínio do autor, que a educação centrada na mera transmissão e memorização de conteúdos, dissociada das experiências e contextos vividos pelos

sujeitos, já não se sustenta em uma sociedade em constante transformação. O conhecimento, enquanto construção social e histórica, convoca à problematização, instigando diálogos e pensamentos que rompem com perspectivas unívocas.

A escola precisa se constituir como um espaço de formação problematizadora, que faz movimentar o pensamento, no qual os estudantes sejam produtores de sentidos, na ressignificação das linguagens e na participação ativa nas dinâmicas sociais. Para isso, torna-se imprescindível um processo de aprendizagem contínuo, que não apenas acompanhe as mudanças do cotidiano, mas que as interrogue, reelabore e contribua para a construção de novas possibilidades de existência.

Seguindo com as análises das respostas, julgamos ser importante pontuar as respostas que indicam o itinerário de educação física, mas que não o descrevem conforme sua denominação nos documentos oficiais.

Tabela 2: Respostas dos professores sobre conhecer os itinerários praticados em suas escolas

Profesros	7- Quais são os itinerários formativos da sua escola?
PROFESSOR EF-B	-Mídias -Esporte
PROFESSOR EF-C	Mídias Digitais e Práticas Corporais. Rompendo os limites do esporte.
PROFESSOR EF-D	Mídias digitais e esporte
PROFESSOR EF-J	Rompendo os Limites e Educação Financeira e Fiscal.

Fonte: Produzido com os resultados da pesquisa pelo autor.

Levantamos algumas hipóteses possíveis, entre elas: a) abreviação da nomenclatura; b) confundir o Itinerário Formativo (IF) com os aprofundamentos abordados pelo itinerário; c) desconhecimento dos itinerários formativos ofertados pela escola em que atua.

Pelo menos dois dos professores respondentes confundem o IF da Educação Física, “O Esporte, a Ciência e suas Linguagens”, com o aprofundamento “Rompendo os Limites do Esporte” que é uma parte de composição do IF como um todo. O aprofundamento “Rompendo os Limites do Esporte” propõe articular a prática esportiva com ciências da saúde e das linguagens do corpo, abordando temas como uso de substâncias, predisposição genética, estética corporal e empreendedorismo no esporte. Segundo

especificações de documentos oficiais que orientam o programa pedagógico, o professor de educação física é quem pode trabalhar com este aprofundamento.

Imagem 17: Orientações do Aprofundamento do IF

 <p>GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL ASSESSORIA DE APOIO CURRICULAR E EDUCAÇÃO AMBIENTAL</p>
APROFUNDAMENTO: O ESPORTE, A CIÊNCIA E SUAS LINGUAGENS
UNIDADE CURRICULAR: ROMPENDO OS LIMITES DO ESPORTE SÉRIE: 3ª
EMENTA
<p>Esta unidade curricular aborda o esporte em suas dimensões anatômicas, fisiológicas e cinesiológicas do movimento, por meio de abordagens práticas e conceituais, de modo mais avançado que na série anterior. Nos objetos de conhecimento desenvolvidos ao longo do ano, analisa tanto a prática esportiva de alto rendimento, quanto a escolar e a amadora, bem como suas relações com as ciências que envolvem o estudo da saúde e da estética corporal. Além disso, proporciona ao estudante discussões mais complexas a respeito dos benefícios e polêmicas do esporte.</p> <p>Os três trimestres são organizados em Módulos e cada um deles orienta as práticas pedagógicas articuladas às relações que as Unidades Curriculares têm entre si. São eles:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Anabolizantes e Dosagens Hormonais no Esporte;</i>2. <i>Predisposição Genética e Esporte;</i>3. <i>Esporte com Ciências.</i> <p>O Módulo I, é orientado pelo Eixo Estruturante "Investigação Científica". Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas (BRASIL, 2018). No primeiro Módulo, serão desenvolvidas as seguintes habilidades:</p> <p>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionandose</p>

Fonte: SEDU/ES

Embora o aprofundamento sugira conexões interdisciplinares, sua organização modular ainda segue uma lógica segmentada, o que contraria a ideia de um currículo rizomático, conforme sugerem Deleuze e Guattari (1996), onde o conhecimento se expande de forma fluida e interconectada. Além disso, conforme Bonetto (2021), o currículo opera como um dispositivo de poder, regulando práticas e subjetividades. No caso desta unidade curricular, há um forte viés biomédico e de desempenho, que pode reforçar normativas corporais voltadas à otimização e controle, em vez de abrir espaço para perspectivas mais emancipatórias.

No entanto, o aprofundamento também propõe discussões sobre gênero, inclusão e estereótipos corporais, o que possibilita a desnaturalização de discursos normativos, alinhando-se a Santos (2022), que defende currículos que problematizam as relações de poder na escola e no esporte. Para que essa proposta realmente rompa com os limites tradicionais da Educação Física, seria necessário maior flexibilidade nos percursos formativos, conexões mais dinâmicas entre os módulos e uma abordagem mais aprofundada sobre as dimensões culturais e políticas do corpo no contexto escolar.

Assim, ao problematizarmos essas respostas tecendo com Bonetto (2021), indagamos se estaria essa proposta do currículo, operando como dispositivo? O autor considera que “grosso modo, numa perspectiva foucaultiana, o que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de fazer ver, fazer falar, fazer subjetivar, ou seja, de produzir efeitos” (Bonetto, 2021, p. 40).

Bonetto (2021), ao se apoiar na perspectiva foucaultiana, alerta que os dispositivos não são apenas estruturas estáticas, mas funcionam como arranjos de saber-poder que moldam nossas percepções, discursos e subjetividades. Dessa forma, a abordagem que o autor emprega ao indicar o dispositivo com a conformação de “fazer falar”, muito nos diz respeito à produção discursiva. O que pode ser dito, por quem e de que maneira. Os dispositivos regulam quais discursos circulam, quais são silenciados e quais se tornam hegemônicos.

Assim, para Bonetto (2021), os dispositivos não apenas consideram a realidade, mas produzem realidades, moldando o que pode ser visto, dito e vivido em um determinado contexto social e na escola, no espaço-tempo destinado e ordenado. Tal discussão leva-nos a querer entender o que os professores concebem como currículo.

Quadro 4: O que é currículo para os professores de educação física

Respondente	2- O que você entende por Currículo?
PROFESSOR EF-A	O currículo compreende os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade sobre as diversas áreas do conhecimento.
PROFESSOR EF-B	Objeto a ser seguido com o intuito de alcançar os objetivos necessários para cada nível de ensino.
PROFESSOR EF-C	Um forma de compreender e tirar o material adequado para o nível de cada aluno.
PROFESSOR EF-DE	Conjunto de conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais que estão presentes em documentos institucionais e que possuem um caráter teórico/prático (currículo prescrito e poscrito) que envolve a cultura escolar, os quais o profissionais da educação se pautam para desenvolver suas práticas educacionais.
PROFESSOR EF-E	De total importância para nos orientar no processo de aprendizagem.
PROFESSOR EF-F	É um documento que norteia o que deve ser lecionado em cada etapa. Sugere habilidades e conteúdos, sendo esses permeados pelas competências de cada etapa, suas dimensões e, no caso do EM os campos de atuação.
PROFESSOR EF-G	O currículo escolar é a base da prática pedagógica, que envolve os conteúdos que serão estudados, as atividades realizadas e as competências a serem desenvolvidas, com o objetivo da formação plena dos estudantes.
PROFESSOR EF-H	É o conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e práticas pedagógicas que orientam o processo de ensino e aprendizagem em uma instituição educacional. Ele vai além de uma simples lista de conteúdos, envolvendo as diretrizes que moldam o que é ensinado, como é ensinado e por que é ensinado.
PROFESSOR EF-I	Conteúdos referentes a determinadas áreas.
PROFESSOR EF-J	Organização de conteúdos que formam o conjunto de conhecimento de uma determinada área/componente

Fonte: Produzido com os resultados da pesquisa pelo autor.

A partir das respostas dos professores sobre o conceito de currículo, percebe-se a coexistência de diferentes perspectivas, que vão desde compreensões mais tradicionais e normativas até concepções que dialogam com abordagens críticas e pós-críticas. No entanto, há um predomínio da visão de currículo como um documento prescritivo, orientador do processo de ensino, o que evidencia a permanência de uma lógica tradicional na educação.

Autores pós-críticos, como Silva (2010), Lopes e Macedo (2011) e Bonetto (2021) problematizam essa concepção ao destacar que o currículo não é um mero repositório de conteúdos ou um roteiro linear de ensino, mas um espaço de produção de subjetividades, discursos e relações de poder. Nesse sentido, é fundamental deslocar a compreensão de currículo de um modelo fixo e universal para uma visão que reconheça sua fluidez, sua relação com os múltiplos contextos sociais e sua implicação na constituição dos sujeitos.

Na resposta do professor EF-A, por exemplo, o currículo é descrito como o acúmulo de conhecimentos historicamente construídos. Essa perspectiva remete à concepção tradicional, na qual o conhecimento escolar é visto como neutro e objetivo. No entanto, Silva (2010) aponta que o currículo não é apenas um espaço de transmissão de saberes,

mas de seleção e validação de determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras, operando mecanismos de exclusão e inclusão.

A fala do professor EF-F, ao associar o currículo à prática pedagógica e ao desenvolvimento de competências, pode ser lida sob a ótica das políticas educacionais contemporâneas, que enfatizam a noção de habilidades e competências como instrumentos de adaptação ao mundo do trabalho. Santos (2022) tensiona essa lógica ao evidenciar que tais discursos frequentemente sustentam uma pedagogia normativa, que disciplina e governa subjetividades, inscrevendo nelas regimes de verdade que naturalizam hierarquias e exclusões. Nesse sentido, o currículo opera como um dispositivo de regulação social, produzindo e reiterando assimetrias ao dissimular as relações de poder que estruturam o campo educacional.

Por outro lado, as falas dos professores EF-G e EF-H apontam para uma visão mais ampliada, reconhecendo que o currículo envolve valores, práticas pedagógicas e processos de ensino-aprendizagem. Ao tensionarmos os discursos que destoam do real, ou mesmo, ao considerar que a depender do contexto em que se insere, o currículo prescrito pode reverberar valores contrários à lógica pretendida, influenciar práticas pedagógicas e interferir diretamente no processo de ensino aprendizagem por meio dos contextos em que são inseridos, confidencia as disputas que nele se incutem. Para Lopes e Macedo (2011), o currículo é isso. Ele se configura como um campo de disputa, onde diferentes discursos competem por legitimidade. Bonetto (2021), reforça que o currículo opera como um dispositivo que “faz ver, faz falar, faz subjetivar”, ou seja, ele não apenas organiza conteúdos, mas também produz modos de ser e estar no mundo.

A análise sobre as falas dos/das professores/as aponta a necessidade de uma resignificação do currículo para além de sua dimensão normativa, reconhecendo-o como um espaço de múltiplas significações, tensionamentos e disputas. Pensar o currículo em uma perspectiva pós-crítica implica compreendê-lo não como um campo neutro, mas como um território político, onde identidades, saberes e práticas são constantemente negociados e transformados. Nessa direção, Paraíso (2023) problematiza o currículo como uma tecnologia de governo que regula experiências, subjetividades e pertencimentos, ao mesmo tempo em que abre fissuras para resistências e reexistências. Tal perspectiva de currículo, assim empregada, não apenas organiza conhecimentos, mas também instaura comportamentos e existências,

agenciando corpos, desejos e narrativas dentro de um regime de verdade que, longe de ser fixo, está sempre em disputa.

Tendendo para a discussão que de certa forma também envolve currículo, apresentamos abaixo as respostas dos professores sobre conhecimento dos itinerários formativos que a escola pratica.

Tabela 2: Respostas dos professores sobre conhecimento do documento da reforma e dos itinerários formativos das escolas em que atuam

3- Você conhece o documento da Reforma Curricular do Ensino Médio?	7- Quais são os itinerários formativos da sua escola?
Sim	Mídias Digitais: linguagens em ação! O esporte, a ciência e suas linguagens.
Sim	-Mídias -Esporte
Não	Mídias Digitais e Práticas Corporais. Rompendo os limites do esporte.
Não	Mídias digitais e esporte
Sim	
Sim	Tvc apenas. É imposto a eles o itinerário.
Sim	O esporte, ciência e suas linguagens.
Sim	Mídias Digitais e práticas corporais - o Esporte a ciência e suas linguagens - Matemática financeira é Terra vida escola.
Sim	
Sim	Rompendo os Limites e Educação Financeira e Fiscal

Fonte: Produzido com resultados da pesquisa pelo autor

A partir das respostas dos professores, comprova-se que os itinerários formativos implementados nas escolas são, em sua maioria, com ênfase em “O esporte, a ciência e suas linguagens”; “mídias digitais”; e “educação financeira e fiscal”. No entanto, há também indicações de limitações na escolha desses itinerários, como destacado por um professor que menciona que o itinerário é "imposto a eles". Essa observação levanta

questões sobre a promessa de flexibilização do currículo defendida pelo documento da Reforma do Ensino Médio e sua efetiva concretização na prática escolar. Associamos aqui, mais uma conexão com o título do capítulo que traz a ponderação de que no fim, os discursos oficiais da proposta, de tanto se repetir, acabam por suprimir dizeres (de professores/as e estudantes, por exemplo)!

Imagem 18: Nuvem de palavras com as repostas dos professores



Fonte: Produzido pelo autor com resultados da pesquisa

Lopes e Macedo (2011) e Macedo e Silva (2019) problematizam essa lógica ao discutirem o currículo como um campo de disputas discursivas, onde determinados saberes são legitimados enquanto outros são marginalizados. Conforme já discutido nas seções anteriores, a proposta dos itinerários formativos, ao mesmo tempo que propaga maior autonomia de escolha, nos cotidianos são mecanismos de segmentação, onde as desigualdades estruturais acabam sendo reproduzidas, uma vez que nem todas as escolas têm a mesma oferta de itinerários. Assim, a suposta ampliação de possibilidades pode resultar, na verdade, em uma limitação das trajetórias educativas dos estudantes.

Com Deleuze e Guattari (1996), que abordam a lógica do rizoma¹¹, podemos pensar como os itinerários formativos poderiam operar de maneira mais fluida e conectada, permitindo múltiplas entradas e percursos, em vez de se tornarem trilhas fixas e predeterminadas. No entanto, na prática, a estruturação desses itinerários muitas vezes segue uma lógica arborescente, ou seja, hierárquica e segmentada, na qual os estudantes são conduzidos a percursos estanques, sem possibilidades reais de interconexões com diferentes áreas do conhecimento.

Santos (2022) e Naldinho (2019) alertam para os riscos de uma educação voltada para habilidades e competências utilitaristas, que reduzem a escola à uma preparação para o mercado, desconsiderando sua função de formação crítica e emancipatória. A predominância de itinerários voltados para mídias digitais, esporte e educação financeira sugere um alinhamento com essa lógica, priorizando conhecimentos que atendem às demandas do capital, negligenciando outras dimensões fundamentais da formação humana.

Com a chegada de uma nova gestão do Ministério da Educação (MEC) no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2022-2026) muitas esperanças acenderam em torno de ver superada essa lógica de valorização de competências e habilidades. Os desejos tensionam para a realização de uma revogação da Lei do NEM. Contudo, tem sido alvo de críticas severas, especialmente no que tange à condução da Reforma do Ensino Médio. A proposta, implementada durante a gestão de Michel Temer e mantida nos

¹¹ O rizoma é um conceito utilizado por Deleuze e Guattari e sugere outra forma de organização, pois trata-se de um sistema de caules horizontais que tem um crescimento diferenciado, polimorfo, horizontal, sem uma direção definida. A grama é bom exemplo, ela se espalha pelo quintal ocupando todo o território que for capaz. Não há centro, hierarquia, ordem, profundidade. O rizoma é processo de ligação da multiplicidade por ela mesma

governos subsequentes, prometia reconfigurar a organização do ensino, flexibilizando o currículo e abrindo espaço para itinerários formativos. No entanto, sob a gestão de Lula, a revisão do modelo, prometida como parte de sua agenda eleitoral, revelou uma série de entraves políticos, técnicos e comunicacionais que pouco avançaram em soluções concretas.

Daniel Cara, da Universidade de São Paulo (USP), é contundente ao destacar que a ineficiência do MEC se manifesta, sobretudo, na incapacidade de articular uma agenda clara e participativa para revisitar ou transformar a reforma. Para Cara (2023), a proposta do Novo Ensino Médio emite uma visão tecnocrática que privilegia demandas de mercado em detrimento das reais necessidades dos estudantes e professores. No governo Lula, esperava-se um diálogo mais amplo com os setores educacionais e movimentos sociais, mas, na prática, o que se viu foi uma gestão marcada pela hesitação e pela falta de coerência. O silêncio do MEC em momentos cruciais reforça a percepção de que “fala-se do que se ouve, ouve-se do que se fala, mas o que se repete esvazia dizeres”.

Já Mônica Ribeiro (2023), especialista em políticas educacionais, chama atenção para a insuficiência de dados concretos sobre a implementação da reforma em territórios vulneráveis. Segundo ela, a promissora flexibilização curricular não dialoga com as realidades das escolas públicas, que enfrentam dificuldades estruturais e pedagógicas severas. No período de 2022-2024, o MEC falhou em oferecer uma resposta que equilibrasse os aspectos técnicos da reforma com uma análise crítica dos impactos nos sujeitos envolvidos. Além disso, Silva (2020) aponta a ausência de ações contundentes para mitigar as desigualdades educacionais exacerbadas pela reforma.

O governo Lula (2022-2026), ao herdar a problemática da reforma, não conseguiu romper com a inércia herdada dos governos anteriores. O MEC se perdeu em disputas internas e na dificuldade de construir um consenso que respondesse às demandas dos diversos setores da sociedade civil. Promessas de audiências públicas e consultas amplas acabaram se diluindo em discursos genéricos que não se converteram em políticas efetivas. Para Cara (2023), isso reforça a percepção de que o discurso do governo é frequentemente autossuficiente: ele fala para si mesmo, sem necessariamente escutar as vozes externas.

O título “fala-se do que se ouve, ouve-se do que se fala, mas o que se repete esvazia dizeres” também intenciona capturar o fundamento de um ciclo vicioso que permeia a gestão do MEC. Apesar das discussões em torno da Reforma do Ensino Médio, a direção indica um rumo neoliberal, capitalizado e sem compromisso com a justiça social. Tudo isso prejudica potencialmente e, intencionalmente, os avanços na reconstrução do sistema educacional brasileiro.

Por fim, a ineficiência do MEC não apenas compromete a revisão da reforma, mas também inviabiliza a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora. O desafio que se impõe é o de superar a superficialidade dos discursos e avançar em ações concretas que priorizem o bem-estar dos estudantes e o fortalecimento da escola pública como espaço de equidade e qualidade. Caso contrário, o MEC continuará a ser um eco de vozes que falam muito, mas dizem pouco.

Assim, o apelo é para que a educação passe a ser um espaço de transformação genuína, onde o "respeito na quebrada" (Charlie Brown Jr., 2004) é entendido como o respeito aos diferentes contextos, aos desafios enfrentados e à riqueza das "coisas simples" (2004). Afinal, como na música, os professores não são "otários" e não cairão no "conto do vigário" (2004) das promessas vazias. Eles continuam na "atividade", criando possibilidades e afirmando a potência do que fazem, mesmo em condições adversas. Essa é a essência da luta por uma educação justa.

5.1. NOVO, DE NOVO: ENTRE TRILHAS REFEITAS E HORIZONTES (IM)POSSÍVEIS

A reforma do Ensino Médio é a primeira e única política integral e exclusivamente elaborada por associações e fundações empresariais e seus burocratas. Os objetivos da reforma são muitos, mas os centrais são: concretizar uma nova função social à escola, transformando-a em um espaço de formação do indivíduo neoliberal, aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo (...) e reduzir custos com profissionais da educação.

(Daniel Cara, 2023)

No limiar deste percurso, retomei a política do Novo Ensino Médio — não por saudosismo nem por necessidade de síntese, mas pelo gesto ético de olhar o presente em sua travessia. Após tantos embates públicos, audiências, consultas e promessas de

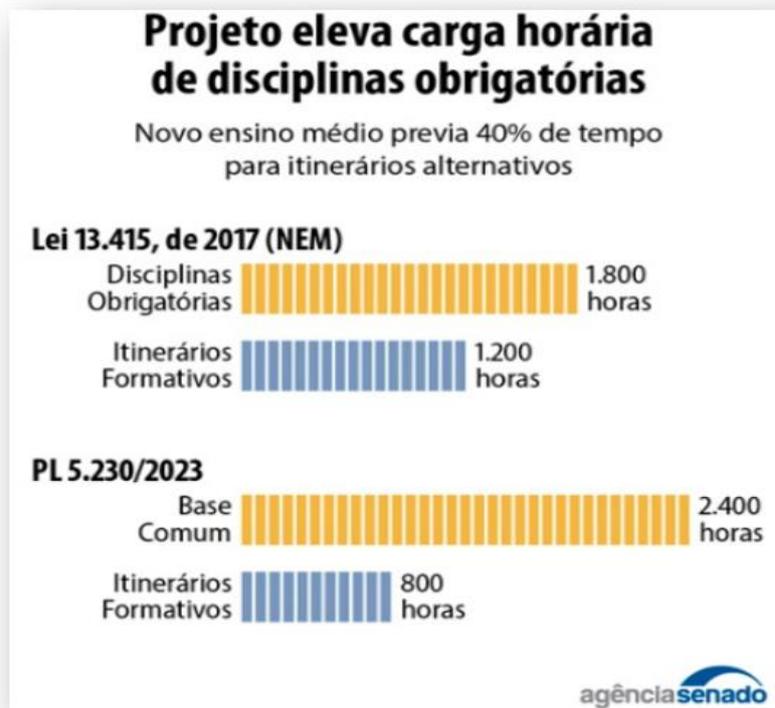
revisão, o que se anunciou como possibilidade de revogação da Lei nº 13.415/2017 resultou, na prática, em mudanças discretas, quase silenciosas. Mudou-se o número da lei, reformularam-se alguns prazos, ajustaram-se detalhes nos itinerários e nos critérios de carga horária, mas o alicerce da reforma permaneceu intocado.

Esse resgate, portanto, não pretende apenas registrar o que ficou, mas desvelar o que se manteve — e o que continua operando em nome do novo, mas sob a repetição do mesmo. Ao trazer de volta esse ponto, encerro com o convite a perceber que, em meio a tantas camadas de discurso, é preciso escavar os silêncios, escutar os ecos e afirmar que toda política curricular é também uma política do sensível. O quase nada que mudou é, paradoxalmente, muito revelador.

Ao priorizar a lógica da eficiência e do empreendedorismo, a reforma subordina a formação crítica e integral dos estudantes a interesses econômicos, desafiando os ideais de equidade e democracia educacional. Atentos a isso, as fundações e associações empresariais, em resposta às insatisfações que explodiram no território nacional, cederam um pseudo espaço para que dois Projetos de Lei (PL nº 2.601/23 e PL nº 5.230/23) fossem apresentados como propostas de mudanças ao Novo Ensino Médio. A primeira buscava revogar as diretrizes do NEM, reforçando a formação geral básica, eliminando itinerários formativos e priorizando uma abordagem presencial e integrada. Já a segunda, apesar de proporções estabelecidas, mantém elementos da lógica atual, como a fragmentação curricular e a vinculação à BNCC, preservando parcerias com o setor privado (Silva, 2023).

A tramitação do PL 5.230/2023 foi iniciada na Câmara dos Deputados em 26 de outubro de 2023, quando foi apresentada pelo Poder Executivo. Após discussão e aprovação nas comissões pertinentes, o projeto avançou para o Senado Federal em 27 de março de 2024. No Senado, o projeto foi desenvolvido pela Comissão de Educação e Cultura, aceita parecer favorável da relatora, Senadora Professora Dorinha Seabra e em 19 de junho de 2024, o Senado aprovou o projeto substitutivo, que posteriormente foi encaminhado para sanção.

Imagem 19: Proposta do PL 5.230/23 de reformulação da oferta do EM.



Fonte: Agência Senado (2023)

Como era de se esperar de um ente governamental habitado pelos representantes das maiores empresas e instituições do Brasil, o segundo projeto é o que ganhou o apreço das comissões julgadoras (comissão de justiça, senado, câmara dos deputados e outros envolvidos). Em tese, o projeto somente reformulou algumas partes da Lei 13.415/17 e entregou mais do mesmo. Após todo reverberar, a Lei 14.945/24 aprovada em 2024 prevê alterações em outras leis, sendo elas “a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e nº 14.640, de 31 de julho de 2023” (Brasil, 2024, p. 5). Tal lei ratifica ainda,

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do *caput* do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida”. (Brasil, 2024, p. 5).

O texto trata da organização do Ensino Médio a partir de uma perspectiva que busca conjugar universalidade e especificidade, estruturando-se em uma carga horária mínima de 2.400 horas para a formação geral básica ao longo de três anos. Nos cursos técnicos e profissionais, admite-se uma transição até 2028, com uma carga horária de 2.200 horas, sendo que as 200 horas complementares devem ser implementadas até 2029.

Dessas horas, 2.200 serão dedicadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incluindo disciplinas como matemática, português, artes e ciências, e uma parte diversificada que conectam as singularidades culturais, econômicas e sociais de cada região. No caso da formação técnica, o aprofundamento dos conteúdos da BNCC estará vinculado à profissionalização.

Imagem 20: Organização das áreas de conhecimento



Fonte: Agência Senado (2023)

Os componentes divididos em áreas de conhecimento, foram outra proposta que é mais do mesmo. Mudou o nome das áreas e manteve-se os agrupamentos dos componentes curriculares.

Imagem 21: Organização dos componentes antes da reforma e depois da reforma



Fonte: Imagem do autor

A imagem apresenta uma comparação entre a organização curricular anterior e a atual, destacando mudanças na categorização das áreas do conhecimento. No modelo antigo, as disciplinas estavam agrupadas em quatro grandes áreas: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias” (Brasil, 2018). Já no modelo atual, observa-se a renomeação de uma dessas áreas, agora chamada de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas” (Brasil, 2022), enquanto as demais mantêm nomenclaturas semelhantes, com pequenas alterações na forma como os componentes curriculares são apresentados.

A principal mudança discursiva ocorre na área de Ciências Humanas, que passa a incorporar o termo "Sociais Aplicadas", o que pode sugerir um deslocamento epistemológico voltado para a instrumentalização do conhecimento e sua aplicabilidade prática. Esse movimento pode ser analisado criticamente sob uma perspectiva pós-crítica, considerando as implicações desse redirecionamento na constituição dos sujeitos escolares. Ao enfatizar a "aplicação", o currículo passa a produzir efeitos específicos na subjetividade dos estudantes, possivelmente orientando-os para uma lógica pragmática e utilitarista do saber.

Além disso, a nomenclatura das disciplinas dentro de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias também foi sutilmente ajustada, com a inclusão do termo "e suas literaturas" após "Língua Portuguesa". Essa mudança pode indicar um esforço para valorizar a diversidade textual e literária, mas também levanta questionamentos sobre quais perspectivas literárias são legitimadas nesse novo ordenamento curricular.

Ao observar essas transformações, é fundamental problematizar e estar atento ao fato de que o currículo está assumindo um papel primordial nessa realidade que se apresenta. Ele (currículo) tem poder de produzir efeitos nas subjetividades, regular formas de pensar e sentir, além de participar da constituição de identidades e porque não dizer, a construção de uma sociedade. Assim, mais do que uma simples reorganização estrutural, essas mudanças indicam disputas de poder e projetos políticos subjacentes que moldam a experiência escolar.

Uma abordagem, também relevante para nós nesse estudo, é a transição do 9º ano do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, que representa um período de significativas mudanças para os estudantes, especialmente diante da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). Essa fase exige adaptações tanto no aspecto acadêmico quanto no social, referem-se a diversos desafios.

No campo dos desafios acadêmicos, com a introdução do NEM, houve uma reestruturação curricular que ampliou a carga horária das disciplinas tradicionais, como português e matemática, e introduziu itinerários formativos. Essa mudança pode gerar insegurança nos alunos do 9º ano, que precisam se adaptar a novas exigências acadêmicas e metodologias de ensino. A adaptação a essa nova estrutura curricular

pode ser desafiadora, especialmente para aqueles que já enfrentam dificuldades acadêmicas.

Atrelado a isso, somam-se os desafios sociais e emocionais. A mudança de ambiente escolar e a convivência com estudantes de diferentes idades podem causar ansiedade e insegurança nos alunos. A adaptação ao novo contexto social, com novas dinâmicas de relacionamento e expectativas, é um desafio significativo. Estudos indicam que a transição para o Ensino Médio é um momento em que se amplia a rede de sociabilidade, surgindo complexos desafios para os jovens.

Baseado nos resultados das pesquisas de Lebourgl et al (2021), onde os autores investigam as alterações e mudanças percebidas em realidades de dois estudantes do 9º que fizeram transição para o EM, relatam que:

[...] A experiência de cursar o ensino médio parece ter sido bastante complexa e um ponto comum aos dois jovens foi sobre o quanto suas rotinas se alteraram após o início das aulas. Os entrevistados relataram que passaram a acordar mais cedo, por volta das cinco horas da manhã, e que ficavam mais tempo fora de casa e do distrito. Disseram que, por isso, sentiam-se “mais cansados e menos animados” para estudar. (Lebourgl et al, 2021, p. 89)

Esse cansaço e menor animação, ao nosso ver, pode reverberar em desinteresse e abandono. Contudo, os autores constataram que, a [...] “impessoalidade das relações, a reorganização da rotina e o cansaço foram pontos negativos que, para muitos, não superaram os atrativos da descoberta e da urgência de viver” (Lebourgl et al, 2021, p. 95).

Segundo Lebourgl et al (2021), apesar de a maioria dos jovens do distrito pesquisado, ter permanecido na escola após o Ensino Fundamental, a transição para o Ensino Médio revelou-se um ponto de inflexão. Sem uma clareza sobre o sentido do que aprendiam, viam-se atravessados por limites geográficos e estruturais que restringiam suas projeções de futuro. Ainda assim, elaboravam planos que tensionavam sua permanência no território – casar, cursar faculdade, viajar –, embora tais trajetórias estivessem sempre sujeitas a reconfigurações. Se essas aspirações se concretizaram ou foram diluídas pelo contexto, permanece incerto (Lebourgl et al, 2021).

Para muitos, o fim dessa etapa pode ter significado o retorno definitivo ao distrito ou a continuidade de vínculos precários com o mundo do trabalho. O NEM enfatiza a escolha de itinerários formativos, o que exige dos alunos uma maior clareza sobre suas vocações e interesses profissionais. Essa necessidade de decisão precoce pode ser um desafio para estudantes que ainda estão em processo de autodescoberta. A falta de liberdade e orientação adequada pode levar a escolhas precipitadas ou desinformadas, impactando o futuro acadêmico e profissional das/dos estudantes.

Para minimizar esses desafios, é fundamental que as escolas adotem estratégias de apoio, como programas de tutoria, atividades de integração entre os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Essas iniciativas podem auxiliar os alunos na adaptação ao novo ambiente escolar e na compreensão das novas exigências acadêmicas. A promoção de encontros entre estudantes dos dois níveis, a introdução de conteúdos do Ensino Médio no 9º ano e a adaptação dos horários de intervalo para integração das turmas são algumas das práticas recomendadas.

Em resumo, a transição do 9º ano para o Ensino Médio, especialmente com as mudanças introduzidas pelo NEM, apresenta desafios significativos para os estudantes. É essencial que as escolas pensem estratégias de apoio eficazes para auxiliar os alunos nesse período de adaptação, promovendo seu bem-estar acadêmico e emocional.

Outro ponto que nos chama atenção, e, que, vamos exemplificá-lo a partir de um fato que nos chegou ao conhecimento é sobre um diálogo em que o desabafo, nos soa como o pedido de socorro de uma docente no NEM.

Ensinar sempre foi um ato de resistência. No entanto, no contexto do Novo Ensino Médio, o que antes era um desabafo cotidiano dos professores tem se tornado, cada vez mais, um verdadeiro pedido de socorro. Se pensarmos com referenciais pós-críticos, podemos ver essa demanda não apenas como uma queixa individual, mas como um efeito das reconfigurações curriculares que reordenam os modos de ser docente.

O currículo, operando como tecnologia de governamentalidade (Silva, 1999), atuando na regulação do que pode e deve ser ensinado, definiu que a Educação Física não está no hall dos que podem e devem ser ensinados. O Novo Ensino Médio, ao fragmentar a carga horária das disciplinas tradicionais e introduzir itinerários formativos muitas vezes desconectados da realidade escolar, intensifica a precarização da prática docente.

Assim, o/a professor/a não apenas ensina, mas precisa constantemente justificar sua relevância, reinventar-se para se encaixar em um modelo que exige flexibilidade sem oferecer suporte adequado. Problematizamos aqui, essa reinvenção coordenada que vem definindo, inclusive, como vamos nos reinventar.

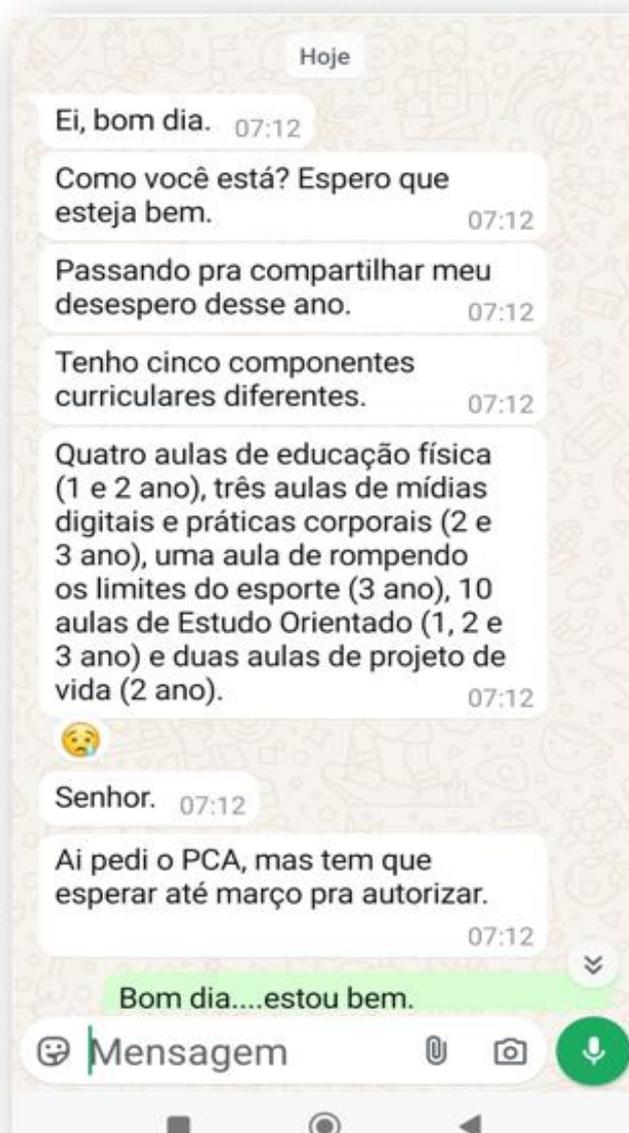
Nesse cenário, o desabafo do/da professor/a não é um simples lamento. Traz junto do enunciado, uma queixa que parece verbalizar resistência. Contudo, não o fazem abertamente, por medo ou esperteza (não sabemos definir); o lamento carrega um discurso político como se dissesse: “não é assim que eu concebo educação!”, um posicionamento ético, que faz ecoar no silêncio: “eu não acredito nessas promessas vazias!” e, uma proposta estética que intui: “eu vou fazer do jeito que eu acredito ser justo, diante das condições que me são impostas sem considerar as precrições que esse documento traz!”. Veiga-Neto (2007) aponta que os discursos educacionais contemporâneos produzem subjetividades reguladas por uma lógica do capital, em que a responsabilização individual oculta as limitações estruturais.

Dessa forma, quando um professor afirma que “não dá mais conta”, ele não está simplesmente relatando uma experiência individual de sobrecarga ou desgaste. Ele está denunciando a exaustão de um sistema educacional que, ao invés de acolher e apoiar, impõe limites insustentáveis ao trabalho docente, comprimindo suas potencialidades e reduzindo suas condições de realização. Esse enunciado não é apenas um desabafo, mas um grito de alerta que ecoa as tensões de uma estrutura educacional cada vez mais sobrecarregada de demandas contraditórias, onde o professor é visto como responsável por uma série de expectativas. Se o pedido de socorro está dado, resta a pergunta: quem pode – ou quer – escutar?

A mensagem de uma professora, escrita no início da manhã, revela o que denunciamos acima. É mais que uma reclamação sobre a carga horária. Ela expressa um processo de territorialização (Deleuze; Guattari, 2012), onde a identidade docente se dilui entre múltiplos outros espaços tempos, muitas vezes desconectados entre si. A professora, antes pertencente a um território onde conseguia operar a desterritorialização e a reterritorialização de forma fluida, agora encontra-se disciplinada a cumprir obrigações que a limitam e, dolorosamente, dilaceram a sua identidade docente. Todo seu empenho dedicado a uma formação específica para o pleno desenvolvimento de atendimento, com qualidade, aos/às estudantes, de forma mais definida, mais elaborada e pontual, agora

dá espaço a incerteza, angústia e desespero. Tudo em nome de uma educação que espalha itinerários formativos, eletivas e estudo orientado que se reconfiguram constantemente.

Imagem 22: O pedido de socorro em meio ao desabafo



Fonte: Do acervo do autor

A territorialização (Deleuze; Guattari, 1996) da docência, nesse contexto, não acontece de forma orgânica. Ela é imposta por uma estrutura que distribui as aulas de maneira fragmentada, fazendo com que o professor transite por disciplinas diversas, sem o

devido respaldo para se estabelecer nelas. O cansaço e o "desespero" mencionados na mensagem são sintomas desse movimento.

A reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1996), por sua vez, não ocorre no ritmo necessário para garantir uma prática pedagógica sustentável. O próprio pedido de Professor Coordenador de Área), é um exemplo disso: a resposta burocrática exige espera, enquanto o docente precisa lidar, desde já, com a sobrecarga e a instabilidade. O tempo da reterritorialização (Deleuze; Guattari, 1996) institucional não acompanha o tempo da necessidade docente.

O Novo Ensino Médio, ao se estruturar sob essa lógica, não apenas redefine o currículo, mas também os modos de ser professor. O pedido de socorro que ecoa na mensagem não é apenas individual – ele é coletivo. Trata-se de um chamado para que se repense esse modelo, antes que os territórios da docência se tornem completamente inabitáveis. Se o Novo Ensino Médio impõe um cenário de territorialização abrupta, onde o professor se vê atravessado por múltiplas exigências, é preciso perguntar: há saídas? Se a sobrecarga e a fragmentação parecem minar qualquer possibilidade de pertencimento, onde encontram-se as brechas para resistir e reinventar?

As possíveis linhas do desejo (Deleuze; Guattari, 1996) não ignoram a crise, mas fazem dela matéria-prima para a criação. Elas nascem nos interstícios, nos encontros, na potência de coletivos que, mesmo diante da rigidez do sistema, esboçam novas cartografias. Se a territorialização (Deleuze; Guattari, 1996) forçada impõe um modelo que desconsidera os sujeitos que o habitam, a reterritorialização desejante emerge nas práticas, nas trocas, nas margens ainda não codificadas da escola.

No nosso próximo movimento, não se trata apenas de denunciar as falhas do modelo, mas de mapear os gestos de fuga, os espaços onde a docência pode reencontrar o sentido, onde o desejo pode se refazer em meio às ruínas. Afinal, mesmo diante da precarização, há sempre aqueles que insistem em reinventar o ensino e, com isso, reinventam também a si mesmos.

5.2 AS POSSÍVEIS LINHAS DO DESEJO

Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços- tempos,

mesmo de superfície ou volume reduzidos. É o que você chama de pietàs¹². É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência, ou ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (Deleuze, 1992, p. 218).

Engendrar acontecimentos e espaços, por menores que sejam, que escapem a controles e nos permitam reinventar as formas de vida e pensar, configuram aqui para nós, como linhas que podem produzir novos desejos. Escolhemos iniciar as considerações embasadas nas palavras de Deleuze (1992), por entendermos que no contexto do Novo Ensino Médio, pensar em práticas pedagógicas que resistam à hierarquização, valorizando todos os componentes curriculares como igualmente importantes para a formação integral dos estudantes é ousar em produzir linhas de desejo.

A educação física e os outros componentes que foram desconsiderados dentro da lógica das novas propostas, despontam como campos férteis onde se criam momentos de experimentação, movimento e coletividade, engendrando novas formas de relação com o corpo, o espaço e “o outro” (Gallo, 2008), que vão além de sua percepção como "auxiliar".

A esse respeito, destacamos uma iniciativa que dois professores tiveram frente às imposturas do novo currículo. Os professores de educação física e sociologia, duas disciplinas subjugadas pelo novo currículo, trazem uma proposta de entrelaçamento de conhecimentos e saberes, para questionar ordens estabelecidas. A eletiva *Marvel: Fábrica de Corpos* propõe uma abordagem problematizadora sobre os padrões de corpo que são constantemente apresentados nas mídias, ao mesmo tempo que questiona o consumismo exacerbado que sustenta esses padrões (Leite; Nascimento, 2019). Ao trazer esse debate para o contexto escolar, ela não só se alinha aos desafios do Novo Ensino Médio, mas também questiona as formas tradicionais de ensinar, incentivando uma des/reterritorialização do ensino. Este movimento de ressignificação busca transformar o espaço escolar em um lugar onde os alunos possam explorar novas formas de existir, longe das imposições normativas e estéticas que muitas vezes moldam sua autoimagem.

¹² Pietàs em italiano representa a estética da piedade da Virgem chorando o filho após a descida da cruz. No nosso contexto de abordagem, o termo se insere num cenário que remete ao gesto de cuidado, compaixão e resistência diante do sofrimento e da opressão.

Por meio dessa proposta, a eletiva não só aponta para a desconstrução desses padrões, mas também oferece uma resposta ao “pedido de socorro” dos professores, que buscam metodologias mais dinâmicas, que conectem os alunos aos conteúdos de forma significativa e contextualizada. Ao trabalhar com esses temas, a disciplina não só propõe uma análise crítica, mas também cria um espaço de desejo e de reconstrução de subjetividades, permitindo que os estudantes entendam outras possibilidades de ser e de estar no mundo que vão além das limitações impostas pela sociedade. Em vez de reproduzir um ensino rígido e estagnado, ela convida os alunos a se envolverem ativamente na construção de novos sentidos, dentro e fora da sala de aula.

Imagem 23: Fábrica de corpos

DISCIPLINA ELETIVA	
TÍTULO	
Marvel: Fábrica de corpos	
DISCIPLINAS	
Educação física Sociologia	
PROFESSORES	
Rayvo Viana do Nascimento Marlene Altna Roziz Leite	
JUSTIFICATIVA	
As Disciplinas Eletivas na Escola de Ensino Integral possibilitam a diversificação das experiências escolares com a finalidade de aprofundar, enriquecer e ampliar estudos relativos às áreas de conhecimento da Base Nacional Comum. Considerando este conceito, a eletiva “—tem sua justificativa pautada no estudo histórico e cultural do desenvolvimento de padrões impostos pela sociedade e criticando como somos moldados por este sistema. Além de, propor o estudo de biótipos corporais e como as atividades práticas e as capacidades físicas humanas exercem influência nesse contexto de modificação do corpo. Pois, esses padrões de beleza e de comportamento com o corpo só poderão ser atingidos com a junção de uma alimentação adequada e com atividades físicas específicas para esta moldagem corpórea.	
OBJETIVOS	
<ul style="list-style-type: none"> Orientar sobre os padrões de consumo e de comportamentos da sociedade. Apresentar o conceito atual de ciborgue. Aportar criticamente os apelos midiáticos sobre os novos padrões. Colaborar e sensibilizar, através de vivências práticas, a tomada de atitudes acerca do seu corpo. Evidenciar a importância da associação da nutrição alimentar e as atividades físicas para o alcance de mudanças no corpo. Apresentar a moldagem do corpo como proveniente de padrões prescritos pela sociedade contemporânea. Propiciar e vivenciar práticas de atividades físicas variadas. Refletir criticamente sobre pontos positivos e negativos dessa onda “Fitness e Ciborgue”. Colaborar para o entendimento e conceitualização do “corpo saudável x Corpo Idealizado”. 	
HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS	
<ul style="list-style-type: none"> Habilidades <p>Compreender, analisar e criticar os padrões impostos pela mídia.</p> <p>Compreender como somos direcionados a seguir a busca</p> <p>Compreender, analisar e evocar conceitos relacionados a alimentação</p> <p>Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.</p> <p>Compreender e interpretar textos acadêmicos.</p> <p>Construir argumentos para compreender e lutar contra os padrões de beleza</p> <ul style="list-style-type: none"> Competências <p>Ampliar a competência comunicativa.</p> <p>Refletir criticamente sobre compras de padrões sociais impostos.</p> <p>Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas</p> <p>Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</p> <p>Reconhecer as práticas corporais como elemento constitutivo da identidade cultural dos povos e grupos.</p>	
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
<ul style="list-style-type: none"> Avaliação física Saúde: Genética funcional Construção social da beleza Padrões de comportamento e de seguimento Comercialização do mundo Fitness Saúde do corpo Idealização do corpo “belo” Módulos e tendências da academia na contemporaneidade Nutrição alimentar 	
METODOLOGIA	
<ul style="list-style-type: none"> Aulas práticas dialogadas Aulas teóricas expositivas Palestras com profissionais especialistas Dinâmica aulas horas Visitas técnicas a campo Têxtilas 	
RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS	
<ul style="list-style-type: none"> Colchonetes Bolas Recursos midiáticos Xerox Campanha solidária Ação global Parcerias (Comunidade e órgãos públicos) 	
PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA	
A Eletiva “Marvel: fábrica de corpos”, traz como proposta de culminância a elaboração de uma ação global na praça “Aderbal Galvão no centro da cidade de Afonso Cláudio. Onde levará a comunidade a refletir sobre a necessidade dos cuidados com a saúde, a importância da prática de exercícios físicos (em qualquer idade) bem como, a importância da saúde mental e do bem estar com o seu próprio corpo. Esta ação Global, contará com o serviço de corte de cabelo, maquiagem avaliação física, medição da pressão arterial e diabetes, além, de trazer nossos estudantes como interlocutores dos cuidados com o corpo e a luta contra a influência dos padrões.	
AVALIAÇÃO	
A avaliação será realizada a partir do desempenho e comprometimento do aluno nos exercícios propostos e no trabalho final da eletiva.	
<ul style="list-style-type: none"> Participação nas leituras e têxtilas; Pesquisas na internet, revistas, jornais, livros didáticos e paradidáticos; Participação em sala: oral e escrita; Apresentação individuais e em grupos. 	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
<p>ASSUMPTO, Lúci; CAMARGO, Clayton. Um breve panorama reflexivo sobre a tecnologia da beleza e da construção do corpo na cena contemporânea. Arquivo em movimento. REVISTA ELETRÔNICA DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTO(UFRJ), n° 3, v° 2, Rio de Janeiro, 2007.</p> <p>HARAWAY, D; KUNZRU, H.; SILVA, T. T (Org). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.</p> <p>RODRIGUES, Délegio. “O sarado e o doente”. In: Jornal do Brasil. Revista de Domingo, 2004.</p>	

Fonte: Do acervo do autor

É esperado, dentro da lógica pós-crítica, um movimento que propicie que a escola seja espaço de reverberação que produza sentidos, saberes, consideração das variadas culturas e potencialização das existências que ali se relacionam (Macedo; Silva, 2022).

Nesse sentido, num movimento de criação de fissuras, Leite e Nascimento (2019) ousaram abordar, para além do que trazia suas ementas, as questões relacionadas à imposição, regras e normas, destacando a importância dos componentes de Educação Física e Sociologia. Durante as discussões, buscaram sensibilizar os estudantes sobre as normas impostas pela sociedade, pela escola e a criação de um movimento de tentativa de desqualificação da inteligência humana. Focaram em como essas normas podem limitar o pensamento crítico e a autonomia dos indivíduos, incentivando os alunos a ponderarem sobre o impacto dessas imposições no desenvolvimento pessoal e social.

Braga (2024), em sua pesquisa participante, demonstrou outras formas de causar resistências e projetar fissuras nas estruturas fixas do novo currículo. Em suas investidas contra a padronização, a autora do estudo evidencia que, apesar das limitações, ela viu potencialidade de resistir e fraturar o currículo, por meio do componente eletivo, possibilitando a discussão de temas fundamentais, como desigualdade social, gênero, raça e inclusão na Educação Física. Através da eletiva "Corpo, Educação Física e Diversidade", a pesquisa explorou práticas pedagógicas que tensionam a lógica imposta pelo NEM, buscando construir espaços e tempos para promover análises da realidade.

A autora faz uma problematização acerca dos discursos oficiais e promove com suas aulas, questionamentos da ideologia do protagonismo juvenil promovida pelo NEM, que transfere a responsabilidade das escolhas para os estudantes sem oferecer condições reais de equidade. Aprofunda ainda mais a visão sobre como o modelo de "feira de eletivas" reduz a Educação Física e outras áreas do conhecimento a uma lógica de mercado, onde professores precisam "vender" suas disciplinas para os alunos.

No contexto da pesquisa, as linhas do desejo (Deleuze; Guattari, 1996) operam dentro da Educação Física e da reforma curricular, criando brechas para práticas pedagógicas alternativas e movimentos de resistência. A "rostidade" imposta pelos padrões de beleza, por exemplo, já que essa é uma abordagem presente nas discussões da ementa e porque não problematizar a lógica do Novo EM – que tenta moldar os estudantes e os professores dentro de padrões normativos – pode ser subvertida através dessas linhas

de fuga (Deleuze; Guattari, 1996), que buscam afirmar a diferença e a multiplicidade. Como visto no texto, a rostidade funciona como um mecanismo de controle social, que tenta disciplinar os sujeitos de acordo com normas fixas e intempéries, eliminando a pluralidade e a singularidade dos indivíduos.

Dentro desse movimento de tensionamentos, as linhas do desejo (Deleuze; Guattari, 1996) eclodem como forças criativas, capazes de escapar dessas imposições. Ao se recusarem a se adequar aos padrões normativos do currículo, os/as estudantes e educadores/as podem explorar novas formas de conhecimento e ação, desconstruindo o currículo padronizado e afirmando novas formas de existência. Essas linhas de fuga (Deleuze; Guattari, 1996) estão profundamente ligadas à ideia de devir – ou seja, de um processo contínuo de transformação que desafia a fixidez do currículo.

Deleuze e Guattari (1996) afirmam que as linhas de fuga são sempre um risco, pois podem se transformar em linhas destrutivas, mas também são uma chave para a reinvenção e a criação de novos territórios subjetivos e pedagógicos. No contexto da Educação Física no Novo Ensino Médio, essas linhas do desejo (Deleuze; Guattari, 1996) podem se manifestar na criação de práticas que valorizem a diversidade corporal, cultural e social, desafiando a homogeneização que o currículo impõe.

Enquanto não alcançamos, de fato, conquistas acerca dessa mudança, seguimos acreditando e afirmando os movimentos de fuga, fissuras e reconfigurações que os/as professores/as do Ensino Médio têm executado frente à proposta.

6. ENTOANDO (in)CONCLUSÕES

No percurso de problematização sobre o cenário do Novo Ensino Médio (NEM), regulamentado no Brasil nos últimos anos, notamos a transformação significativa no formato curricular e nas práticas pedagógicas das escolas de nível médio. Essa reforma está embasada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, por sua vez, discute influências globais e locais sobre o ensino, como a adoção de competências e habilidades como organizadores curriculares. Essa transformação traz desafios profundos para educadores, estudantes e gestores, especialmente em um país marcado por desigualdades educacionais, regionais e sociais. Buscamos explorar as implicações dessa reforma, problematizando suas bases teóricas, seus objetivos e suas possibilidades práticas, com apoio nas considerações de diferentes autores.

Tensionando a BNCC do Ensino Médio, aprovada em 2018, concluímos que esta proposta se diferencia das demais etapas, pela rapidez de sua elaboração e pela ausência de um debate público amplo, resultando em um documento genérico e menos detalhado. Apesar dessa simplicidade aparente abrir espaço para maior autonomia das escolas e professores no planejamento curricular, ela também evidencia uma forte influência da agenda internacional, especialmente da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que privilegia a governança educacional baseada em competências e avaliações centralizadas, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). (Macedo, 2022).

Esse direcionamento apresenta uma mudança simbólica significativa, ao substituir a ideia de direitos de aprendizagem pela linguagem das competências. A perspectiva comportamental predominante nas competências da BNCC, com a divisão em habilidades, remete a uma versão modernizada dos objetivos educacionais, enfatizando comportamentos necessários para o mundo do trabalho contemporâneo, mas também impondo desafios ao ensino interdisciplinar e à integração curricular (Macedo, 2022).

As redes de "*prácticasteorias*", propostas por Alves (2017), entoam formas críticas e criativas para revolucionar a implementação do NEM. A autora argumenta que a resistência às imposições não deve ser apenas reativa, mas criativa, articulando movimentos diversos que superem as limitações impostas pelas políticas governamentais. Essa ideia é essencial no contexto atual, onde a BNCC e o NEM, ao

mesmo tempo em que oferecem oportunidades de flexibilização, também impõem desafios estruturais e pedagógicos significativos, sobretudo nas escolas públicas.

A possibilidade de articulação entre diferentes redes é crucial para repensar os currículos não como um produto fechado, mas como territórios abertos a múltiplas interpretações e práticas (Paraíso, 2023). Dessa forma, a implementação do NEM pode ser vista não apenas como a execução de uma agenda centralizada, mas como uma oportunidade para criar novos espaços de formação e aprendizagem (Alves, 2017).

Com Oliveira (2010), destacamos que as práticas cotidianas dos professores são construídas em uma dinâmica de tensão constante entre regulação e emancipação. No contexto do NEM, essa tensão se torna ainda mais evidente, pois os docentes precisam conciliar as exigências curriculares padronizadas com as especificidades das comunidades escolares e das turmas. A autora enfatiza que a realidade escolar é marcada pela pluralidade e pela imprevisibilidade, onde os currículos oficiais são constantemente reinterpretados e adaptados pelos professores. Essa perspectiva é essencial para compreender que, apesar das limitações estruturais, há margem para inovação e para o fortalecimento das práticas emancipatórias.

Paraíso (2010), ao explorar o pensamento de Gilles Deleuze (1996), propõe uma abordagem rizomática do currículo, onde a diferença é valorizada em detrimento da identidade. No contexto do NEM, essa perspectiva é particularmente relevante, pois o modelo de itinerários formativos introduz uma aparente flexibilização, mas ainda enfrenta limitações decorrentes de uma formatação fragmentada e desigual.

Pensar o currículo como um território de multiplicidades permite visualizar o NEM não como um sistema fechado, mas como um campo aberto às experimentações pedagógicas (Alves, 2017). Essa abordagem incentiva os educadores a buscar alternativas criativas e a priorizar as singularidades das comunidades escolares, transformando os desafios em oportunidades para fomentar uma educação mais significativa e coerente com o que pretendemos.

Não foi difícil concluir que a implementação do NEM enfrenta desafios estruturais importantes, como a falta de recursos adequados, a formação docente insuficiente e as desigualdades regionais. Além disso, as críticas apontam para o risco de reforçar

desigualdades educacionais, especialmente em relação à oferta de itinerários formativos, que depende das condições das redes de ensino estaduais e municipais.

Por outro lado, o modelo também oferece oportunidades para a criação de currículos mais contextualizados e conectados às realidades locais. A ideia de projeto de vida, prevista nos itinerários formativos, pode ser um “dispositivo” (Foucault, 2000) importante para promover uma formação mais integral e voltada para os interesses reais das/dos estudantes. No entanto, sua implementação requer um trabalho pedagógico cuidadoso, que valorize a participação ativa dos jovens e suas comunidades.

Ousamos aqui afirmar que o Novo Ensino Médio representa um momento de transformação profunda na educação brasileira, trazendo tanto desafios quanto possibilidades. A educação no Brasil sempre foi um campo de disputa, onde reformas e contrarreformas expressam projetos políticos distintos. As mudanças educacionais confirmam oscilações entre modelos tecnicistas e produtivistas, voltados ao mercado, e, perspectivas progressistas, que defendem uma formação mais crítica e democrática. A análise dos textos de Alves (2017), Oliveira (2010), Paraíso (2010) e Macedo (2011), que apesar de não terem se apoiado na análise da reforma que aconteceu em 2017, nos apoiam na compreensão de que a implementação dessa reforma não é um processo linear e exige um tratamento diferenciado no contexto em que se aplica, visto que, deixou de ser desejo e se tornou compromisso ético-estético-político.

É imperativo dizer que o NEM, para alcançar seu potencial transformador, carece de fortalecimento nas condições de trabalho dos professores, promover diálogos com as comunidades escolares e garantir recursos adequados para as escolas. Além disso, é imprescindível valorizar as práticas cotidianas e as redes de saberes locais, reconhecendo que a educação de qualidade só pode ser alcançada por meio de uma articulação efetiva entre regulação e emancipação. Somente assim, o NEM poderá ser concebido como um instrumento para transformar a educação brasileira.

A Reforma do EM, ao instituir itinerários formativos rigidamente estruturados, opera como um dispositivo de roscidade (Deleuze; Guattari, 1996), na medida em que padroniza os percursos educacionais e molda corpos e subjetividades dentro de uma lógica neoliberal de performatividade e eficiência. A roscidade, aqui, não se limita à imposição de uma face única e normalizadora, mas se desdobra no currículo como uma

tecnologia de governo, que estabelece quais corpos, práticas e saberes permanecem ou são apagados na escola.

Segundo Rolnik (2006), os dispositivos de captura da subjetividade contemporânea se articulam através da instauração de rostos-modelo, que servem como referência para o que deve ser seguido, excluindo aquilo que se desvia do padrão. No contexto da Reforma, o professor e o estudante "adequados" são aqueles que se adaptam à lógica do mercado de trabalho, que internalizam a flexibilidade curricular como autonomia e que performam a resiliência como virtude. A rostidade, então, não apenas regula o visível, mas o próprio desejo de aprender e ensinar, formatando a experiência educativa como um campo de enquadramento subjetivo.

Dessa maneira, a luta dos professores de Educação Física por um ensino que valorize o corpo como território de saberes se configura como uma resistência à lógica rostificada da escola. Como sugerem Germinari e Pedroso (2017, p. 854),

[...] o currículo não pode ser considerado inocente ou neutro no que se refere à transmissão desinteressada de conhecimento, [...] conforme o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

O currículo, de tal forma, nesse campo de forças opera distribuindo posições e definindo os conhecimentos que estarão ou não sendo enunciados nas escolas. No caso da Educação Física, a redução da carga horária e a subordinação a itinerários instrumentalizados materializam o empenho de apagamento de formas de conhecimento que escapam à norma, pois o corpo que se move, que dança, que sente, que transgredir, é um corpo que resiste à máquina escolar que deseja docilizar e encaixar.

Os relatos docentes sobre a precarização do trabalho, o deslocamento forçado entre disciplinas e a crescente fragmentação curricular revelam uma desterritorialização involuntária da prática pedagógica. O professor, que antes se situava em um campo relativamente delimitado de atuação, agora se vê forçado a assumir itinerários formativos que não dialogam com sua formação, sua experiência e, muitas vezes, sequer com os interesses dos estudantes.

Esse fenômeno pode ser compreendido a partir da rostidade como mecanismo de subjetivação do trabalhador moderno (Deleuze; Guattari, 1996), em que a face do professor é transformada em uma máscara flexível, sempre adaptável, sempre pronta para se encaixar nos imperativos da eficiência educacional e na lógica do empreendedorismo de si mesmo. Como aponta Cruz (2017, p. 79), a escola neoliberal “[...] produz, sujeitos individuados (capitais humanos, empresários de si mesmos) que se concebem investidos por conhecimentos, técnicas, práticas e normas”. Assim, não apenas tem-se moldado o currículo, mas há a produção de sujeitos que internalizam as normas de seu funcionamento, tornando-se operadores de sua própria obsolescência.

O pedido de socorro de um professor de Educação Física, destacado no estudo, sintetiza esse quadro. Ao afirmar que está exaurido pela sobrecarga e pela falta de um território docente estável, denuncia o efeito da rostidade como dispositivo que não apenas invisibiliza a singularidade do educador, mas também o transforma em um sujeito despersonalizado, intercambiável e constantemente em risco de colapso. A crise do professor, assim, não é apenas de carga horária ou de condições materiais; é uma crise de subjetividade, um embate entre a tentativa de afirmar-se como um ser de desejo e um sistema que quer convertê-lo em um operador da máquina educacional.

Para o NEM, o estudante ideal é aquele que se encaixa nos itinerários, que desenvolve habilidades e competências mensuráveis e que internaliza a autonomia como um processo individualizante. Esse estudante-modelo é uma expressão da rostidade escolar, um rosto que esconde as subjetividades juvenis em nome de uma identidade homogênea e funcional (Deleuze; Guattari, 1996).

A Educação Física se apresentava como um dos últimos territórios de resistência à rostidade na escola, pois nela o corpo é convocado a se mover de maneira imprevisível, a experimentar afetos, a criar novas formas de habitar o espaço escolar. Como sugere Abel e Maschio (2019, p. 31), “o corpo é uma zona de excitação e produção do saber.” Assim, podemos concebê-la como desejo que se move sem destino fixo, ameaça as máquinas de normalização, pois ele produz subjetividades que escapam da codificação.

No estudo, os professores de Educação Física relatam que, mesmo diante da fragmentação curricular, as aulas que envolvem práticas corporais ainda conseguem gerar experiências que escapam ao controle da escola. Um professor menciona que os

estudantes “correm, riem e se expressam” de maneira que não conseguem fazer em outras disciplinas. Esse relato ecoa o que Deleuze e Guattari (1996) chamam de linhas de fuga, ou seja, movimentos que escapam à rigidez das estruturas e abrem brechas para a emergência do novo.

O que está em disputa, portanto, não é apenas a Educação Física enquanto disciplina, mas a própria possibilidade de existência de corpos que não se dobram à lógica rostificada da escola. Ao lutar para manter viva a dimensão do jogo, da experimentação e do contato físico, os professores estão reivindicando um outro modo de existir na escola, um modo que não se dobra à normatividade, mas se abre ao imprevisto, ao encontro e à diferença.

Outro efeito da rostidade na escola é a produção da figura do estudante fracassado, aquele que não se encaixa nos itinerários, que não performa as competências esperadas e que se torna um corpo deslocado no espaço escolar. Como mostram as respostas dos professores no estudo, muitos estudantes não entendem as mudanças do currículo, não veem sentido nas novas disciplinas e se sentem forçados a escolher caminhos que não desejam.

Esse deslocamento pode ser compreendido como um modelo educacional que promete liberdade de escolha, mas que, na prática, estrutura um conjunto de opções que apenas reforçam as desigualdades e marginalizam aqueles que não se adequam à norma.

Se a rostidade tende a impor rostos “únicos” aos sujeitos de determinados grupos da escola, o estudante que não consegue vestir essa máscara se torna um rosto ilegível, um corpo em excesso, um sujeito do erro. Se nos aprofundarmos nas ponderações que tivemos desde o início dessa discussão, entenderemos que é um interesse do Novo Currículo criar também um contra-ponto. Dentro dessa lógica, a escola forjada nos princípios da corrente neoliberal deseja, ao mesmo tempo, o estudante ideal e seu outro necessário: aquele que falha, que não aprende no ritmo esperado, que se torna estatística de evasão. É de resolver os problemas que a estatística deixa evidente, que os neoliberais tiram seus lucros.

Ao tensionarmos esse processo, nosso estudo procura colaborar com a compreensão de que a resistência à reforma não é uma crítica rasa à política educacional, mas um movimento de resistência à disputa instaurada pelo direito à educação. Lutamos pelo

direito de existir fora dos moldes normativos da escola. E vemos na Educação Física essa possibilidade de resistência, que se desenha ao valorizar o corpo, o jogo e a experiência concreta, na luta contra o dispositivo da rostidade que apaga e marginaliza subjetividades dissonantes.

Tendo provocado e trazido, em vários espaços do texto, o desejo de um currículo pós-crítico, cabe lembrar que estamos sob o domínio da compreensão que a imagem do currículo, desde o seu surgimento, codificou em nossas mentes, discussões e debates. Afinal, o currículo que temos 'em mente' existe há bastante tempo, mas não tem sido majoritariamente admitido nos termos que governam a realidade (Macedo, 2022). A tarefa do pesquisador em currículo seria, então, buscar 'desenvolver [...] um novo léxico que legitime [...] a complexidade que estamos vivendo há tempos' (Macedo, 2022, p. 10)."

Constatadas as formas como os discursos operam nas relações que se dão no âmbito do currículo, estejamos atentos pois o Estado, ao se apropriar das forças criativas e imprevisíveis da filosofia, da arte e da ciência, não as elimina, mas as organiza, disciplina e transforma em peças úteis à sua lógica de funcionamento — através do processo de axiomatização, ou seja, da integração controlada dessas forças no sistema político, econômico e social vigente.

Diante do movimento criado, longe de buscarmos (in)conclusões fixas, queremos pontuar que permitimos ao pensamento se mover junto ao currículo — que não é algo dado, mas sempre em processo de constituição. As problematizações que delineamos ao longo dos capítulos funcionam como linhas de fuga: elas desencadeiam devires, provocam o pensamento e tensionam as forças que atravessam os encontros e desencontros com aquilo que chamamos de real. E, nesse fluxo de (in)conclusões, ousamos acrescentar mais um tópico, com o intuito de produzir contágio, afetação e engendrar um agenciamento coletivo.

6.1. DESABAFO DO AUTOR SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO

[...] agenciar é estar no meio, sobre a linha de encontro de dois mundos [...] a Educação é agenciamento coletivo de criação que não está nem em um, nem em outro, mas entre. (Almeida et al., 2016, p. 103).

Nunca pensei que me sentiria tão invisível dentro da minha própria profissão. O Novo Ensino Médio chegou como uma avalanche, prometendo inovação, protagonismo estudantil e flexibilidade. Na prática, tudo parece girar em torno de uma lógica técnica, neoliberal e utilitarista, que esvazia as potencialidades da Educação Física e reduz nossa área a um apêndice supérfluo.

Estou vendo meu espaço ser encurralado, minhas aulas transformadas em minutos esparsos e desimportantes, encaixadas em "itinerários formativos" que nem sempre dialogam com as reais necessidades dos meus estudantes. Antes, eu via o movimento do corpo como uma forma de expressar subjetividades, explorar os devires e possibilitar experiências que extrapolam o conteúdo físico. Agora, sinto-me coagido a quantificar resultados, "desempenho" e "competências", numa planilha fria que não tem espaço para o imponderável.

Me pergunto: onde foi parar a potência criadora? Onde ficaram as brechas para a experimentação, para aquilo que Manning (2023) chamaria de "toque filosófico"? Como criar aquele espaço de encontro que escapa às codificações rígidas? Minha sala de aula deveria ser um campo de errância, de aprendizado pelo sentir e pelo mover, não um campo de adestramento para um mercado de trabalho robotizado e escravizante.

Como educador, sinto que fui colocado em um rosto que não é meu, o rosto da eficiência produtivista que tenta apagar todas as singularidades. Penso em Deleuze e Guattari (2012) quando falam de "quebra de rostidade", essa urgência de desfazer as normatizações que nos impõem, essa possibilidade de criar outros modos de ser e ensinar que escapem às máquinas de captura do sistema.

Apesar disso, algo em mim se recusa a ceder por completo. Talvez porque, como Deleuze (1996), acredito que a educação é um ato de resistência e de esperança (Paulo Freire, 1992). Ou talvez porque vejo nos olhos dos/das meus/minhas alunos/as, uma sede de algo que o sistema não consegue, e nunca conseguirá oferecer.

E em meio a todo esse movimento de territorialização, desterritorialização, reterritorialização, somos testados e convidados a reexistir a essas imposições. Mas, eu me desfaço! Sou professor e vejo o Novo Ensino Médio, transformando o corpo

*p e d a g ó g i c o e d o b r á
– l o e m t a b e l a s , í n d i
c e s e c o m p e t
ê n c i a s g e n
é r i c a s .*

M a s , e u s o u p r o f e s s o r ! M e r e f a ç o . M e r e c o n s t r u o ! !

A macropolítica me empurra para o raso: a redução de horas das disciplinas, a descaracterização dos saberes, a submissão às demandas do mercado. Os estudantes, que deveriam ser protagonistas, tornam-se peças de um sistema que fala em "itinerários formativos", mas os prende em trajetórias previsíveis, enrijecidas. Entre dados, destaco o aumento do foco em disciplinas STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática) e a exclusão silenciosa de práticas mais humanísticas e sensíveis. Tudo isso é um rosto que não quero vestir, uma linha dura (Deleuze; Guattari, 1996) que tenta enterrar o meu, o seu, o nosso potencial criativo de ensinar, de aprender, de fazer.

Na fissura das normatizações, encontro e me faço "micropolítica de resistência" (Deleuze; Guattari, 1996). Lembro de uma roda de conversa em que, jovens e adultos, trabalhamos o "devir-criança" nas aulas de Educação Física: brincadeiras livres, sem vencedores, onde cada movimento era inventado no momento, como fluxos que escapavam da rigidez curricular. Penso em uma colega (Braga, 2024) que ao abordar questões de gênero em projetos integradores, tensiona a normatividade e abre espaço para que os estudantes transformem suas histórias em protagonismo real. Esses pequenos atos – às vezes solitários, às vezes coletivos – são as forças que resistem, os toques que desestabilizam, os engendramentos que reterritorializam. Coletivos ou individuais, que não percamos a coragem de desafiar estruturas opressivas, possibilitando a reinvenção de espaços, relações e formas de existir no mundo.

Atinente a isto, Walthier e Cunha (2022), corroboram com esse sentimento de evasão escrevendo que em suas jornadas de pesquisas,

[...] fica evidente que não é uma reforma em seus aspectos normativos ou de decisões centrais que gera efeito sobre a vida das escolas. Essas ações podem, a depender de como são empreendidas, gerar os desequilíbrios esperados da política, sem determinar os caminhos. O que se pode fazer é abrir portas a diálogos e recursos, viabilizar escolhas. Depois disso, cabe aos mecanismos da política pública assumir um processo de averiguação, com finalidade de apoio e garantias. Em síntese, é preciso fazer fluir energia nas escolas, sinalizar que elas podem, sim, reinventarem-se, e ver como reagem (Walthier; Cunha, 2022, p. 18-19)

A lógica aqui instaurada, é de que resistir é uma dança entre desfazer-se e refazer-se. Assim como as normativas não conseguem atuar gerando vidas (em plenitude) para as escolas, tão pouco conseguem neutralizá-la ou prendê-la. "Eu me desfaço" nas linhas duras do sistema, mas "eu me refaço" nas dobras que criam novas possibilidades. A educação, mesmo quando atacada por macropolíticas que tentam capturá-la, é um território onde a vida insiste. Resistimos nos devires, nos gestos que fogem, nas alianças que criam outros mundos dentro das brechas do sistema. Onde há toque, encontro e vida, sempre há potência.

Decidi que não vou desistir. Vou criar fissuras, ranhuras, pequenas brechas. E farei isso usando o próprio sistema contra ele.

Seria possível inventar itinerários formativos fora da caixa da padronização? Sim! Mesmo dentro das limitações do Novo Ensino Médio, há possíveis. Que tal reconstruirmos itinerários formativos que rompam com a lógica do padrão que impõem? Por que não ousar em colocar no papel o que se pede, mas engendrar movimentos outros de criação, invenção e libertação? Que tal criar um eixo interdisciplinar, com os próprios componentes eletivos, articulando os saberes da Educação Física com Filosofia e Arte? Que tal explorar o corpo como linguagem, expressão, política? Por que não trabalhar conceitos de diferença, como os devir-mulher, devir-animal, devir-criança), em práticas corporais que questionem as normatividades? Por que não, uma proposta de aula possa ser sobre dança improvisada (Manning, 2023), outra sobre o teatro do oprimido (Freire, 1968), e outra ainda sobre esportes indígenas? Que tal operarmos deslocando os corpos e os pensamentos para além do que é esperado? Subverter as competências exigidas é possível, sim! O sistema exige que ensinemos "competências"? Então que as competências sejam para a vida, não para o mercado! Vamos brincar de inventar torneios de jogos cooperativos tal qual Braga (2024) ousou

aplicar, onde o objetivo não seja vencer, mas cuidar do outro (Gallo, 2008). Vamos ousar afetar os estudantes a aprenderem empatia, trabalho em equipe e respeito às diferenças no viés da prática política, da estética disruptiva e de dessubjetivação (Deleuze, 1996), da ética com a vida, de uma forma que colapsaram com as estruturas rigidamente estabelecidas. Vamos derrubar a lógica competitiva (da vida, do mercado de trabalho, da existência).

Resistir não é difícil. É doloroso? sim. Mas, é necessário! Enquanto houver espaço para o corpo vibrar, mover-se, expressar-se; enquanto houver espaço para os encontros, para as relações; enquanto houver espaços, há formas de criar, há esperança! Não desistiremos porque acreditamos na potência do toque, da diferença e dos devires. Não desistiremos porque, no fundo, sabemos que a educação nunca se submete por completo. E talvez seja nesse movimento que, entre tantas tentativas, possamos criar uma outra escola, uma outra proposta educacional, um outro Ensino Médio. Um que não seja prisão; um espaço de liberdade e invenção.

Que nossa identidade docente seja mais potente que os aprisionamentos que o currículo impõe. Que nossa capacidade de agenciar supere as forças que as linhas duras pensam possuir. Que nesse movimento de resistência que operamos, mesmo pensando estarmos sozinhos, que nos atentemos e nunca se esqueçamos que

[...] todo agenciamento é coletivo, arrasta pessoas, coisas e signos. Diferentes agenciamentos acontecem nas escolas, nas formações continuadas e iniciais, assim como na vida de maneira geral. Existimos enredados a agenciamentos nos quais nos reinventamos e produzimos novos territórios. (Almeida et all., 2016, p. 104).

Que assim como Carvalho (2013), possamos operar em defesa da constituição de redes singulares e cooperativas voltadas ao comum. Façamos do currículo uma rede de conversações em meio às suas complexas ações, onde os resultados de nossos esforços reverberam a potencialização das subjetividades e inteligências coletivas no cotidiano escolar, com uso tático e estratégico dos espaços e tempos da escola. Sejamos resistência!

7. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Como desdobramento prático da dissertação *A Educação Física e o Novo Ensino Médio: reexistências em meio à tentativa de rostidade imposta*, foi concebido e desenvolvido o produto educacional intitulado **Oficina “Desmascarando a Educação Física – Rostos e Rostidades no Ensino Médio”**. Esta oficina nasce da urgência de tensionar os modos como a Educação Física tem sido capturada por lógicas normativas, disciplinadoras e excludentes, sobretudo no contexto das reformas curriculares promovidas pelo Novo Ensino Médio.

A proposta da oficina se fundamenta no conceito de **rostidade**, conforme elaborado por Gilles Deleuze e Félix Guattari (2012), e ampliado nas leituras contemporâneas de autores como Rafael Trindade. A rostidade, entendida como dispositivo de captura que opera impondo modelos, identidades e formas de existir, tem se manifestado no campo escolar por meio da repetição de padrões que privilegiam corpos ágeis, magros, masculinos, competitivos e disciplinados, em detrimento das multiplicidades que constituem a experiência humana.

Neste contexto, a oficina se apresenta como um dispositivo de **desterritorialização** dos sentidos cristalizados da Educação Física escolar. Ela busca provocar deslocamentos nos modos de “verfazerviver” o componente, acionando práticas pedagógicas que desafiem o tecnicismo, a padronização dos corpos e a lógica performática dominante. Organizada em percursos e atividades práticas, a oficina mobiliza os/as participantes — professores/as ou futuros/as docentes de Educação Física — a perceberem como seus gestos, falas e avaliações estão implicados em processos de rostificação. Ao mesmo tempo, estimula a invenção de novas formas de expressão corporal, de relacionamento pedagógico e de proposição curricular, abrindo espaço para a diferença, a sensibilidade e o toque que não violenta, mas afeta.

O percurso metodológico da oficina envolve momentos de autoimagem e alteridade, análise crítica de gestos incorporados, experimentação de danças e movimentos que escapam à norma, além da criação coletiva de novas imagens para a Educação Física. Tudo isso sustentado por uma lógica pós-crítica, que aposta na potência do sensível e no devir como força pedagógica.

O produto educacional, portanto, materializa a reflexão teórica da dissertação ao propor **uma prática insurgente**, que questiona o modelo hegemônico e propõe novas formas de habitar o espaço escolar. Sua intencionalidade não é a de oferecer um modelo

replicável, mas a de lançar signos — no sentido deleuziano — que possam ser interpretados, apropriados e recriados conforme os contextos, sujeitos e desejos implicados nas práticas docentes.

Ao apostar na criação de linhas de fuga e na ruptura com a normatividade, a oficina busca **reexistir** no território escolar, não apenas resistindo ao instituído, mas provocando sua transfiguração. Assim, ela reafirma o compromisso ético e político da Educação Física com a pluralidade dos corpos, das vozes e das formas de vida.

7.1 O PRODUTO EDUCACIONAL

Imagem 24: Produto Educacional – Desmascarando a Educação Física – Rostos e Rostidades no Ensino Médio



Fonte: Criação dos autores

8. REFERÊNCIAS

ABEL, Thiago. MASCHIO, Bruno. Preciado e Hijikata: dançar e escrever como um decapitado. In: **Cadernos de subjetividade**. Miudezas e outras revoadas. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP –vi, n.1 (1993) São Paulo. 2019.

ALMEIDA, Lucimar Rezende Xavier de; ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. Linhas de (re)produção: um estudo sobre os processos de subjetivação envolvidos nas juventudes territorializadas como geração Y. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 23, n. 2, p. 662–686, ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/psicologiaemrevista/article/view/14964>. Acesso em: 4 jan. 2025.

ALVERNAZ, Aline. Formação continuada online de professores de educação física para a inclusão: forjando uma pedagogia descapacitista. 2022. 231 f. **Tese** (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2022.

ALVES, Paula Trajano de Araújo. SILVA, Solonildo Almeida da. JUCÁ, Sandro César Silveira. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 17, n. 39, mai/ago. 2022.

ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação** 1 v. 22 n. 71 e227147 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>. Acesso em: 12/12/2024.

ANDOLPHI, Ludimila Barreto. NASCIMENTO, R. V. DELBONI T. M. Z. G. F. A formação continuada em meio aos dispositivos de sujeição social e servidão maquínica. **Revista Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Vitória-ES, v. 30, n. 2, p. 206-224, jul./dez. 2023.

BRAGA JUNIOR, F. V.; HILLESHEIM, B. O empreendedorismo de si e a Base Nacional Comum Curricular (BCNN): reflexões a partir do campo da Educação. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 25, p. 1–22, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20329.051. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20329>. Acesso em: 1 jan. 2025.

BRAGA, Gabriela Biancardi; SILVA, Erineusa Maria da. O não lugar da Educação Física no Novo Ensino Médio (NEM), a precarização do trabalho docente e a construção de possíveis resistências em uma escola da rede estadual do Espírito Santo. In: **Cadernos de Formação RBCE**, p. 64-75, mar. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/CadForRBCE/article/view/1152/955>. Acesso em: 22/09/2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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. Diário Oficial da União, 23 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. ↑ Diário Oficial da União , 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez.1996.

BRASIL. **Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Lei 14.945/24, 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. Diário Oficial da União - Seção 1, de 01 de agosto de 2024. Página 5 (Publicação Original)

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 2.601, 16 de maio de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <link>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5.230, 26 de outubro de 2023**. 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público; e altera a Lei nº 13.999, de 18 de maio de 2020, e a Lei nº 14.075, de 22 de outubro de 2020. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jan. 2024. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2023-2026/2024/Lei/L14818.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15/012/2024.

BRASIL. **LEI Nº 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em: 19/01/2025.

BRASIL. **LEI Nº 14.640, DE 31 DE JULHO DE 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2023/lei-14640-31-julho-2023-794485-publicacaooriginal-168598-pl.html>. Acesso em: 21/10/2024.

BELTRÃO, José Arlen. TAFFAREL Celi Nelza Zulkel. TEIXEIRA, David Romão. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC. **Revista Práxis Educacional** Vitória da Conquista - Bahia, Brasil, v. 16, n. 43, p.656-680, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 17/05/2024.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **Esquizoexperimentações com o currículo cultural de Educação Física**. 2021. 336f. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação. 2021. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1okRE39IX5hwKEd_YSQVY8bevKNKgmNQ-JLjALO6TQJA/edit?tab=t.0. Acesso em 15/03/2024.

BONETTO, Xavier Russo; NEIRA, P.; Garcia. Esquizoexperimentações: a emergência de um cursum metodológico para a Educação Física cultural: Schizoexperiments: the emergence of a methodological cursum for cultural Physical Education. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8621>. Acesso em: 25 mar. 2025.

BRUNO, Flavia. **Por um pensamento que supere a autoadulação**. In: <https://cosmosecontexto.org.br/por-um-pensamento-que-supere-a-autoadulacao/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CARA, Daniel. Entrevista: **Novo Ensino Médio e as estranhas relações entre governo, fundações e associações empresariais**. **Entrevista especial com Daniel Cara**. Instituto Humanitas Unisinos. Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/627472-por-tras-do-novo-ensino-medio-as-estranhas-relacoes-entre-governo-fundacoes-e-associacoes-empresariais-entrevista-especial-com-daniel-cara>. Acesso em: 20/12/2024.

CARVALHO, Janete Magalhães. Produção cultural e redes de sociabilidade no currículo e no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação** v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/W7ykPdQcXZ9Spg7PhwKqfTb/?format=pdf>. Acesso em: 09 dez. 2023.

CARVALHO, J. M. et al. **Desafios da educação básica e pesquisa em educação**. Vitória: EDUFES, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1050>. Acesso em: 10/12/2023.

CARVALHO, J. M. Macro/micropolítica, cotidiano escolar e constituição de um corpo coletivo em devir. ETD- Educação Temática Digital Campinas, SP v.21 n.1 p.47-62 jan./mar. 2019. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i1.8650819>. Acesso em: 18/07/2024.

CARVALHO, J. M; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. **A Base Nacional Comum Curricular e a Produção Biopolítica da Educação como Formação de "Capital Humano"**. E-curriculum. 2017. Edição v. 15 n. . Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27679>. Acesso em: 08/08/2024..

CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. **O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de desenvolvimento deles falar**. Educação & Realidade , Porto Alegre, v. 2 (87), pág. 235-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0007>. Acesso em: 21/11/2024.

CELANTE, Adriano Rogério. **Educação Física e cultura corporal: uma experiência de intervenção pedagógica no ensino médio**. Campinas, SP : [s. n.], 2000. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.202463>. Acesso em: 15/11/2024

CONSTANCIO, João. **Lutas por reconhecimento e vontade de poder: uma camada superficial entre Hegel e Nietzsche? Cadernos Nietzsche**. 2016, <http://dx.doi.org/10.1590/2316-824220>. Acesso em: 20/11/2024

COSTA, F. Resenha da obra: Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade, de bell hooks. **Revista eletrônica Pesquiseduca**, v. 13, n. 31, p. 949–957, 2021. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1182. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1182>. Acesso em: 10 dez. 2023.

COSTA, Rogério. **Sociedade do controle**. SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, 18(1): 161-167, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000100019>. Acesso em: 12/12/2024.

CRUZ, Jairo Antonio da. Virtuosismo e exposição: a lógica neoliberal na educação profissionalizante. **Tese de Doutorado**. Universidade Federal Do Rio Grande do Sul. Faculdade De Educação. Programa De Pós-Graduação Em Educação. Porto Alegre, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs. **Capitalismo e Esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, v. 2, 2012. 138 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil platôs - **Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 1 / Gilles v.I Deleuze, Félix Guattari ; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. Mil Platôs - **Capitalismo e Esquizofrenia**. vol. 4. Gilles v.I Deleuze, Félix Guattari ; Tradução de Suely Ronlik. Rio de Janeiro : Ed. 34, 2015. 193 p. (Reimpressão).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. “O que é um agenciamento”? In: _____. **Kafka: por uma literatura menor**. Tradução de Cíntia Vieira da Silva. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017b. p. 145-157.

ESPÍRITO SANTO, Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares e Operacionais para Projeto de Vida 2020**. Disponível em: <https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/wpcontent/uploads/2020/02/Ementa-Projeto-de-Vida.pdf>. Acesso em: 01/08/2023.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo: texto introdutório - ensino médio**. 2022. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1B41xYpgWgvZGd8dccl6IDtOkjHL4jjC5/view>. Acesso em: 23 dez. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Itinerário Formativo: o esporte, a ciência e as suas linguagens**. Vitória: SEDU-ES, 2019.

ESPÍRITO SANTO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/ES nº 5.777, de 18 de novembro de 2020**. Aprova o Currículo da rede de ensino. Aprova o Currículo do Ensino Médio, proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (SEDU) para sua rede de ensino. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, ES, 19 nov. 2020.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estudos avançados, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19/10/2024

FIGUEIREDO, I. M. Z.; REAL, G. C. M. **O banco mundial e a UNESCO no contexto da crise sanitária da pandemia de COVID-19: As interfaces entre educação, saúde, aprendizagem e pobreza e a agenda da educação 2030**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 19, n. 00, e024104, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19iesp.2.18670>.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, M. (2000). **A arqueologia do saber** (L. Neves, Trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FLAUSINO, Cristina Valéria. **Rosto e Rostificação: os modos de operar da máquina abstrata da rostidade**. Doutorado em Ciências da Comunicação: Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença**. In: **Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GERMINARI, Geysa Dongley. PEDROSO, Daniela. **Educação escolar e currículo: uma abordagem cultural**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, p. 843-865, 2017.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1991. GÓES, Luciana; MENDES, Ricardo. **A Hierarquização dos Saberes no Currículo Escolar**. Recife: UFPE, 2013.

GÓES, Flávia Temponi; MENDES, Cláudio Lúcio. **Currículo e classificação dos saberes escolares: onde está a Educação Física?** Em: GT12-5571 . Anais UFOP, 2009, p.17.

NAKAMURA, Cristiane Carlis. et al. **Motivação no trabalho**. Revista de Ciências Empresariais, v. 2, n. 1, p. 20-25, jan./jun. 2005. In: GOULART, Joender Luiz. **Desinteresse escolar: em busca de uma compreensão**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 07, Ed. 01, Vol. 04, pp. 89-110. Janeiro de 2022. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desinteresse-escolar>. Acesso em: 01/01/2025.

HAWKEN, P. (Ed.). **Drawdown: The most comprehensive plan ever proposed to reverse global warming**. London: Penguin. 2017

HARVEY, David. (2004). **O “novo” imperialismo: sobre rearranjos espaciotemporais e acumulação mediante despossessão**. Revista Margem Esquerda, 5, p. 31-41.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.

KASTRUP, V. Simpósio 3 — **estratégias de resistência e criação. Competência ética e estratégias de resistência**. In GUARESCHI, N., org. Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 120-130. ISBN: 978-85-99662-90-8. <http://books.scielo.org>. Acesso em: 15/12/2024.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

KRÜGER JUNIOR, Dirceu Arno. **A questão do desejo em Michel Foucault: a interpretação de uma experiência de retomada da vontade autônoma**. Orientador: Prof. Dr. Clademir Luís Araldi. 2022. 315 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Instituto de Filosofia, Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppqfil/files/2022/11/A-questao-do-desejo-em-Michel-Foucault.pdf>. Acesso em: 20/12/2024.

LAPOUJADE, David. **Deleuze, os movimentos aberrantes**. Tradução de Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: n-1 edições, 2015. LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: N-1 Edições, 2014.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou revolução?: o neoliberalismo em chave estratégica**. São Paulo: N-1, 2019.

LEITE, M. A. R. NASCIMENTO, Rayvo Viana do. **Marvel: Fábrica de corpos**. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Espírito Santo. 2019. Disponível em: <https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/2020/01/22/13/58/57/321/marvel-fabrica-de-corpos/sem-categoria/carmem/>. Acesso em: 15/11/2024

LEBOURG, E. H.; COUTRIM, R. M. da. E.; SILVA, L. C. da. **Juventude e transição para o ensino médio : desafios e projetos de futuro**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, p. 82-98, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/T5dKxxMSzCRsPsFwm49hxgs/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. **BNCC e a Reforma do Ensino Médio**. Coletiva, Recife, n. 31 Coletiva. set.out.nov.dez. 2022. Disponível em <https://www.coletiva.org/dossie-reforma-do-ensino-medio-n31-artigo-bncc-ea-reforma-do-ensino-medio-por-elizabeth-macedo>>. ISSN 2179-1287

MACEDO, E. F. de, & SILVA, M. S. da. **A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida: promessa neoliberal-conservadora en las políticas curriculares del bachillerato: la felicidad como propósito de vida**. *Revista Educação Especial*, 35, e55/1–23. 2022. <https://doi.org/10.5902/1984686X71377>

MACEDO, Elizabeth. **Base Nacional Comum Para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento Para Quem?** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p1101-1122>.

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. 2.ed. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2010.

MACHADO, Perla Cristina Frangioti. **Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023. 115f.

MAGRO, Adriana. **A significação do espaço escolar**. Vitória: EDUFES editora, 2022.

MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. **Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 20, 2020.

MANNING, Erin. **POLÍTICAS DO TOQUE: Sentidos, movimento e soberania**. Tradução de Bianca Scliar. Salvador, GLAC Edições; Salvador, 1ª edição, 20 setembro 2023.

MESQUITA, Ataíde; SILVA, N. A. **Vocação e escolha no processo de dissimulação dos interesses da Medida Provisória 746**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC - 3 a 6 de julho de 2017

NALDINO, Luciana. **Descolonizar o corpo negro nas aulas de Educação Física – apontamentos para uma prática necessária**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

NEIRA, M. G. **Educação Física Cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: por uma pedagogia antifascista**. Revista Brasileira de Educação Física Escolar, p. 61-71, 2022. Disponível em: https://www.rebecolar.com/files/ugd/164e62_2a11953230c64592bba6327c341903ff.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física, currículo cultural e justiça social. Educação Física escolar e justiça social: experiências curriculares na Educação Básica**. Tradução . Curitiba: CRV, 2022. v. 270 p. Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/2652dd8d-d242-495f-85ab-5356669e44a8/marcos_73.pdf. Acesso em: 28 jan. 2025.

NETO, Vicente Molina. **Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. Movimento**, v. 29, e29001, 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.125819> OLIVEIRA, Inês B. O Currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2012. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.125819>. Acesso em: 12/12/2024.

OLIVEIRA. Inês B. **Currículos Praticados: Entre regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz de e NEIRA, Marcos Garcia. **A etnografia pós-crítica como modo de pesquisar a prática pedagógica da Educação Física cultural**. Rev. Motriviv. [online]. 2021, vol.33, n.64, e83001. Epub 17-Out-2021. ISSN 2175-8042. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e83001>.

PARAÍSO. **Marlucy Alves. Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 587-604, maio/ago. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200014>.

PARAÍSO. Marlucy Alves. **Currículos: teorias e políticas**. São Paulo, SP. Contexto, 2023.

PARAÍSO, M. A. **Currículo, desejo e experiência**. Educação & Realidade, 34(2). 2009. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9355>. Acesso em: 20/10/2024.

QUEISSOBIA. Paradoxo. Disponível em: <https://www.wattpad.com/557765870-poem%C3%A1rio-2-paradoxo>. Acesso em: 21/02/2025.

RIBEIRO. Rocha, C. E. **TRABALHO E PRECARIZAÇÃO NUMA ORDEM NEOLIBERAL**. PEGADA - A Revista Da Geografia Do Trabalho, 2018. <https://doi.org/10.33026/peg.v19i1.5790>

RIBEIRO, G. **Neoliberalismo e necropolítica: a re-emergência da extrema-direita e a tragédia da modernidade no Brasil**. Ateliê Geográfico, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 124–142, 2025. DOI: 10.5216/ag.v18i3.81037. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/81037>. Acesso em: 25 mar. 2025.

RIBEIRO, M. D. P. **Teorias Críticas e Pós-críticas: pelo encontro em detrimento do radicalismo**. Movimento-Revista De educação , 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32619>. Acesso em: 23/08/2024

RIBEIRO, Rejane Arruda. **Ocupações de escolas públicas de Ensino Médio no DF em 2016: uma construção a partir da (con)vivência com os estudantes**. 2020. xiv, 178 f, il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ROLNIK, Suely. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

ROCHA, Lorena Pinheiro e LIMA, Maria Celina Peixoto. **A Juventude En-Cena na Escola: a educação no encontro com a cidade**. Educ. Real. [online]. 2021, vol.46, n.1, e109163. Epub 01-Jun-2021. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-6236109163>. Acesso em: 15/10/2024.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro**. Goiânia. 2023. 273 f.

Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tedeserver/api/core/bitstreams/9c8a9555-b06e-45c3-8b6a-77d0bb226a3e/content>. Acesso em: 15/05/24.

RODRIGUES, M. C. S. **Cartografias do sensível - o corpo deficiente feminino nas aulas de educação física**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Regina Helena Rigaud Lucas. **Educação física no novo ensino médio: a importância do planejamento participativo na construção do currículo escolar**. Orientador: Aguinaldo César Surdi. 2022. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

SANTOS, Aline Veiga dos; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Influência de atores privados no fortalecimento da privatização da educação superior brasileira**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 44, e241276, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241276>. Acesso em: 25 jan. 2025.

SCAPIN, G. J., & FERREIRA, L. S. **O abandono do trabalho pedagógico na educação física do Novo Ensino Médio**. Cadernos de Pesquisa, 52, Artigo e09413, 2022. <https://doi.org/10.1590/198053149413>.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 279-R, de 06 de dezembro de 2021**. Vitória/ES, 2021. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/279-ROrganiza%C3%A7%C3%B5es%20Curriculares%20de%202022.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCAPIN, G. J. FERREIRA, L. S. (2022). **O abandono do trabalho pedagógico na educação física do Novo Ensino Médio**. Cadernos De Pesquisa, 52, e09413. Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9413>

SILVA, Maria Kélia. **“NOVO ENSINO MÉDIO: DAS REAÇÕES CONTEXTUAIS À ESCOLA INTERROMPIDA**. Mossoró/RN, 2018. 136p. Disponível em: https://www.uern.br/controldepaginas/posensino-dissertacoes-2016/arquivos/5486maria_kelia_da_silva.pdf. Acesso em: 17/05/24.

SILVA, Bruno César Rodrigues da. BRASILEIRO, Livia Tenório. **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: desafios para consolidação nas escolas de Pernambuco**. Revista Teias v. 24 • n. 75 • out./dez. 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD4_SA2_ID4938_09092018174821.pdf. Acesso em: 12/06/2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio?**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2020, vol.28, n.107, pp.274-291. Epub 23-Mar-2020. ISSN 1809-4465. <https://doi.org/10.1590/s0104-0362019002701953>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mqfqFrxbKWWpcjhwrGNqsgn/?lang=pt>. Acesso em: 12/02/2025.

SILVA, Monica R.; KRAWCZYK, Nora R.; CALÇADA, Guilherme. **Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais.** Educ. Pesqui. São Paulo, 49, 2023. <https://doi.org/10.1590/S16784634202349271803por>

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3.ed. -1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um discurso empoeirado.** Educação em Revista|Belo Horizonte|v.34|e214130|2018. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23/08/2023.

SILVA, Ana Maria Nunes; PRIMÃO, Juliana Cristina; ALEXANDRE, Ivone Jesus. **Multiculturalismo e educação: desafios para o educador.** Revista Eventos Pedagógicos v.3, n.2, p. 291 - 300, Maio - Jul. 2012. SOUZA, Paulo. Educação multicultural. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/rep.v3i2.9256>. Acesso em 21 fev. 2025.

SOUZA, Alex Cristiano de. **Neoliberalismo, reforma do ensino médio no Brasil e suas implicações sobre a educação geográfica** . Geografia, Ensino & Pesquisa, v. 01-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/2236499429401>. Acesso em: 22/10/24.

TRINDADE, Rafael; LAURO, Rafael. **Razão Inadequada.** Mil Platôs. Disponível em: <https://razaoinadequada.com>. Acesso em: 18/03/2023.

VEIGA-NETO, A. **Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios.** In: 10º COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES; 6º COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE CURRÍCULO, 2012. Anais... Belo Horizonte: UFMG, Set. 2013. p. 1-17.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governamentalidade e educação.** Rev. colomb. educ. [online]. 2013, n.65, pp.19-42. ISSN 0120-3916.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. **Inclusão e governamentalidade.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em:15 de jan. 2025.

VEIGA-NETO, A. **A hipercrítica: mais uma volta no parafuso IV.** Momento: diálogos em educação, v. 29, n. 1, p. 16-35, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9691>>. Acesso em: 28 jan. 2025

VIEIRA, J.S.; HYPOLITO, A.M.; DUARTE, B.G.V. **Controle através da tradição: dispositivos de regulação conservadora, currículo e trabalho docentes.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 29., 2006, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPEd, 2006.

WATHIER, Valdoir Pedro; CUNHA, Célio da. **Novo Ensino Médio: análise da política de escolas em tempo integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e119386, 2022. Uberlândia: Culturatrix, 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-6236119386vs01>.

Blogs e reportagens:

<https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/2020/01/22/13/58/57/321/marvel-fabrica-de-corpos/sem-categoria/carmem/>. Acesso em: 28/01/2025

<https://razaoinadequada.com/filosofos/deleuze/mil-platos/>. Acesso em: 10/02/2024

<https://www.pragmatismopolitico.com.br/tag/wallison-ulisses-silva-dos-santos>. Acesso em: 12/12/2024.

<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/627472-por-tras-do-novo-ensino-medio-as-estranhas-relacoes-entre-governo-fundacoes-e-associacoes-empresariais-entrevista-especial-com-daniel-cara>. Acesso em: 15/01/2025.

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/08/01/reforma-do-novo-ensino-medio-e-sancionada-com-veto-a-mudanca-no-enem>. Acesso em: 12/12/2024.