



EVELYN GARCI PINTO

**PÓS-PANDEMIA, JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: UM
ESTUDO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

**LAVRAS-MG
2025**

EVELYN GARCI PINTO

**PÓS-PANDEMIA, JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Programa de Pós-Graduação
do Mestrado Profissional em Educação, área
de concentração em Formação de Professores,
para obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Orientador

**LAVRAS-MG
2025**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo(a) autor(a) através do Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA.

Garci Pinto, Evelyn.

Pós-pandemia, juventudes e Ensino Médio: : Um estudo no campos da Educação Física / Evelyn Garci Pinto. 2025.
184 p.

Orientador: Rubens Gurgel

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2025.
Bibliografia.

1. Juventude. 2. Pandemia. 3. Ensino Médio. 4. Docência. 5. Educação Física. I. Gurgel, Rubens . II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

EVELYN GARCI PINTO

**PÓS-PANDEMIA, JUVENTUDES E ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NO CAMPO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA**

**POST-PANDEMIC, YOUTH AND HIGH SCHOOL: A STUDY IN THE FIELD OF
PHYSICAL EDUCATION**

Dissertação de mestrado apresentada à
Universidade Federal de Lavras, como parte
das exigências do Programa de Pós-Graduação
do Mestrado Profissional em Educação, área
de concentração em Formação de Professores,
para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 13 de fevereiro de 2025
Dr. Kleber Tuxen Carneiro UFLA
Dr. Daniel Teixeira Maldonado UNIVASF

Prof. Dr. Rubens Antonio Gurgel Vieira
Orientador

**LAVRAS-MG
2025**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por ser essencial em minha vida com seu amor e misericórdia derramada sobre mim, bem como por me iluminar nos momentos difíceis, dando-me força e coragem para seguir.

Agradeço ao meu pai Edivino e minha mãe Magna que, com humildade, honestidade e dedicação me fizeram melhor, estando presentes em todas as batalhas que enfrentei a vocês todo meu amor e gratidão.

A minha família, em especial minha avó Iracy, pela confiança, torcida e orações constantes. E também as minhas afilhadas e meus pequenos primos que de alguma forma me despertaram o amor pela educação, me motivando ainda mais na escolha de minha profissão, vocês sem dúvidas contribuíram para que hoje eu estivesse aqui.

A República Desatino, com colegas que nunca me desampararam e que se tornaram minha família em Lavras, sem elas talvez nunca tivessem a oportunidade de vivenciar e aprender tantas coisas, vocês são incríveis.

Sou grata ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFLA, pela oportunidade de formação acadêmica, pelos ensinamentos adquiridos ao longo da graduação e do Mestrado Profissional em Educação e pelo apoio institucional durante a realização desta pesquisa.

Aos professores doutores Rubens Gurgel, Fabio Reis, Kleber Tuxen e Daniel Maldonado, exemplos de profissionais que levarei por toda vida, por serem sempre solícitos e generosos comigo, seja quando os pedi auxílio neste trabalho ou de alguns outros. Em especial meu orientador Rubens Gurgel que me auxiliou e esteve presente sempre que precisei, contribuindo com o desenvolvimento e ajudando-me a acreditar em minhas ideias, eu posso dizer que a minha formação, inclusive pessoal, não teria sido a mesma sem a sua pessoa. A vocês toda minha admiração.

Por fim agradeço às minhas irmãs, ao meu namorado Luís e aos meus amigos, com quem dividi todas as minhas alegrias e angústias, e cada um, à sua maneira, sempre esteve presente para me amparar. Vocês sem dúvidas fizeram os meus dias mais felizes.

E a todas as pessoas que cruzaram o meu caminho durante esse tempo, me fazendo crescer como pessoa e profissionalmente, me dando a oportunidade para continuar correndo atrás dos meus sonhos, só tenho a agradecer.

“Existem momentos na vida em que a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

Michel Foucault

RESUMO

Os impactos da pandemia têm sido amplamente discutidos nas ciências humanas e sociais. No campo da educação, essas transformações são interpretadas e vivenciadas de diferentes formas. O docente de Educação Física no Ensino Médio está inserido em um contexto que, além dos desafios trazidos pela pandemia, enfrenta mudanças legislativas (por exemplo, a mudança no Ensino Médio) que dificultam a compreensão e a atuação no ambiente escolar. Nesse sentido, o presente estudo buscou aprofundar-se nessa problemática, com o objetivo de contribuir para o campo educacional, identificando caminhos para lidar com os dilemas emergentes. Para tanto, optou-se por uma análise ancorada no referencial teórico dos Estudos Culturais, com o intuito de compreender, a partir das representações dos docentes, os impactos do cenário pós-pandêmico no cotidiano da Educação Física no Ensino Médio. Compreender essa discursividade docente pode colaborar na busca por possibilidades pedagógicas, especialmente diante da constatação de que o campo educacional foi significativamente precarizado durante o período pandêmico, em parte devido à ausência dos jovens nas escolas. Adicionalmente, o modelo de ensino remoto adotado durante a pandemia ampliou e evidenciou desigualdades educacionais já existentes, o que justifica ainda mais a necessidade de compreender como esses desafios se apresentam aos docentes. A pesquisa, de natureza qualitativa, utilizou a metodologia de pesquisa de campo, com entrevistas semiestruturadas, alinhando-se às sugestões de Meihy e Holanda para o método de História Oral. O objetivo foi investigar as transformações educacionais causadas pela pandemia no Ensino Médio, a partir das narrativas dos docentes. Foram entrevistados quatro professores de Educação Física, e os resultados indicam que a pandemia impactou profundamente a formação educacional e social dos jovens, restringindo vivências relacionadas às práticas corporais e acentuando desigualdades estruturais no ambiente escolar. Contudo, destaca-se a relevância da Educação Física como um campo de resistência cultural e inclusão, com potencial para promover um currículo mais representativo e sensível às diferenças. Conclui-se que a reconstrução do processo formativo dos estudantes requer um repensar do currículo escolar e a valorização de práticas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e a valorização da diversidade cultural.

Palavras-Chave: juventude; pandemia; ensino médio; docência; educação física.

ABSTRACT

The impacts of the pandemic have been widely discussed within the human and social sciences. In the field of education, these transformations are interpreted and experienced in diverse ways. The high school Physical Education teacher is situated within a context that, in addition to the challenges brought by the pandemic, also faces legislative changes (such as the reform of the high school curriculum) that complicate both understanding and pedagogical practice within the school environment. In this regard, the present study aimed to delve into this issue in order to contribute to the educational field by identifying paths to navigate emerging dilemmas. To that end, the analysis was grounded in the theoretical framework of Cultural Studies, seeking to understand, through teachers' representations, the impacts of the post-pandemic scenario on the daily practice of Physical Education in high schools. Understanding this pedagogical discourse may aid in the search for pedagogical possibilities, especially in light of the fact that the educational field was significantly strained during the pandemic, in part due to the absence of youth in schools. Additionally, the remote teaching model adopted during the pandemic deepened and exposed pre-existing educational inequalities, further underscoring the need to understand how these challenges are perceived by educators. This qualitative research adopted a field study methodology, using semi-structured interviews, and followed the Oral History method as suggested by Meihy and Holanda. The objective was to investigate the educational transformations caused by the pandemic in high schools, based on teachers' narratives. Four Physical Education teachers were interviewed, and the findings indicate that the pandemic deeply affected the educational and social development of youth, limiting experiences related to bodily practices and exacerbating structural inequalities within the school environment. Nonetheless, the study highlights the relevance of Physical Education as a field of cultural resistance and inclusion, with the potential to foster a more representative curriculum that is sensitive to diversity. It concludes that rebuilding the educational process of students requires rethinking the school curriculum and valuing pedagogical practices that promote critical thinking and appreciation of cultural diversity.

Keywords: youth; pandemic; high school; teaching; physical education.

INDICADORES DE IMPACTO

A pesquisa apresentou impactos relevantes de natureza social, cultural e tecnológica, especialmente sobre jovens do Ensino Médio da rede pública de Minas Gerais. Evidenciou que a pandemia intensificou a evasão escolar, aprofundou desigualdades sociais e precarizou a formação crítica dos estudantes, revelando lacunas estruturais no acesso a recursos educacionais durante o ensino remoto. A ausência de práticas corporais na Educação Física escolar acentuou a invisibilização das culturas juvenis, tornando urgente a reconstrução de currículos mais inclusivos e abrangentes às diferenças culturais. O estudo, ancorado nos Estudos Culturais, possui caráter extensionista em potencial, ao dialogar com a realidade de professores e estudantes, propondo práticas pedagógicas transformadoras que favorecem o fortalecimento das identidades juvenis. Com a participação direta de quatro docentes de Educação Física e impacto indireto em centenas de estudantes, a pesquisa se vincula às áreas temáticas de Educação e Cultura. Os resultados obtidos também contribuem para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente o ODS 4 (Educação de qualidade), ODS 10 (Redução das desigualdades) e ODS 3 (Saúde e bem-estar), uma vez que propõem alternativas para combater as desigualdades acentuadas no cenário educacional pós-pandemia. Os impactos relatados são concretos, afetando diretamente o cotidiano escolar e a formação social dos jovens, mas também carregam um potencial transformador ao sugerir caminhos pedagógicos para a reconstrução de práticas educativas mais democráticas e inclusivas.

IMPACT INDICATORS

The research presented significant social, cultural, and technological impacts, particularly on high school students from the public education system of Minas Gerais. It demonstrated that the pandemic intensified school dropout rates, deepened social inequalities, and weakened the critical formation of students, exposing structural gaps in access to educational resources during remote learning. The absence of bodily practices in school Physical Education further accentuated the invisibility of youth cultures, highlighting the urgent need to reconstruct curricula to be more inclusive and sensitive to cultural differences. Anchored in Cultural Studies, the research possesses potential for extensionist character by engaging with the realities of teachers and students, proposing transformative pedagogical practices that strengthen youth identities. With the direct participation of four Physical Education teachers and an indirect impact on hundreds of students, the research is connected to the thematic areas of Education and Culture. The results also contribute to the achievement of the United Nations' Sustainable Development Goals, particularly SDG 4 (Quality Education), SDG 10 (Reduced Inequalities), and SDG 3 (Good Health and Well-being), as they propose alternatives to address the inequalities intensified in the post-pandemic educational context. The reported impacts are concrete, directly affecting the daily school life and social formation of young people, while also carrying transformative potential by suggesting pedagogical pathways for rebuilding more democratic and inclusive educational practices.

SUMÁRIO

1	PREÂMBULO.....	11
2	INTRODUÇÃO	13
3	QUADRO TEÓRICO	21
3.1	Estudos Culturais como lente teórica	21
3.2	O currículo (da Educação Física) como arena cultural	24
3.3	A juventude como linha teórica de pesquisa científica	29
3.4	Sociologia da Juventude: possíveis conexões com os Estudos Culturais	34
3.5	O Ensino Médio no Brasil: aspectos gerais, históricos e legislativos	38
3.6	O polêmico “Novo” Ensino Médio e o potencial de resistência discente.....	43
3.7	Juventude, Ensino Médio: em busca por novos horizontes.....	51
4	REFERENCIAL METODOLÓGICO	55
4.1	Realização das entrevistas	57
4.2	Modo de análise dos dados produzidos	59
5	TRANSCRIÇÕES.....	61
5.1	“A gente passou a não ser mais a pessoa que formula, que analisa e implementa o processo educativo e passou a ser um secretário” - Professor José – Educação Física.....	61
5.2	“Os professores tinham que ter mais participação e mais voz no currículo e no plano de curso, quem fez estes documentos não está na sala de aula.” – Professor Heliton	67
5.3	“A função da escola é passar no Enem, tudo gira em torno do Enem, ele acaba sendo uma propaganda pra escola, põe outdoor e tudo mais, com o intuito de trazer mais alunos e visando mais lucro. Então acaba que a Educação Física, principalmente com o novo Ensino Médio, acaba ficando em segundo plano” – Professor Andreolle.....	70
5.4	“O papel da escola na vida das juventudes é muito importante, mas a escola sozinha, ela não é a solução mágica de todos os problemas. Ela tem um papel significativo e é o combustível para a mudança social, mas ela tem que estar consolidada com planejamentos, com questões políticas e sociais”. – Professora Maria	74
6	(PÓS)PANDEMIA GLOBAL: impactos e transformações no Ensino Médio e na juventude.....	81
6.1	Impactos pandêmicos nas juventudes.....	88
6.2.	Impactos pandêmicos no Ensino Médio	94
6.3	O debate em torno do Ensino Remoto Emergencial	99
6.4	Juventude, escola, mídia e o avanço das tecnologias digitais	106

6.5 Saúde mental das juventudes durante e após a pandemia	116
6.6 Precarização da Educação Física	125
6.7 Avaliação, pandemia e Educação Física remota.	133
6.8 BNCC e a problemática distinção entre controle e diversidade	136
6.9 Representações docentes acerca da função social da escola e do “Novo” Ensino Médio	142
6.10 As possibilidades e saídas para a Educação Física pós-pandêmica no Ensino Médio	153
7 PRODUTO EDUCACIONAL.....	162
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	169
ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA	177
ANEXO II – FICHA TÉCNICA DAS ENTREVISTA.....	179

1 PREÂMBULO

Para contextualizar a relação da autora com o tema que trata da juventude, Ensino Médio, Educação Física e Pós-pandemia, integrando vida e pesquisa, é necessário um breve relato da trajetória que culminou na escolha da temática. Sou formada em Educação Física (licenciatura) pela Universidade Federal de Lavras (UFLA) e, durante parte dessa graduação, vivenciei o formato remoto imposto pelo ensino emergencial. Essa experiência me permitiu perceber de perto as dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos quanto pelos professores. Durante esse período, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o que me possibilitou acompanhar os Planos de Estudos Tutorados (PETs) e ouvir relatos de professores que atuavam nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio. Em várias rodas de conversa promovidas pelo programa, foram discutidos os possíveis impactos do isolamento social na vida dos jovens.

Como aluna, senti na prática as diferenças no conteúdo abordado remotamente. Apesar dos esforços dos professores para superar as dificuldades, a Educação Física, sendo um campo que valoriza a cultura e a linguagem corporal como formas de compreender, habitar e estar no mundo, foi tratada, na maioria das vezes, de forma “descorporificada” durante esse período. Essa abordagem foi a única possível para amenizar os atrasos causados pela pandemia na formação dos alunos.

Com o retorno às atividades presenciais na faculdade, percebi uma alta taxa de evasão de estudantes em diversos cursos. Essa realidade gerou debates em sala de aula e me levou a refletir sobre como o isolamento social não trouxe apenas lacunas educacionais, mas afetou os indivíduos de forma integral. Além disso, tive a oportunidade de cursar a disciplina Educação Física no Ensino Médio, que despertou meu interesse na importância e nos desafios enfrentados por essa faixa etária. Essa experiência instigou meu desejo de estudar mais profundamente o Ensino Médio, uma etapa que vem passando por diversas reformas nos últimos anos.

Ao combinar esses aspectos, decidi pesquisar os impactos da pandemia na educação. A escolha pelo Ensino Médio foi motivada pela disciplina mencionada e pelas conversas com professores durante o PIBID, que reforçaram a importância dessa fase nas decisões que influenciam toda a vida de um indivíduo. As mudanças e discussões constantes sobre essa etapa tornam os debates ainda mais relevantes. Optei por focar nas representações docentes

devido aos relatos dos professores no PIBID e às discussões realizadas durante a graduação. Percebi que o professor, enquanto figura de resistência, está profundamente imerso no cotidiano escolar e na realidade dos alunos, o que possibilita uma visão mais rica e detalhada do ambiente educacional, um espaço que promove socialização e desenvolvimento.

Após essa contextualização sobre a trajetória que deu origem à pesquisa, convido o leitor a iniciar as discussões conceituais necessárias para esclarecer as questões e os posicionamentos apresentados neste estudo.

2 INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 foi causada por um vírus altamente contagioso, que se espalhou rapidamente pelo mundo. O vírus foi identificado no final de 2019, na cidade de Wuhan, na China. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado em 26 de fevereiro de 2020. A partir desse momento, o número de casos cresceu exponencialmente, exigindo a realização de medidas de contenção, o que levou a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional”. Essa decisão teve como objetivo aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para conter a disseminação do vírus. As medidas de distanciamento social no Brasil só foram encerradas no final de 2021.

Para essa pesquisa, sugere-se analisar a pandemia considerando os diferentes momentos cruciais que foram vividos. A primeira etapa foi o surto inicial, quando o vírus começou a se espalhar e os primeiros casos foram identificados, como mencionado anteriormente. Isso culminou no pico da doença, período em que medidas de contenção foram adotadas, como o isolamento social, que consiste em separar indivíduos infectados dos que não estão, e a quarentena, que limita a movimentação de pessoas expostas e de áreas afetadas, buscando conter a transmissão.

Posteriormente, a disponibilidade de vacinas contribuiu para a estabilização da propagação do vírus, reduzindo gradualmente os casos. Isso levou à última etapa da pandemia, frequentemente abordada nesta pesquisa: o período atual ou pós-pandemia. Neste contexto, o termo é interpretado como uma fase de transição, em que ainda são necessárias algumas medidas, mas com o fim do isolamento social e da quarentena, permitindo um retorno progressivo a certa normalidade. Esse período reflete os desafios enfrentados, sem ignorar o que foi vivido — e, em certa medida, ainda é vivido —, ao mesmo tempo em que incorpora lições aprendidas para o futuro.

Os impactos da crise no Brasil afetaram várias áreas, como a economia, a saúde pública, a educação e a sociedade como um todo. Os desafios foram numerosos, incluindo a capacidade hospitalar, a adoção de medidas de contenção e a distribuição de vacinas, entre outros. A resposta do governo federal, tendo como líder o ex-presidente Jair Bolsonaro, durante a crise foi marcada por um posicionamento negacionista. O mundo registrou mais de seis milhões de mortes, e no Brasil, de forma desproporcional, mais de 700 mil vidas foram perdidas para o vírus (Brasil, 2025). Esses números poderiam ter sido menores caso o governo

tivesse adotado medidas de proteção abrangentes, priorizando a vida em vez dos sistemas produtivos.

O cenário no país foi especialmente cruel, colocando o Brasil ao lado de regiões marcadas por desigualdades profundas, injustiças e condições desumanas. Em certos momentos, medidas tomadas pelo próprio governo minimizaram a gravidade da pandemia, desencorajaram o distanciamento social e promoveram medicamentos sem comprovação científica para o tratamento da doença.

Segundo Silvio Gallo, o Brasil operou de maneira bio(necro)política durante o período, uma forma de governança que, conforme ele define, garante a segurança da vida de determinadas populações pelo "extermínio legal" de outras. No contexto da pandemia, assumiu-se como necessário e inevitável o sacrifício de uma parcela da população — em sua maioria pobre e pertencente às classes desfavorecidas. Ideias como "a economia não pode parar" e "não se pode ceder ao desemprego em massa" reforçaram a percepção de que as mortes seriam inevitáveis, aceitas pela sociedade como o preço a ser pago pelo "bem-estar" daqueles que sobreviveram (Gallo, 2021).

Entretanto, as lacunas deixadas por esse vírus vão além da elevada mortalidade causada pela doença, contribuindo para outros problemas que afetaram a sociedade como um todo. Apesar de as vacinas terem reduzido significativamente o número de vítimas, o retorno às atividades presenciais revelou mudanças profundas e perdas significativas na formação e aprendizagem discentes. Essas perdas podem assumir proporções distintas para cada aluno, dependendo de fatores como desenvolvimento prévio, características familiares, idade e histórico educacional (Bonal; González, 2021).

Entendemos que a educação, que foi precarizada pelos novos formatos de ensino. Embora os amplamente adotados planos emergenciais tivessem a intenção de manter o fluxo do aprendizado durante a suspensão das aulas presenciais, muitas vezes o material se mostrou desconectado da realidade dos estudantes. A título de exemplo, Taglialegna, Dos Reis e Carneiro (2023) afirmam que, além de faltar um processo de formação adequado para os professores, os Planos de Estudos Tutorados (PETs) adotados pelo Estado de Minas Gerais não foram suficientemente adaptados ao contexto local, não levando em consideração as condições estruturais, como o acesso à internet e a equipamentos adequados. A análise revela também que, em vários momentos, o material foi superficial e pouco eficaz, especialmente no que tange ao ensino de Educação Física (Taglialegna; Dos Reis; Carneiro, 2023).

A ausência de alunos e alunas nos espaços escolares reduziu as oportunidades de aprendizagem, especialmente para famílias sem recursos financeiros para acessar a internet. Além disso, muitos responsáveis enfrentaram dificuldades para auxiliar crianças e jovens nas atividades escolares, seja por falta de domínio do conteúdo ou de práticas pedagógicas, seja pela escassez de tempo, uma vez que muitos precisaram continuar trabalhando presencialmente. A solução baseada no ensino à distância, adotada durante o período de distanciamento social, parece ter acentuado ainda mais as desigualdades entre estudantes de diferentes contextos socioeconômicos. Nem todos possuem acesso a computadores, celulares e internet, o que reforça as desigualdades e compromete a garantia de uma educação e oportunidades equitativas para todos (Bonal; González, 2021).

Essa desigualdade se manifesta em todos os níveis da educação básica, mas é particularmente evidente no Ensino Médio, uma fase em que adolescentes começam a pensar no futuro, nas profissões que desejam seguir, no ENEM e em decisões importantes que repercutirão pela vida toda. Essa etapa é marcada por desigualdades mais visíveis devido à existência de diferentes modelos de ensino - alguns voltados para a inserção no mercado de trabalho e outros focados no ensino regular -, além das diversas reformas realizadas no Ensino Médio nos últimos anos (conforme veremos no quadro teórico, todas elas vocacionadas para a precarização da educação pública e afeitas aos modelos neoliberais).

A desigualdade fica ainda mais evidente quando analisamos a taxa de evasão escolar, que aumentou significativamente durante e após a pandemia, especialmente entre jovens de famílias de baixa renda. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que, entre 2020 e 2021, a taxa de abandono no Ensino Médio subiu para cerca de 16%, em comparação com 13% nos anos anteriores. A crise econômica agravada pela pandemia e a necessidade de contribuir com a renda familiar foram fatores determinantes para esse aumento.

De forma geral, entende-se que o Ensino Médio é um período crucial em que os estudantes se preparam para o ingresso na faculdade ou no mercado de trabalho e tomam decisões fundamentais para seus futuros educacionais e profissionais. Além disso, é uma fase de crescimento pessoal, desenvolvimento de habilidades sociais e autoconhecimento, que influenciarão suas trajetórias na vida adulta. Outro aspecto relevante é o impacto da mídia e das redes sociais sobre essa faixa etária. Imersos no mundo tecnológico, muitos jovens acabam sendo influenciados por discursos que apresentam "fáceis certezas" de figuras que se posicionam como autoridades em diversos assuntos (Gallo, 2015).

Portanto, ao abordar essas questões, é essencial pensar na juventude como um conceito plural, reconhecendo as diversas culturas, realidades e particularidades que compõem esse grupo. Essas diferenças, por sua vez, aproximam os jovens, criando círculos que se conectam por meio de afinidades (Martins; Carrano, 2011).

Nas escolas, a associação entre jovens e o pertencimento a grupos desempenha um papel fundamental. Cada indivíduo chega com sua própria bagagem de vivências, trazendo hábitos, características e símbolos distintos que, ao se conectarem no âmbito social, promovem identificações mútuas. No ambiente escolar, a bagagem familiar e social trazida pelos estudantes é constantemente confrontada e ampliada. Diferentes culturas se organizam em circuitos sociais essenciais para o desenvolvimento de suas trajetórias (Dayrell, 2007). Nesse contexto, os estudantes criam seus próprios espaços de socialização, expressam suas identidades e demarcam territórios de sociabilidade e práticas coletivas. Essas práticas, baseadas em interesses comuns, dão sentido à socialização.

É possível observar que o ambiente escolar vai além da transmissão de conteúdos acadêmicos. Ele se torna um espaço de formação ética e social, evidenciando a necessidade de uma abordagem educacional que transcenda o ensino tradicional. Professores e professoras, além de ensinar disciplinas, desempenham um papel crucial na formação dos alunos. Nesse sentido, o retorno dos estudantes às instituições após o término do isolamento social é um momento importante. Esse contexto permite maior interação entre alunos e professores, facilitando a análise das consequências da pandemia na formação dos jovens, tanto no âmbito acadêmico quanto no social. A escola, como espaço de convivência cultural e social, é um terreno fértil para a expressão de diferentes visões de mundo, valores e crenças.

Nesse ambiente, o papel do professor é fundamental para transformar confrontos¹ culturais em oportunidades de aprendizado, promovendo uma sociedade mais multicultural e conectada. Além disso, a escola, especialmente por meio das aulas de Educação Física, funciona como um campo de resistência ou conformidade às normas sociais. A escolha de determinadas práticas esportivas, por exemplo, pode tanto desafiar estereótipos de gênero quanto reforçar normas culturais dominantes (Neira; Nunes, 2011).

Entretanto, o contexto pandêmico limitou práticas de ensino voltadas ao diálogo e à reflexão, levantando uma questão central: qual é a percepção dos docentes de Educação Física sobre o impacto da pandemia na formação dos jovens?

¹ Esta palavra não está associada à violência, mas sim em relações sociais permeadas pela luta para definir o que está, ou não, correto e o como se deve, ou não, ser, pensar e agir.

Assim sendo, o objetivo desta pesquisa é analisar as representações² de docentes de Educação Física sobre os impactos que a pandemia pode ter ocasionado nas juventudes. Para tanto, foram definidos objetivos específicos, como entender as condições em que o ensino remoto foi conduzido durante a pandemia e analisar o impacto do distanciamento escolar na vida dos jovens. Parte-se do pressuposto de que a pandemia criou lacunas significativas na formação das juventudes, não apenas em termos de conteúdos, mas também na formação social dos estudantes.

Para dar conta da questão, anunciamos a escolha dos Estudos Culturais (EC) como quadro teórico a dar suporte para nossas análises na problemática que envolve Escola, Educação Física, Ensino Médio, Juventude e Pós-Pandemia. Os EC, enquanto um campo interdisciplinar, possui como objetivo analisar como a cultura é produzida, disseminada e consumida, bem como ela influencia e é influenciada pelas relações de poder na sociedade. De acordo com Stuart Hall (1997), essa área examina práticas culturais cotidianas, a mídia, a literatura e outras formas de expressão, destacando como fatores como raça, gênero, classe e sexualidade moldam e são moldados pelas dinâmicas culturais. Os EC visam, portanto, compreender e criticar as estruturas de poder e sua influência na produção e na experiência cultural.

Nessa perspectiva, a escola é entendida como um espaço essencial, em que diferentes bagagens culturais e sociais se encontram, são ampliadas e confrontadas. Esse ambiente escolar é permeado por múltiplas culturas, organizadas em circuitos sociais que são fundamentais para o desenvolvimento das trajetórias dos estudantes. Os EC destacam que a escola não é apenas um lugar de transmissão de conhecimento, mas também um espaço em que as identidades³ são constantemente negociadas e construídas. Logo, os estudantes criam seus próprios espaços de socialização, expressam suas identidades e estabelecem práticas coletivas. Essas práticas são essenciais para a construção de suas identidades culturais e sociais, pois envolvem interesses compartilhados que dão significado ao "estar junto" e ao "ser em grupo". Assim, a escola torna-se um microcosmo no qual tensões culturais, sociais e políticas são experimentadas, enquanto os jovens aprendem a navegar e negociar suas posições dentro dessas estruturas complexas (Silva, 2010).

² Conceito advindo dos Estudos Culturais que será mais bem elucidado a frente.

³ A identidade não se trata de algo fixo, natural ou essencial, mas sim um construto social e histórico, algo que está sempre em processo de formação, transformação e negociação. Devendo ser compreendida como uma construção discursiva, ou seja, é produzida por meio da linguagem, das relações de poder, das práticas sociais e culturais. Nesse sentido, não existe uma identidade "pura" ou "verdadeira", mas sim posições de sujeito que são construídas dentro de contextos específicos (Silva, 2014).

Há mais justificativas: os EC oferecem ferramentas para analisar essas dinâmicas, permitindo entender como os estudantes negociam suas identidades dentro dessas estruturas. Neira e Nunes (2011) destacam a Educação Física como um espaço de expressão da diferença cultural e de contestação às normas sociais. A inclusão de práticas corporais diversas possibilita questionar estereótipos relacionados às identidades juvenis.

Para Silva (2014), o termo identidades juvenis torna-se especialmente relevante porque evidencia que as construções sociais e discursivas estão em constante transformação, marcadas por múltiplas influências e relações de poder. Não são fixas nem homogêneas, mas diversas e atravessadas por fatores como classe, raça, gênero e cultura. Permite compreender a juventude como um campo de disputas simbólicas e políticas, em que diferentes formas de ser jovem são produzidas, valorizadas ou marginalizadas conforme os contextos sociais. Além disso, instituições como a escola, a mídia, a família e o Estado desempenham papéis fundamentais na construção dos modos de ser jovem, legitimando algumas formas de expressão e marginalizando outras.

A cultura corporal⁴, no contexto da Educação Física, é uma lente valiosa para compreender os indivíduos, pois reflete como normas culturais e sociais influenciam comportamentos e práticas. Enquanto algumas atividades reforçam estereótipos, outras contestam normas tradicionais, promovendo inclusão. Por meio dessas práticas, os estudantes podem explorar e expressar suas identidades individuais e coletivas. Do ponto de vista dos EC, a Educação Física é um microcosmo das tensões e dinâmicas culturais mais amplas. Atividades esportivas podem tanto refletir desigualdades sociais quanto promover visões inclusivas e diversificadas. Assim, educadores têm a oportunidade de criar um ambiente mais justo e crítico, questionando como o currículo e as práticas de ensino podem perpetuar ou combater desigualdades (Neira; Nunes, 2009).

Por meio da linguagem corporal, os alunos desenvolvem habilidades sociais e um senso de comunidade, fundamentais para a vida dentro e fora da escola. Assim, torna-se

⁴ Neira e Nunes (2009) compreendem a cultura corporal como um conjunto de práticas corporais historicamente construídas e socialmente compartilhadas, que envolvem jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas. Para esses autores, a cultura corporal não se reduz à dimensão biológica do movimento humano, mas se constitui como uma manifestação simbólica, atravessada por valores, significados e relações de poder. No contexto da Educação Física escolar, essa perspectiva destaca a necessidade de problematizar as práticas corporais, reconhecendo suas influências culturais, ideológicas e pedagógicas. Dessa forma, o ensino da Educação Física deve possibilitar aos estudantes uma leitura crítica dessas práticas, promovendo o reconhecimento da diversidade e a valorização de diferentes saberes corporais.

possível que a Educação Física contribua para a formação de identidades, promoção de inclusão e valorização da diferença.

A investigação também permite, de forma transversal, uma compreensão sobre efeitos do Ensino Médio, cuja reforma inicial foi implementada pela Lei nº 13.415/2017, sancionada em fevereiro de 2017, durante o governo de Michel Temer. Essa reforma alterou a estrutura do ensino médio brasileiro e foi aprovada de forma rápida e considerada autoritária, pois não permitiu debates amplos com a sociedade. A reforma ampliou a carga horária, tornou obrigatórias apenas disciplinas como matemática, português e inglês, e substituiu outras por itinerários formativos, ofertados conforme escolhas do sistema de ensino. Tal mudança atende mais aos interesses da elite do que às necessidades educacionais amplas, deixando de abordar questões relevantes para uma educação equitativa e de qualidade (Krawczyk, 2021).

Entendemos que, apesar da ideia de escolha ser atraente, ela só será efetiva se oferecer possibilidades reais e não reprimir uma formação ampla, considerando as inclinações identitárias das juventudes. O debate reside em equilibrar uma educação propedêutica com uma formação que permita repensar a vida e o mundo do trabalho. Assim, esse modelo de ensino ameaça as juventudes, ainda que possa ser difícil para alguns perceberem isso devido à visão amplamente difundida do culto ao trabalho. O novo formato de ensino mascara a redução do conhecimento por meio de um discurso que defende a integração entre a formação básica e o ensino profissional. No entanto, essa abordagem restringe as possibilidades dos jovens desenvolverem pensamento crítico e independente, ao mesmo tempo em que incentiva uma entrada precoce no mercado de trabalho e promove uma ideia ilusória de empreendedorismo. Essa visão distorcida cria falsas expectativas, reforçando a desigualdade social (Krawczyk; Zan, 2021).

No contexto pós-pandêmico, essa lógica se agrava, pois a precarização da educação, intensificada pela evasão escolar e pelas desigualdades acentuadas no ensino remoto, amplifica a vulnerabilidade das juventudes, limitando ainda mais suas possibilidades de escolha e aprofundando a exclusão social. Portanto, a relevância dessa pesquisa se dá ao refletirmos sobre como a pandemia e o isolamento social, com todo o seu caos e sob jugo de preceitos neoliberais⁵, transformaram o mundo. Isso evidencia a necessidade de estudos

⁵ Neoliberalismo pode ser compreendido como uma renovação do liberalismo clássico, que visa adaptar as premissas do livre mercado às exigências do mundo contemporâneo. Esse modelo defende a diminuição da intervenção estatal na economia, enfatizando a privatização, a desregulamentação de mercados e a centralidade da lógica capitalista nas relações sociais. Para Gallo, o neoliberalismo não se restringe apenas ao âmbito econômico, mas também influencia as esferas políticas, sociais e culturais,

aprofundados que possam compreender lacunas e propor reorientações. Os profissionais envolvidos nessa pesquisa, inseridos no ambiente cultural escolar, têm um papel fundamental, pois suas observações do cotidiano enriquecem a análise e possibilitam a criação de saídas estratégicas que valorizam a vida, a democracia, a educação pública e de qualidade, o fortalecimento da juventude e o combate às desigualdades sociais.

consolidando uma visão de mundo em que a competição e o individualismo se tornam valores predominantes (Gallo, 2002).

3 QUADRO TEÓRICO

3.1 Estudos Culturais como lente teórica

Os EC têm suas raízes no século XX, emergindo inicialmente no Reino Unido e nos Estados Unidos. Eles se desenvolveram como uma resposta às abordagens tradicionais da cultura, buscando entender as interconexões entre cultura, poder e identidade. Influenciados por teorias marxistas, feministas e pós-estruturalistas⁶ (em diferentes fases ao longo das décadas seguintes ao seu surgimento), os EC abrangem uma ampla gama de disciplinas, incluindo sociologia, antropologia, literatura, mídia, arte e, mais recentemente no Brasil, a Educação Física. Eles examinam como a cultura é produzida, consumida e contestada, destacando questões de classe, gênero, raça e globalização. Ao longo do tempo, os EC se expandiram e se diversificaram, tornando-se uma área interdisciplinar fundamental para analisar a sociedade contemporânea (Johnson; Escosteguy, 2006).

Assim sendo, trata-se de uma área acadêmica que investiga a produção, circulação e recepção de significados culturais em sociedades específicas e em contextos globais. Eles examinam como a cultura influencia é influenciada por questões sociais, políticas, econômicas e históricas, além de explorar como diferentes grupos sociais interpretam e constroem significados em torno de práticas culturais, como arte, mídia, linguagem, rituais e identidades. Em síntese, os EC buscam compreender as dinâmicas complexas e multifacetadas da cultura em suas diversas manifestações e impactos (Hall, 1997).

Para os EC, a noção representacional de conhecimento é contestada, rejeitando o saber como um dado como único e verdadeiro, legado de uma ciência clássica a ser superado. Os EC reconhecem a natureza interpretativa da cultura, nunca produzindo um momento final da verdade. Se não acessarmos o real e a subjetividade do sujeito, considerando que ambos são produzidos culturalmente, não há como compreender plenamente o desenvolvimento da razão (Borges, Vieira, Melo, 2017). A razão está intrinsecamente ligada ao contexto cultural e linguístico onde o sujeito se encontra. Assim, nada existe fora da linguagem e do sistema de representação que a acompanha (Johnson; Escosteguy, 2006). Um grande exemplo disso é a

⁶ Neste trabalho simplificaremos as diferentes nomenclaturas para o movimento filosófico que questiona os pressupostos da modernidade sob a alcunha de teorias pós-críticas, abarcando termos outros como filosofias da diferença, pós-estruturalismo, pós-modernismo, entre outros. Para maiores incursões na temática, recomendamos Vieira, Bonetto e Borges (2023).

pandemia, foco deste trabalho, pois a mesma pode ser vista de forma diferente para cada sujeito. Para nós, tivemos uma trágica trajetória fruto da forma como o governo da época atuou, movido por um pensamento neoliberal, colocando a economia em detrimento da vida e afetando principalmente os grupos marginalizados.

As ciências humanas, na chave culturalista, têm como objetivo estudar o homem e a mulher em suas diversas dimensões, abordando a vida, a sociedade e o sentido das coisas. Ao considerar os signos em determinados contextos, essas ciências permitem a emergência de uma multiplicidade de saberes e instigam posicionamentos críticos. Esse processo de análise e interpretação dos signos contribui para a formação de identidades, possibilitando, mesmo que temporariamente, a prática da liberdade frente às amarras que determinam a condição humana (Hall, 1997).

A produção de conhecimento nas ciências humanas, ao fixar identidades aos sujeitos, permite que esses indivíduos se reconheçam em suas especificidades e diferenças. Esse reconhecimento é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, em que a diferença é valorizada e respeitada. Além disso, a fixação temporária das identidades proporciona uma base a partir da qual os indivíduos podem questionar, resistir e se libertar das normas e expectativas impostas pela sociedade (Johnson; Escosteguy, 2006).

Essa prática de liberdade é essencial para a emancipação individual e coletiva, permitindo que as pessoas desenvolvam um senso crítico em relação às condições que moldam suas vidas. Ao desafiar as amarras sociais e culturais, os indivíduos podem buscar novas formas de existência e interação, promovendo mudanças significativas nas estruturas de poder e nas relações sociais (Johnson; Escosteguy, 2006).

Logo, nos EC, a emancipação é compreendida como um processo de superação de condições de opressão e dominação, tanto no âmbito individual quanto coletivo. A emancipação individual refere-se à libertação de uma pessoa das restrições impostas por normas, ideologias ou práticas culturais que limitam sua liberdade de ação e pensamento. A emancipação envolve, portanto, a libertação de estereótipos e expectativas sociais que podem ser impostos com base em fatores como raça, gênero ou classe (Hall, 1997).

Por outro lado, a emancipação coletiva diz respeito à libertação de grupos ou comunidades que se encontram subordinados a essas mesmas estruturas opressivas. Quando uma comunidade reconhece sua condição de subordinação, ela se organiza coletivamente para lutar por direitos, reconhecimento e maior autonomia. Nos EC, esse processo coletivo está profundamente relacionado à resistência contra hegemonias culturais e à afirmação de

identidades e vozes marginalizadas. Em ambos os casos, seja no âmbito individual ou coletivo, a emancipação depende de uma conscientização crítica e de uma resistência ativa às forças dominantes, com o objetivo de promover mudanças significativas, tanto pessoais quanto estruturais (Hall, 1997).

Os EC destacam que a possibilidade de transformação social passa necessariamente pelas políticas de identidade, ou seja, pela prática de possibilitar ao outro, ao diferente, a oportunidade de construir sua própria representação da cultura e divulgá-la junto a outras. De certo modo, essa abordagem ressignifica a prática pedagógica, tornando central nos processos formativos questões como cultura, identidade, discurso, representações e poder (Hall, 1997).

Para os EC, revelar os mecanismos pelos quais se constroem determinadas representações é o primeiro passo para reescrever os processos discursivos e alcançar a formação de outras identidades. Assim, os EC intervêm na construção de significados e valores mais democráticos em uma sociedade marcada pela proliferação dos meios de comunicação de massa e pela ação cultural proveniente dos setores economicamente privilegiados. Essa intervenção é uma reação à tendência elitista na concepção de cultura, que frequentemente marginaliza e desvaloriza a cultura popular, associando-a a mau gosto, passividade, submissão e assimilação. No entanto, essa teoria afirma que, dentro das classes populares, existem também resistência e produção cultural. (Neira; Nunes, 2011).

A cultura não pode mais ser vista apenas como a acumulação ou transmissão de saberes, mas deve ser entendida e analisada como central na constituição de todos os aspectos da vida das pessoas. A centralidade da cultura tem uma dimensão substantiva, pois organiza as relações sociais em qualquer momento histórico, e uma dimensão epistemológica, conhecida como virada cultural. A virada cultural refere-se ao poder dos discursos que operam no circuito cultural, moldando e transformando nossas compreensões do mundo (Neira; Nunes, 2011).

Isso significa que notícias, músicas, danças ou aulas de Educação Física não são apenas artefatos culturais, mas também artefatos produtivos que criam sentidos, produzem identidades e representações. Esses elementos circulam e operam nas arenas culturais, negociando significados que determinam hierarquias: quem pode e quem não pode, quem é e quem não é, como se deve ser. A luta pelo poder faz da linguagem uma arena política, em que se disputa a construção e a legitimação de significados e identidades. (Neira; Nunes, 2011).

Logo a realidade é fruto dos significados construídos nas relações sociais, nas relações de poderes, pois a cultura é um sistema simbólico que atribui significado mediante

mecanismos classificatórios que estabilizam as relações à medida que se cria fronteiras para excluir o que está fora do lugar e da ordem criando ou homogeneidade. (Hall, 1997).

Quando racionalizamos as coisas e as traduzimos em conceitos, estamos internalizando tanto a imagem da coisa quanto o conceito associado a ela. Esse processo de internalização pode ocorrer por meio de diferentes formas de linguagem, incluindo sons, imagens, gestos, e outros sistemas simbólicos. Cada uma dessas formas de linguagem contribui para a construção do nosso entendimento e para a maneira como representamos e interpretamos a realidade. Por exemplo, uma palavra pode evocar uma imagem mental que está associada a um conceito aprendido culturalmente. Da mesma forma, um gesto pode transmitir uma mensagem que é compreendida dentro de um determinado contexto cultural. Sons e imagens também carregam significados que são interpretados com base nas convenções culturais e linguísticas. A relação entre essas linguagens resulta em convenções culturais, exemplo: ver uma criança de uniforme deduzir que ele próximo tem uma escola ou som de um carro acelerando enquanto semáforo está avermelhado e são exemplos que nos mostra que qualquer sociedade ao longo do tempo produz novos significados (Johnson; Escosteguy, 2006).

Desse modo, a expansão do capitalismo reorganizou o campo cultural, impulsionando estudos que focalizam as margens, produzidas nas disputas culturais. A democratização da TV e da publicidade enfraqueceu o poder cultural das elites e borraram a linha entre alta e baixa cultura, criando novos hibridismos e significados, permitindo a emergência de uma epistemologia marginal. Os EC, longe de serem imparciais, tomam partido dos grupos desprivilegiados nas relações de poder. Eles visam compreender e intervir nas dinâmicas sociais, promovendo a justiça e a equidade ao examinar práticas culturais em seu contexto de poder e influência. (Johnson; Escosteguy, 2006).

3.2 O currículo (da Educação Física) como arena cultural

Na esfera do cotidiano escolar, vemos a proliferação das diferenças culturais e o que fazemos (em termos de sociedade), na maior parte do tempo, é lidar de maneiras para separar e organizar em campos distintos a fim de controlá-las, disfarçando-se sobre os preceitos de estarmos incluindo, respeitando as diferenças e seus direitos. Desse modo, permiti-nos controlar, apagar e neutralizar as diferenças. Os EC valorizam e desejam estudar essas diferenças.

Desse modo, exercendo uma influência cada vez maior na análise da escolarização, os EC questionam que sujeito o projeto educativo está formando, retificando seu papel decisivo na constituição de identidade. O acesso a certos conhecimentos e não outros, fazendo certas atividades e não outras, termina por posicionar o aluno diante de situações influenciando as representações construídas, só o fato de o professor selecionar os textos que serão trabalhados, por exemplo, acaba se tratando uma relação de poder. Assim o currículo acaba sendo concebido como campo de luta para validação de modos de ser, o currículo forja identidades (Neira; Nunes, 2011).

Ao refletir sobre o currículo da Educação Física como uma arena cultural, em seus estudos, Daolio (2009) defende que o corpo deve ser compreendido não apenas como uma entidade biológica ou instrumento para o rendimento esportivo, mas como uma construção simbólica e social, marcada por experiências, relações e valores culturais. Para ele, a escola e, conseqüentemente, o currículo não são espaços neutros: são arenas em que diferentes concepções de corpo, movimento e cultura se confrontam, revelando disputas de poder, identidades e saberes.

Toda decisão curricular é uma decisão política, o currículo pode ser visto como um território de disputa em que diversos grupos atuam para validade conhecimentos influenciando assim nas formas de interpretar o mundo, interagir e comunicar ideias e sentimentos. Ao explorar os signos, ou seja, os símbolos e significados presentes em diferentes contextos culturais e sociais, revelando as complexidades e as nuances da experiência humana. (Neira; Nunes, 2011).

Essa perspectiva desafia a ideia de que certas concepções ou leituras do currículo possam ser mais válidas ou privilegiadas do que outras. Questionando os privilégios que determinados grupos possuem ao impor suas visões e interpretações. Em vez de aceitar uma única narrativa dominante, a textualidade do currículo permite uma pluralidade de interpretações e reconhece a influência de diversos fatores culturais e sociais (Vieira, 2020).

Ao defender uma educação que valida os conhecimentos e interesses das pessoas comuns, os EC promovem a participação equitativa dos grupos em desvantagem, mesmo em um contexto cultural amplamente influenciado por um pensamento elitista que tende a segregar. O objetivo é possibilitar que esses grupos tenham uma voz ativa e que seus valores e experiências sejam reconhecidos e valorizados. Essa abordagem desafia a ideia de que a cultura popular é inferior e que somente a cultura elitista, marcada pela harmonia e beleza, é

capaz de elevar o povo de suas supostas condições sub-humanas. (Johnson; Escosteguy, 2006).

Nesse sentido, a Educação Física escolar não deve restringir-se a uma visão tecnicista ou centrada exclusivamente na reprodução de modalidades esportivas institucionalizadas. Ao contrário, Daolio (2009), propõe que o currículo valorize as práticas corporais significativas para os alunos em seus contextos sociais e culturais. Isso inclui danças, lutas, jogos populares e outras manifestações que fazem parte do universo simbólico dos sujeitos. Ao adotar essa perspectiva, o currículo se torna um espaço de diálogo entre culturas, reconhecendo a pluralidade de experiências corporais e promovendo uma formação mais crítica e inclusiva.

Ao equiparar a noção de cultura popular e cultura acadêmica, os EC sugerem que as temáticas advindas da comunidade são tão dignas de figurar no currículo escolar quanto aquelas oriundas dos setores privilegiados. O professor pode discursar sobre a importância da participação coletiva, do respeito aos tempos de aprendizagem de cada um e garantir que todos participem das atividades. No entanto, se não forem analisados e discutidos o design competitivo, materialista e as imagens da sociedade pós-moderna, que promovem uma cultura que valoriza melhores coeficientes de desempenho, o significado pedagógico das atividades propostas estará comprometido (Neira; Nunes, 2011).

Na área da Educação Física, foco deste trabalho, ambos começam a se conectar a partir da evolução das perspectivas sobre o corpo, movimento e cultura ao longo do tempo. Os EC começaram a influenciar a Educação Física no final do século XX, quando as abordagens tradicionais focadas apenas no desempenho físico foram desafiadas. Em vez disso, os estudiosos começaram a considerar como fatores culturais, sociais e políticos influenciam a prática e a percepção do corpo. A partir daí a Educação Física começou a incorporar uma compreensão mais ampla da cultura corporal, reconhecendo que as práticas são culturalmente construídas e variam significativamente em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Isso levou a uma abordagem mais inclusiva que valoriza a diferença de práticas corporais ao redor do mundo. (Neira; Nunes, 2011).

Em 2006, Neira e Nunes vão discutir a influência da cultura na produção da linguagem corporal e explicitam o papel da Educação Física na leitura dos gestos que caracterizam as manifestações da cultura corporal. O resultado é que temos uma Educação Física ancorada no campo das linguagens e fazendo rizomas a partir do currículo cultural⁷, possibilitando que os

⁷ Não defendemos neste trabalho qualquer concepção curricular, uma vez que não está no escopo da análise propor uma vertente como solução panacéica. Todavia, ao nos apoiarmos nos Estudos Culturais enquanto quadro teórico, fica evidente uma aproximação com o currículo cultural. Para

sujeitos das aulas de Educação Física compreendam que é possível construir outras narrativas de si (Neira; Lopes; Vieira, 2024).

No contexto da Educação Física, é fundamental compreender como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos posicionam os sujeitos, afirmando identidades projetadas como ideais e destacando diferenças que necessitam ser corrigidas ou transformadas. Aqueles que resistem ou não conseguem se adaptar a essas normas frequentemente são marginalizados (Vieira, 2020). É visível que existe uma abundância de práticas corporais no universo juvenil e, por outro, uma ausência dessas práticas no currículo de Educação Física. Essa negligência contribui para o desinteresse e conflitos entre professores e alunos.

A leitura e produção das práticas corporais nesta perspectiva têm como objeto central a cultura e com isso a subjetivação, isto é, como a cultura impacta a construção de quem somos e a forma como influencia na representação da realidade. Essa centralidade da cultura coloca a análise da linguagem em evidência, ela que fornece os elementos para compreendermos as formas de representar o mundo de cada grupo cultural, em cada contexto e o momento histórico (Neira; Nunes, 2011).

A partir dos EC, o currículo da Educação Física pode ser concebido sob o modelo da textualidade. Considerar o currículo como um texto implica entender que ele abrange práticas, estruturas institucionais e formas complexas de atividade que requerem determinadas condições legais e políticas de existência, além de envolver fluxos específicos de poder e conhecimento. Enquanto texto também possui uma organização semântica particular que abarca múltiplos aspectos da Educação Física. Simultaneamente, o currículo-texto só existe dentro de uma rede de relações intertextuais. Essa rede inclui a cultura corporal, a cultura escolar e a prática pedagógica. Portanto, o currículo é uma entidade ontologicamente mista, que não pode ser interpretada de uma única maneira correta ou privilegiada. Não há uma leitura definitiva ou exclusiva, pois ele é composto por múltiplas camadas de significados e influências (Neira; Nunes, 2011; Bonetto, Vieira, 2021).

Ao entender o currículo da Educação Física como uma produção intertextual, podemos apreciar como diferentes contextos culturais, práticas pedagógicas e estruturas institucionais interagem para moldar seu significado. Isso nos ajuda a compreender as dinâmicas de poder envolvidas na construção e na implantação do currículo, bem como a importância de incluir diversas vozes e perspectivas na sua interpretação e aplicação. Abrindo espaço para uma reflexão crítica sobre quem tem o poder de definir o que é ensinado e como é ensinado, e

maiores discussões acerca dos currículos da Educação Física, recomendamos Bonetto, Vieira e Borges (2023).

como diferentes grupos podem contribuir para um entendimento mais inclusivo e abrangente do currículo da Educação Física. Assim, promove-se uma educação mais equitativa e sensível às diferenças culturais e sociais presentes nas escolas e na sociedade. (Neira; Nunes, 2009, 2011; Vieira, 2020, 2022).

A cultura corporal é tomada como toda produção verbal ou não referente às práticas corporais e os praticantes. Ela é construída em meio à cultura, então inexistente um sentido único ou incontável para cada prática corporal, a definição do seu significado está sujeita negociações de sentido em determinado momento social histórico, isto é, suas representações, o modo como as práticas, os praticantes e os locais de sua ocorrência são mencionados no discurso, nas imagens e etc. (Neira; Nunes, 2011; Bonetto; Vieira, 2021). Algumas transições de código são singulares em cada cultura. Por exemplo: voleibol e suas ressignificações: vôlei de praia (adaptado), jogado nas ruas, bem como seu sentido de lazer, saúde e profissão.

É importante considerar que a produção e o significado são essenciais para quem lê e para quem escreve, precisa ser uma via de mão dupla, pois cada código tem que ser significativamente interpretados e decodificados, se não for assim, não são significativos. Essa compreensão é particularmente importante na Educação Física, onde muitas vezes ocorre resistência por parte dos alunos devido à falta de consideração pela importância da representatividade e da diferença. Alguns alunos podem não querer participar de aulas focadas apenas em alto rendimento, enquanto outros podem se sentir desmotivados em atividades que não reconhecem a especificidade dos esportes e optam por jogos cooperativos ou pedagógicos. Ambas as abordagens podem ser vistas como tentativas de impor significado de maneira unilateral. (Neira; Nunes, 2011).

Para tornar as práticas esportivas mais significativas, é essencial adotar uma abordagem que vá além das habilidades físicas, incorporando aspectos culturais, históricos e sociais que influenciam a participação e o envolvimento dos indivíduos. Por exemplo, o caso do tênis e a baixa representatividade de etnias africanas, que pode ser analisada a partir de diversas perspectivas. Neste caso, questões políticas desempenham um papel crucial, pois o acesso a recursos e políticas de incentivo pode ser insuficiente em comunidades historicamente desfavorecidas. Programas específicos que promovam a inclusão e o financiamento adequado seriam necessários para aumentar a participação de diferentes etnias no esporte. Além disso, as questões filosóficas influenciam significativamente, a maneira como o esporte é percebido e valorizado em diferentes culturas pode afetar a participação. É importante reconhecer e valorizar as diversas formas de engajamento esportivo e as diferentes

motivações que levam os indivíduos a praticar esportes. Essa valorização passa pela compreensão das perspectivas culturais e pela criação de um ambiente que respeite e celebre essas diferenças. Por último, as questões históricas também têm um impacto duradouro na representatividade no esporte, o legado de exclusão e segregação pode influenciar a participação atual, e entender essa história é crucial para desenvolver estratégias de inclusão e equidade (Neira; Nunes, 2022; Vieira, 2020; 2022).

Por meio de uma longa imersão na cultura esportiva, os estudantes são levados a valorizar as técnicas esportivas e a admirar aqueles que as executam conforme as normas estabelecidas. Entretanto, o vasto patrimônio cultural corporal adquirido pelas experiências extraescolares desses jovens é frequentemente ignorado no currículo escolar. Essa ausência é traduzida como conhecimento de pouca importância, desvalorizando as práticas culturais corporais dos alunos e reforçando a desconexão entre suas vivências e a Educação Física formal (Neira; Nunes, 2022).

Algo diferente ocorrerá se, além de jogar, dançar ou brincar, os alunos forem incitados a interpretar a qualidade dos gestos, analisar a história e as intenções políticas do esporte ou da prática, descobrir quem são e como pensam os participantes envolvidos, jogadores ou técnicos, e explorar as diversas marcas presentes em qualquer prática corporal. Isso promoverá uma compreensão mais profunda e crítica das atividades, integrando-as ao contexto cultural e social dos alunos e valorizando suas experiências e conhecimentos. (Neira; Nunes, 2011).

Após a apresentação dos Estudos Culturais e suas articulações com a ciência curricular e o campo da Educação Física, nos debruçaremos na sequência a adentrar outro apoio do quadro teórico: a juventude e suas possibilidades de abordagem científica.

3.3 A juventude como linha teórica de pesquisa científica

Os fundamentos da sociologia da juventude estão inicialmente relacionados à apresentação da organização social e o lugar dos grupos etários e suas responsabilidades na preservação da ordem, sua observância, sua ruptura ou na sua transformação. Quer o passado imprima ao futuro o seu significado, quer o futuro se imponha ao passado como perspectiva de renovação. Não por acaso, parte considerável dessa sociologia juvenil, se constitui como uma sociologia do desvio: o jovem é aquilo ou aquele que se integra mal, que resiste às ações

socializadora e que se desvia de certo padrão normativo. Esses desvios são variáveis de acordo com os níveis distintos de estratificação social e cultural (Peralva, 1997).

Uma das condições mais arraigadas da juventude trata da sua condição de transitoriedade, no qual enxerga-se o jovem como “vai ser“, pensando principalmente no futuro e na sua passagem para vida adulta. Então, quando se analisa suas ações no presente isso traz uma negatividade, como se “ainda não chegou a ser“, negando o presente vivido. Essa visão é encontrada principalmente dentro do espaço escolar, em nome do “vir a ser“ dos alunos, traduzidos em diploma e planos para o futuro. Tende-se a negar o presente vivido pelos jovens como espaço de formação, assim como questões existenciais que ela expõe bem mais amplas que apenas o futuro (Dayrell, 2003).

Há também outra visão popular sobre a juventude, que a romantiza e a coloca como um tempo de liberdade, prazer, do errar e aprender, um período marcado pelo hedonismo e pela irresponsabilidade. Essa visão veio se cristalizando a partir dos anos 60, sendo resultante principalmente do florescimento da indústria cultural e do mercado de consumo voltado aos jovens. Recentemente, acrescenta-se a tendência de reduzir o jovem apenas ao campo da cultura como se ele só expressasse sua condição juvenil aos fins de semana ou quando houvesse algo cultural envolvido. Essas imagens convêm também com a ideia da juventude vista em momentos de crise, contendo conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade. Ligado a essa ideia, existe uma tendência em considerar a juventude como momento de afastamento da família, resultando em uma possível crise da família como instituição socializadora. Visando isto, é preciso ter cuidado para não olhar o jovem somente do ponto de vista dessas visões enraizadas, que nos influenciam a enxergá-los de forma negativa, enfatizando as características que faltaria para corresponderem a um determinado modelo de ser jovem (Dayrell, 2003).

Construir uma visão da juventude pautada na diferença implica em considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um crescimento totalizado, que inclui as experiências vivenciadas em seus contextos sociais. Significa não entender a juventude como momento de preparação que será superado, com um fim predeterminado. Nessa direção Dayrell (2003), acredita que existe uma sequência temporal ao longo da vida, cuja maturação biológica faz emergir certas potencialidades. Deste modo é possível marcar o início da juventude quando fisicamente é possível procriar, observar uma maior independência familiar e assumir certas responsabilidades, dentre outros aspectos corporais e psicológicos. Isso representa que o início da juventude se trata de um momento constituído por mudanças do

corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais. O momento no qual se vive mais intensamente um conjunto de transformações que vão estar presente ao longo da vida.

A partir dessa discussão, entende-se a juventude parte de um processo formativo mais amplo de constituição do sujeito, com características especiais que marcam a vida individualmente. A juventude é um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela adquire significado por si só. Todo esse processo é influenciado pelo ambiente social específico onde desenvolve e pela qualidade de troca que este oferece (Dayrell, 2003).

Podemos concluir que o pleno desenvolvimento da potencialidade humana depende da qualidade das relações sociais em seu meio. Embora afirmando que todo ser humano é um sujeito, deve-se notar que existem muitas maneiras de se construir como sujeito, uma das quais se refere ao contexto de desumanização, em que o ser humano é "proibido de ser", privados de desenvolver suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana. Isto não significa que não se construam enquanto sujeitos, ou que estejam pela metade, mas na particularidade dos recursos de que dispõem são formados como sujeito (Dayrell, 2003).

O sujeito é um ser humano aberto ao mundo que possui uma historicidade é portador de desejo e é movido por ele, além de estar em relações com outros sujeitos. Esse sujeito é um ser social, tem uma determinada origem familiar ocupar o lugar social e se encontra inserido nessas oscilações. Por outro lado é um ser singular que possui uma história, que interpreta o mundo e dar sentido a ele e a posição que ali ocupa. O ser humano é igual a todos como espécie, igual alguns como parte de determinado grupo social e diferente de todos como ser singular (Dayrell, 2003).

Ao nascer essa juventude atual, a sociedade tinha uma existência histórica anterior, e sua estrutura não depende desse sujeito, portanto não foi produzida por ele. Assim, gênero, raça, e o fato de muitas vezes terem como pais trabalhadores desqualificados e entre outros, são dimensões que interferem na produção de cada um deles como agentes sociais, independentemente da ação individual. Ao mesmo tempo, estão incluídos em uma série de relações e processos da vida cotidiana que formam um sistema de significados que diz quem ele é, quem é o mundo e quem são as outras pessoas. Ao nível dos grupos sociais, os indivíduos definem-se através do seu próprio modo de vida e interpretam as suas relações e contradições uns com os outros e com a sociedade, gerando assim a sua própria cultura (Dayrell, 2003).

Para Dayrell (2008), é nítido um paradoxo acerca dos jovens globalmente falando, não sendo diferente do que o Brasil está vivendo, em que características e valores associados à

juventude, como energia e estética corporal ou mesmo busca pelo novo, nunca foram tão elogiados, em um processo que para poderia ser chamado de "juvenilização" da sociedade. Ao mesmo tempo, porém, a juventude brasileira ainda não é vista como usufrutuária de direitos, não está no centro das políticas públicas que garantam o acesso aos bens materiais e culturais, bem como espaço e tempo, para que possam vivenciar plenamente esse período tão importante da vida.

Muitos jovens no Brasil hoje existem e não existem, ou deixam de existir, sem que se dê muita conta, mas a juventude é uma potencialidade. Ser jovem potencializa questionar projetos políticos-culturais que sufocam transformações, ainda que não necessariamente todos os indivíduos em idades jovens busquem mudanças, e por outro lado nem todos etariamente jovens podem ser jovens (Abramovay; Castro, 2015, p. 23).

A juventude brasileira, de modo geral, é uma juventude trabalhadora com carga horária elevada e mal remunerada, o que os impede de dedicar as exigências escolares, refletindo negativamente no seu desempenho. Do ponto de vista psicossocial e cultural, esses jovens tendem a sofrer um amadurecimento precoce; esse relato abrange principalmente as camadas mais baixas da sociedade, situação diversa dos jovens de classe média ou filho dos donos de produção, que estendem a infância e a juventude (Zluhan; Vazuita; Raitz, 2017).

A desvalorização dos jovens aponta uma tendência, muito comum nas escolas e nos programas educativos, de não considerá-los como interlocutores válidos, capazes de opinar e interferir em ofertas que os interessam, desencorajando-os a aderir e protagonizar. Dentro das escolas, a educação brasileira se torna um conjunto de mecanismo de sujeição, atormentado pelo paradoxo, neste modelo o professor é constituído como catalisador particularmente ativo, autorizado e comunicativo da produção e reprodução do conhecimento, em relação ao qual o aprendiz pode ser mais ou menos ativo, mas sempre subordinado. A educação diz respeito à sujeição, à disciplina e a recusa (Deacon; Parker, 2008).

No Brasil muitos jovens não possuem a oportunidade de completar o ensino básico, isto porque muitos precisam trabalhar para auxiliar a renda familiar ou no caso das mulheres precisam cuidar da casa, dos irmãos e irmãs e da família, isto de acordo com a filosofia da diferença precisa ser desconstruído, pois essa relação de poder (o senso comum que impõe que homens precisam trabalhar e mulheres cuidam da casa) corrobora para uma sociedade limitante. Este é só um exemplo de relações de poder impostas as juventudes que de maneira geral os limitam dentro de suas subjetividades (Deacon; Parker, 2008).

Na sociedade contemporânea, o impacto das tecnologias na configuração da cultura juvenil passa a ser intenso, visto que esses meios ocupam um lugar central na vida de seus

usuários, desencadeando uma série de modificações na juventude, no que tange as relações, o contato com as informações, na forma de aprender, de produzir significado e conhecimento. Para muitos a utilização da memória foi transferida do cérebro para as nuvens digitais. Esses espaços se configuram também como recurso no sentimento de pertencimento dos jovens, transformando-se em um importante meio de expressividade e maneiras de ser e estar no mundo (Zluhan; Vanzuita; Raitz, 2017).

Esta imagem convive com outra: a juventude vista como ameaça à paz social, como seres que precisam ser controlados, ganhando visibilidade quando associada ao crescimento alarmante dos índices de violência, ao consumo e tráfico de drogas ou mesmo à expansão da Aids e da gravidez precoce, entre outros. Não que estes aspectos da realidade não sejam importantes e estejam demandando ações urgentes para serem equacionados. A questão é, ao conceber o jovem de uma maneira reducionista, vendo-o apenas negativamente, acaba-se por não dar voz para que eles possam atuar na sua própria vivência. Aqui, o controle do jovem se dá pela repressão e contenção e não pela prevenção e atenção às condições de saúde (Abramovay; Castro, 2015).

Outro exemplo, a violência e segurança que se tornaram temas cruciais e objeto de debates e denúncias de pesquisadores e movimentos sociais, principalmente no que diz respeito à vitimização dos jovens negros, sua representação entre os que matam e principalmente entre os que mais morrem, inclusive por ação do próprio sistema de segurança, a polícia, ou seja, uma forma de racismo institucionalizado que, embora possa indignar alguns, tornou-se uma parte normalizada do tecido social do país (Abramovay; Castro, 2015).

Infelizmente, há uma noção conformizada da história e da sociedade, uma vez o que mais acontece no campo das políticas sociais é a civilização do capitalismo neoliberal, versão que favorece a meritocracia. Existe outro fenômeno generalizado, que é a criação de imagens e estereótipos sobre a juventude contemporânea, principalmente pela mídia, ou seja, a mídia usa das suas relações de poderes para impor modelos que devem ser admirados e seguidos. Devido a isso os projetos educativos perdem a capacidade de dialogar com as reais demandas e necessidades dos jovens, distanciando-se de suas preocupações atuais, reduzindo sua capacidade de participar efetivamente das propostas educativas (Brenner; Dayrell; Carrano, 2008).

3.4 Sociologia da Juventude: possíveis conexões com os Estudos Culturais

Para Peralva (1997), a definição de juventude quanto fases particulares da vida, torna-se uma construção cultural sendo ao mesmo tempo uma condição social e um tipo de representação da faixa etária, varia muito como cada sociedade, em cada tempo histórico e cada grupo social lida com essas fases. Essas diferenças se concretizam ainda mais com base nas condições sociais, culturais e de gênero, também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Temos aqui uma possibilidade de conexão da sociologia da juventude com os EC.

A visão da juventude para os EC é multifacetada e dinâmica, refletindo as complexas realidades e experiências dos jovens em um mundo globalizado e interconectado. Os EC oferecem à juventude ferramentas para entender e criticar as estruturas de poder e as narrativas dominantes que moldam suas vidas. Para muitos jovens, essas teorias são essenciais para a construção de suas identidades e para a luta por justiça social (Johnson; Escosteguy, 2006).

Entendemos a partir do que foi discutido que os EC podem desempenhar um papel fundamental na sociologia da juventude, oferecendo uma estrutura teórica e metodológica que facilita a compreensão das experiências, identidades e práticas culturais dos jovens. Em primeiro lugar, eles permitem explorar como os jovens constroem suas identidades dentro de contextos sociais, culturais e históricos específicos, levando em consideração fatores como classe, raça, gênero e sexualidade, que influenciam tanto a autopercepção quanto a percepção social.

Além disso, os EC buscam compreender as diferenças formas de ser jovem por uma lente teórica específica, que traz uma reflexão crítica das práticas de consumo dos jovens, abrangendo áreas como moda, música, mídia e tecnologia. Essas práticas são vistas não apenas como formas de expressão de identidade, mas também como modos de resistência ou conformidade às normas sociais vigentes. A questão do poder e da resistência é central nesta abordagem, pois os EC enfatizam como os jovens podem usar suas práticas culturais para resistir às estruturas dominantes. Isso é evidente na análise de subculturas juvenis e movimentos sociais, que são vistos como formas de resistência cultural.

A globalização e a transculturalidade são também aspectos importantes abordados pelos EC, que ajudam a entender como os jovens negociam suas identidades em um mundo cada vez mais interconectado. A influência mútua entre culturas globais e locais é analisada, mostrando como essas influências se manifestam nas vidas dos jovens. Outro ponto crucial é a

análise das mediações culturais, em que se examina como as representações midiáticas influenciam as percepções e experiências dos jovens, e como eles utilizam a mídia para construir e expressar suas identidades (Hall, 2008).

Finalmente, esses estudos reconhecem os jovens como agentes ativos na criação e transformação da cultura, desafiando visões tradicionais que os veem apenas como receptores passivos. Esta perspectiva destaca a participação ativa dos jovens e sua capacidade de agência, mostrando como eles contribuem para a dinâmica cultural de forma significativa. Assim, os EC fornecem ferramentas essenciais para a sociologia da juventude, permitindo uma compreensão mais profunda e crítica das complexas dinâmicas culturais que moldam as vidas dos jovens.

Desse modo, os EC oferece aos jovens uma forma de compreender o mundo sobre esse prisma, um meio para explorar e afirmar suas identidades, especialmente em um contexto em que as mídias sociais e outras formas de comunicação digital desempenham papéis cruciais. Eles utilizam esses espaços para desafiar estereótipos, criar novas formas de expressão cultural e se conectar com comunidades globais que compartilham interesses e preocupações semelhantes.

Além disso, a juventude utiliza os EC para promover a inclusão e valorizar as diferenças. Eles reconhecem a importância de representar diferentes vozes e experiências em todos os aspectos da vida, desde a educação até a política e a mídia. Através dessa lente, eles trabalham para desconstruir narrativas opressivas e construir um mundo mais equitativo e inclusivo. Estes estudos também fornecem aos jovens uma base para a literacia crítica, permitindo-lhes questionar e analisar criticamente as mensagens culturais que encontram diariamente. Essa capacidade de pensar criticamente é fundamental para a participação ativa na sociedade e para a resistência às formas de opressão cultural e social. Em resumo, a visão da juventude para os EC é profundamente ligada à sua busca por identidade, inclusão e justiça. Eles veem essas teorias como ferramentas poderosas para entender e transformar o mundo ao seu redor, promovendo uma sociedade mais justa e democrática.

Poderíamos ainda problematizar o distanciamento epistemológico entre a sociologia da juventude e sua epistemologia moderna e a aproximação dos Estudos Culturais com as teorias pós-críticas. Para Groppo (2017), uma teoria pós-crítica⁸ aplicada na leitura de

⁸ A teoria tradicional, crítica e pós-crítica referem-se a diferentes abordagens teóricas que analisam e problematizam as práticas sociais e educacionais. A teoria tradicional busca uma compreensão objetiva e neutra dos fenômenos, alicerçada em verdades universais e na busca pela imparcialidade científica. A teoria crítica, por sua vez, questiona essa neutralidade, propondo uma análise que

juventude entende a flexibilização e o processo de desinstitucionalização da vida social como uma privatização e descronologização do percurso de vida, de uma forma que relativiza e até nega a condição do jovem. A condição juvenil continua a ser interpretada como uma relação empírica com a realidade, e um estado ou situação social menos autônoma. Outrora, a sociologia da juventude acreditava que essa condição juvenil, "direito à juventude", era negada a muitas pessoas nas classes mais baixas da sociedade. Atualmente, há um reconhecimento emergente que essa condição juvenil não apenas generalizou, mas pode persistir, muitas vezes indefinidamente, ou de forma intermitente ao longo da vida do sujeito, ou seja, os indivíduos se vinculam a condição juvenil em dados momentos específicos da sua vida, ou mesmo momentos do dia, semana ou ano (Groppo, 2017).

De uma visão pós-crítica, entende-se que há um desejo de que o jovem se torne um sujeito mais ativo, mas reconhece-se a relação de poder, as limitações muitas vezes enraizadas, os riscos da precaridade e de reversão de conquista, em especial aos jovens mais pobres. A partir disto se fazem propostas para educação e políticas públicas, com o objetivo de prover os jovens de recursos e informações para que eles consigam conduzir suas vidas e dar coerência ao modo como este jovem pode melhorar e se libertar da realidade, dentro das especificidades de cada caso. Essas teorias tem a concepção de que houve uma ruptura da juventude como ela foi concebida tradicionalmente pela sociologia, pois as teorias tradicionais limitam os jovens a formação de grupos etários bem definidos e delimitados; simplifica em uma transição linear à vida adulta, com a juventude terminada com efeitos quase simultâneos, como o fim da escolarização; e coloca a socialização se dando por meio da ação de gerações, ou seja, os adultos que guiam vidas sociais dos jovens (Groppo, 2016).

A trama do desenvolvimento juvenil ocorre em meio a uma multiplicidade de contextos e possibilidades, apresentando uma crescente variabilidade na determinação da passagem para o mundo adulto (Zluhan; Vanzuita; Raitz, 2017).

Por isso, a importância dos jovens como sujeito social, pois evitaria que fossem tratados de maneira similar as crianças e eles próprios se reconheceriam como capazes de ação social. Com isso incrementa-se nos jovens a capacidade de se comportarem como autor social, tendo ciência que pode modificar seu entorno. Deste modo, as políticas públicas

desvende as relações de poder e as formas de opressão ocultas nas estruturas sociais e culturais. Já a teoria pós-crítica se distancia de ambos os enfoques ao desconstruir verdades absolutas, reconhecendo a pluralidade de vozes, a subjetividade e a influência dos discursos nas construções identitárias e sociais (Silva, 2010). Os Estudos Culturais são considerados por Silva (2006) como pertencentes às teorias pós-críticas. Para maiores detalhes desta discussão no âmbito curricular da Educação Física, ver Vieira, Bonetto e Borges (2024).

deveriam cumprir o papel de fortalecer nos jovens a capacidade de atuar, escolher, julgar e ter relações sociais. Também intencionalmente fortalece nos jovens a personalidade da resistência e empoderamento (alguns diriam, fomentar sua resiliência e autoestima) (Groppo, 2016).

A Sociologia da Juventude, em diálogo com os Estudos Culturais, compreende o papel da escola na vida dos jovens como uma construção social, histórica e cultural. Nesse olhar, o jovem não é visto apenas como um "ser em transição" ou "futuro adulto", mas como sujeito ativo, com identidades múltiplas e em constante negociação dentro e fora do espaço escolar. A escola, nesse contexto, não é neutra: ela participa da produção de sentidos sobre o que é ser jovem, legitimando algumas formas de expressão e marginalizando outras. Assim, essa perspectiva enfatiza que a juventude na escola está imersa em disputas simbólicas e relações de poder que moldam seus modos de existir, resistir e pertencer.

Tomando consciência da relação de poder que está enraizada nos seres humanos, que estão associadas a relações e não às pessoas. Por exemplo, o professor pode exercer um favorecimento na relação de poder dentro das salas de aulas, porém quando chega em casa seja subordinada a relação marido e esposa. Mas não é necessário enxergar esse poder como algo ruim, ao contrário ele pode ser visto como construtivo, visto que sem poder não há resistência. Quem atribui se é bom ou ruim é a questão moral de cada indivíduo (Deacon; Paker, 2008). Porém, para associar tais lógicas, o indivíduo precisa de um conjunto de recursos simbólicos, o que pode significar aos mais pobres, novas figuras de dominação e de controle.

Dentro do campo dos EC, é essencial que a sociologia da juventude pós-crítica vá além das aparências e das explicações simplistas do senso comum, nos ensinando a reconhecer que as juventudes sempre estiveram imersas em tensões, conflitos e resistências sociais. Elas não são meros receptores passivos da cultura dominante, mas sim participantes ativos nas lutas contra as imposições de poder. Um exemplo claro dessa dinâmica é observado nas ocupações escolares de 2015, os estudantes do Ensino Médio, através de ações coletivas altamente politizadas e radicalizadas, emergem como símbolos significativos de resistência ao poder estatal. Essa perspectiva enfatiza o caráter político das práticas culturais juvenis e a importância de compreender suas ações dentro do contexto mais amplo das relações de poder e resistência.

O que se busca evitar é colocar o jovem como ator estratégico do desenvolvimento, ainda que essa noção busque superar imagem do jovem como problema, mas preservando a

mesma intenção de assegurar uma passagem para a vida adulta sem que ameace a ordem vigente. O que resulta na manipulação da noção do jovem como sujeito social. Pois, as questões sociais e as soluções já chegam mais ou menos pré-determinadas, assim o quadro analítico proposto para debates se apresenta mais fechado, tendo então essa relação de poder imposta. Dessa forma, os jovens tem o papel de executar tarefas e formalizar medidas previamente já decididas (Groppo, 2016). Isto é particularmente evidente se adotarmos como foco as legislações que envolvem a escolarização de jovens, que passaremos a analisar.

3.5 O Ensino Médio no Brasil: aspectos gerais, históricos e legislativos

A análise do desenvolvimento histórico do Ensino Médio ao longo do último século é fundamental para compreender como as políticas educacionais refletiram as determinações da relação capital/trabalho nas diferentes fases do desenvolvimento histórico do Brasil. Na primeira metade do século XX, o Ensino Médio no Brasil era reservado apenas a uma elite econômica, refletindo uma clara seletividade social. A educação era voltada para a formação de uma elite letrada, que ocuparia cargos de poder e prestígio na sociedade, enquanto a maior parte da população tinha acesso limitado à educação, principalmente ao Ensino Fundamental (Frigotto, 2010).

Nas décadas de 1930 e 1940, com a criação do Ministério da Educação e Saúde (MES) e a influência das ideias da Escola Nova, houve uma tentativa de ampliar o acesso à educação, mas ainda de forma seletiva. O ensino técnico e profissionalizante também começou a ser desenvolvido, buscando suprir a demanda de mão de obra para o setor produtivo, alinhado com as necessidades do capital. A partir da década de 1930, o processo de consolidação no Brasil da ordem econômico-social capitalista intensificou-se com a expansão da industrialização e as conseqüentes transformações na sociedade, dando nova forma às suas instituições político-sociais. Já em 1950 e 1960, o governo programou reformas educacionais que buscavam maior universalização do Ensino Médio, mas ainda mantendo a dualidade entre o ensino geral e o técnico-profissionalizante. A educação continuava sendo fortemente influenciada pela lógica do mercado de trabalho, com uma ênfase na formação de trabalhadores para a indústria (Nascimento, 2007).

Durante o regime militar (1964-1985), o Ensino Médio passou por uma reorganização curricular, com a criação dos "Ciclos" e "Estudos Orientados", que enfraqueceram a formação geral em favor de uma preparação mais específica para o mercado de trabalho. A educação

também foi utilizada como instrumento de controle ideológico e político, buscando moldar os estudantes de acordo com a visão do governo. Nos anos de 1990, com a redemocratização, houve um movimento em direção à democratização do acesso ao Ensino Médio, mas as desigualdades persistiam. A dualidade continuou presente, com diferentes tipos de escolas e currículos de acordo com a origem social dos estudantes. A formação técnica também se expandiu, muitas vezes voltada para as necessidades do mercado e não necessariamente para o desenvolvimento integral dos jovens (Nascimento, 2007).

Na década de 1990, as reformas para o Ensino Médio (propedêutico e profissional) realizadas através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) e do Decreto nº 2.208/97 do Governo Federal, se assumi como superação dessa dualidade estrutural, ao remodelá-lo como um novo curso para preparar o aluno com formação geral e dar-lhe uma habilitação profissional através da formação complementar e optativa. No entanto, a formação geral e a habilitação profissional não se realizam de forma unitária, uma vez que podem ser feitas concomitante ou sequencial ao curso regular de Ensino Médio (Frigotto, 2010).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio recomendam a organização dos conteúdos de ensino em estudos interdisciplinares e projetos, promovendo uma abordagem mais holística e prática da educação. Isso implica em ver os conteúdos curriculares como meios para desenvolver competências e valores, em vez de considerá-los como objetivos finais. Essa abordagem visa preparar os alunos para enfrentar os desafios da vida e contribuir de forma significativa para a sociedade. Como componentes curriculares, então, teríamos um conjunto contextualizado de situações voltadas para a geração de competências. (Ramos, 2011).

Para a UNESCO a pedagogia das competências no Ensino Médio se baseia nos princípios de aprender a conhecer, fazer, conviver e ser. Esses princípios estão relacionados com a estética, igualdade e ética, ajudando os alunos a desenvolver competências acadêmicas, sociais e pessoais para enfrentar um mundo diversificado. Já para Marise Ramos, (2011) a abordagem baseada em competências tende a ser fortemente influenciada por interesses econômicos e empresariais, moldando a formação dos trabalhadores a partir das exigências do mercado. Ela argumenta que a pedagogia das competências, ao enfatizar a formação de habilidades específicas para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho, pode reduzir a educação a um processo técnico e utilitarista. Defende que a educação deve ir além da simples adaptação às exigências do mercado, promovendo uma formação que contemple o

desenvolvimento integral dos indivíduos, incluindo a capacidade crítica, a compreensão do papel do trabalho na sociedade e o conhecimento mais amplo que não se limite a aspectos instrumentais. Ela aponta que a pedagogia das competências pode desvalorizar os conhecimentos teóricos e a formação cultural mais abrangente, priorizando habilidades práticas que são muitas vezes efêmeras e contextuais. A verdadeiramente emancipadora deve preparar os indivíduos para entender e intervir na realidade social, política e econômica, e não apenas para desempenhar funções específicas e adaptáveis a mudanças no mundo do trabalho.

Durante esse período, dada a falta de recursos constitucionalmente vinculados para o Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) instituiu uma reforma educacional e apoiou financeiramente os estados por meio de um contrato de empréstimo com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Isso deu origem ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED), que tinha componentes para expandir e aprimorar a rede escolar, oferecer formação docente e promover estudos e pesquisas, com o objetivo principal de efetivar a reforma curricular no Ensino Médio (Ramos, 2011).

Em 2003 com o início de um novo período político no país a educação além de uma agenda de mudanças, houve a revogação do decreto constituído anteriormente no qual separa a educação profissional do Ensino Médio. Com a criação de um novo decreto, o texto da lei reconhece a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional, permitindo que a formação básica e profissional ocorra na mesma instituição, no mesmo curso, com um currículo e matrículas únicas. (Ramos, 2011).

No entanto, educadores vão além, defendendo a ideia do Ensino Médio Integrado, que se baseia em fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos associados à educação politécnica, bem como à escola unitária, inspirados nos princípios de Marx, Engels e Gramsci. Esses fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, que incorpora contribuições existentes sobre o tema, visando a formação do sujeito de forma abrangente e multifacetada (Ciavatta, 2007).

No currículo integrado, nenhum conhecimento é estritamente geral, uma vez que se relaciona com objetivos de produção, e ao mesmo tempo, nenhum conhecimento é exclusivamente específico, já que conceitos apropriados produtivamente dependem da compreensão da ciência básica. Esses princípios estabelecem a base unificada do Ensino Médio integrado, seja ele profissionalizante ou não. Essa base permite que o trabalho, a ciência e a cultura se tornem contextos para a formação específica. O Ensino Médio integrado à educação profissional, além de ter o trabalho como princípio educativo, também o considera

como um contexto econômico-produtivo, com o objetivo de preparar as pessoas para o exercício profissional nesse cenário (Ciavatta, 2007).

Além do Ensino Médio integrado para os alunos de idade prevista (14 a 17 anos), o governo instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Todas as elaborações anteriores, referente ao Ensino Médio integrado, também abrange o EJA que atende alunos na faixa etária de jovens e adultos. Nesse contexto, existe um desafio particular, pois têm uma urgência em relação ao ingresso e à permanência no mercado de trabalho. Para eles, a relação entre educação e trabalho é mais imediata e complexa (Ramos, 2011).

Para muitos alunos da EJA, o acesso ou o retorno à escola ocorre devido às dificuldades enfrentadas no mundo do trabalho e à necessidade de se inserirem e permanecerem nele. Portanto, a EJA deve reconhecer o trabalho como um princípio educativo, não apenas por sua natureza ontológica, mas também por sua especificidade histórica, que envolve lidar com as instabilidades do mundo contemporâneo (Ramos, 2011).

No ano de 2008, o currículo do Ensino Médio chegou a ter lugar na imprensa, pelo fato do ministro da Educação anunciar uma proposta de alteração do currículo desse ciclo de ensino para torná-lo mais técnico e voltado à realidade do mercado de trabalho. Houve um parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre uma proposta de experiência curricular inovadora para o Ensino Médio, desenvolvida por um grupo de trabalho composto por representantes do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Assuntos Estratégicos.

O CNE recomendou elaboração de proposta que destacassem a importância dos diferentes modelos curriculares, da flexibilidade curricular para atender aos diferentes interesses dos estudantes, da inclusão de componentes curriculares obrigatórios e variáveis, da variedade de abordagens e situações de aprendizado, das atividades de interação com as comunidades e da interdisciplinaridade, especialmente nas áreas estruturantes do currículo, como trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Posteriormente, esta proposta foi implantada pelo MEC na forma do Programa Ensino Médio Inovador, sendo o foco do programa o Ensino Médio não profissionalizante, de modo a incentivar que este fosse reestruturado, combinando formação geral, científica, tecnológica e cultural com conhecimentos técnico-experimentais. (Ramos, 2011).

Ideias recorrentes nesses pressupostos são a articulação das disciplinas com atividades integradoras; a definição da relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura como eixo do currículo; a adoção do trabalho como

princípio educativo nas dimensões ontológica e histórica; e a consolidação de uma base unitária do currículo, a partir da qual se promoveria a diversidade. (Ramos, 2011, p. 779).

A integração de práticas pedagógicas pode, de fato, dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é crucial garantir que essas inovações estejam alinhadas com os componentes curriculares obrigatórios. Além disso, a definição e seleção de conhecimento científico e a maneira de organizá-lo são desafios complexos em direção a uma formação integrada (Ramos, 2011).

No plano referido, as atividades integradoras enfatizam a importância do trabalho como a primeira ligação entre o indivíduo, a natureza e a sociedade, integrando todas as dimensões curriculares. Essa integração deve ocorrer por meio de atividades que se baseiam em diversas estratégias e temáticas, com foco na problemática do trabalho. Além disso, a ideia é relacionar situações reais das práticas sociais ou simulações com os conteúdos das disciplinas. No Ensino Médio integrado, não se trata apenas de relacionar situações e conteúdo, mas de tratar o conhecimento como um sistema de relações interligadas. (Ramos, 2011).

A escola é vista não apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um território de disputas culturais e de construção de identidades. Quando se observa o Ensino Médio Integrado, os estudos culturais chamam atenção para o modo como os jovens vivem esse espaço, negociando valores, resistindo a normas e criando culturas próprias no interior da instituição escolar (Hall, 2008).

O Ensino Médio Integrado, ao unir formação geral e formação técnica, coloca o jovem diante de múltiplas demandas e expectativas. A partir de uma leitura dos estudos culturais, pode-se afirmar que esse modelo de ensino não é neutro: ele carrega intencionalidades políticas e culturais que tentam formar um "perfil de jovem" voltado ao mundo do trabalho e à lógica da produtividade (Hall, 2008).

Embora a profissionalização seja uma justificativa para tornar o Ensino Médio mais atraente e oferecer alternativas de formação para aqueles que não desejam ingressar no ensino superior, há um equívoco em relacionar essa ideia à concepção de Ensino Médio integrado. No Ensino Médio integrado, o foco é na integração de conhecimentos e habilidades, não apenas na preparação profissional imediata. A atração nesse caso decorre da oportunidade de adquirir uma formação mais completa que inclui conhecimento acadêmico e prático (Ramos, 2011).

Desenhar perfis com base em competências e habilidades pode levar a formações pragmáticas e tecnicistas, o que não é compatível com a formação integrada. Além disso, a adaptação ao mercado vai de encontro ao compromisso de educar os sujeitos para enfrentarem as contradições do mercado de trabalho. A escola e os sistemas de ensino devem ter uma visão crítica do ramo e contribuir para que os sujeitos se insiram nele, mas também questionem sua lógica. No Ensino Médio integrado à educação profissional que combina conhecimentos gerais e específicos, a ideia é capacitar pessoas a compreender a realidade e a se inserir na vida de forma produtiva (Ramos, 2008).

Há duas dimensões do acesso ao conhecimento como direito: a compreensão da realidade em geral e a instrumentalização dos trabalhadores. A instrumentalização, neste contexto, não se refere apenas a fins pragmáticos, mas também à capacidade de produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e sociais em face da ordem capitalista (Ciavatta, 2007).

O Ensino Médio puro, isolado, muitas vezes não consegue fornecer as identidades sociais necessárias para indivíduos que buscam se inserir na vida produtiva. A educação, por si só, não garante empregos. No entanto, ao promover uma formação que fornece conhecimentos, categorias de compreensão da realidade social e habilidades profissionais, o Ensino Médio integrado permite que os sujeitos se vejam como agentes produtivos e capazes de lutar ativamente em uma sociedade, mesmo que as relações sociais nessa sociedade tendam à exclusão. Essa perspectiva valoriza a formação para além da mera empregabilidade, enfatizando a capacidade de transformação e a compreensão crítica do mundo (Ramos, 2008).

A flexibilização dos currículos, se não for feita com cuidado, pode comprometer a qualidade de uma formação geral e profissional sólida. Há um desafio notável entre essas abordagens e a legislação educacional atual, e isso requer uma análise cuidadosa no âmbito das políticas públicas para encontrar um equilíbrio que atenda às necessidades dos sujeitos e da sociedade como um todo (Ramos, 2008).

3.6 O polêmico “Novo” Ensino Médio e o potencial de resistência discente

A reforma do Ensino Médio sancionada por Michel Temer em seu curto período de mandato, por meio da Medida Provisória 746 e posteriormente transformada na Lei 13.415, em 2017, provocou resistência e descontentamento em vários setores da sociedade. Movimentos sociais, ocupações de escolas e entidades científicas e de classe se opuseram a

essa reforma, alegando que seu conteúdo parecia mais voltado para atender às demandas da burguesia do que às necessidades educacionais amplas.

Devida a rápida tramitação do novo Ensino Médio no congresso, sem a opinião pública, esta medida foi considerada autoritária, pois impediu debates que possam incluir a maior parte da população e uma reflexão mais consistente. Desde modo é necessário compreender que a reforma do Ensino Médio se insere no conjunto de reformas regressivas das conquistas sociais.

A reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017b) faz as seguintes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996: ampliação progressiva da carga horária [de 800] para 1400 horas anuais, sendo que no prazo de 5 anos os sistemas de ensino deverão oferecer 1000 horas anuais (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 24, § 1.º); permanência apenas de matemática, português e inglês como disciplinas obrigatórias (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 26, § 2.º, § 5.º e 6.º, art. 35-A, § 2.º, 3.º e § 4.º); organização curricular do Ensino Médio pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos – I - linguagens e suas tecnologias, II - matemática e suas tecnologias, III - ciências da natureza e suas tecnologias, IV - ciências humanas e sociais aplicadas, V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 36) –, a serem ofertados de acordo com a escolha dos sistemas de ensino; atribuição à BNCC dos “direitos e objetivos” do Ensino Médio pelas áreas do conhecimento, segundo os quatro primeiros itinerários (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 35 A); definição do limite da carga horária para a BNCC – não mais que 1800 horas (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 35 A, §5.º); estabelecimento de “padrões de desempenho esperados” pela União (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 35 A, § 6.º); flexibilização para cumprimento de componentes curriculares em instituições a distância com “notório reconhecimento”, bem como demonstração prática de competências, comprovação de experiência de trabalho supervisionado, entre outros (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 36, §11); flexibilização para contratação de professores para o itinerário profissional com “notório saber” (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 61, inciso IV); definição do currículo de formação de professores baseada na BNCC. (BRASIL, 2017b, p. 1, art. 62, §8.º) (Krawczyk, 2021, p.5).

Abordando a questão da Jornada em período integral, proposta pelo Projeto de Lei para o ensino diurno, com um mínimo de 7 horas por dia, e com a meta de universalização em até 20 anos, sendo 50% (meta parcial) nos primeiros dez anos, Krawczyk e Silva (2017) levantam questionamentos sobre a obrigatoriedade dessa medida para todos os jovens, sem levar em consideração aqueles que trabalham. Além disso, eles também argumentam que não existe uma ligação direta entre a extensão do tempo escolar e a melhoria da qualidade do ensino, e destacam a importância de que a Jornada desejada seja acompanhada por outras medidas não mencionadas no Projeto de Lei, como a criação de propostas pedagógicas que facilitem a integração de todas as fases da formação humana.

Com relação à estruturação do currículo, as considerações apontam para a preocupação com a eliminação das matérias existentes pelo Projeto de Lei. Alertando para a possível fragilização do acesso dos alunos ao conhecimento elaborado e cada vez mais especializado. As áreas do conhecimento no Ensino Médio têm o potencial de fomentar uma maior conexão entre disciplinas e componentes curriculares, enfatizando a importância de fortalecê-las em vez de dissolvê-las (Almeida, 2022).

Há uma crítica à ênfase dada as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, argumentando que uma educação de qualidade deve abranger conhecimentos de todas as áreas, sem hierarquizá-las. Além disso, o Projeto de Lei nº 6.840/2013 – uma nova proposta de reforma para o “Novo Ensino Médio” – que apesar de buscar uma abordagem mais igualitária e ampla, atropela os Sistemas de Ensino ao não considerar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, já implantado em diversos estados, sem avaliação prévia. Elas enfatizam que a inclusão da formação profissional no Ensino Médio regular é uma sobreposição, com uma abordagem minimalista em relação à formação profissional (Krawczyk; Silva, 2017).

Destaca-se a preocupação com o tempo limitado de três anos no Ensino Médio, enfatizando que esse período pode não ser suficiente para o pleno desenvolvimento dos jovens e proporcionar uma formação comum. Elas argumentam que o fatiamento do currículo em ênfases de escolha pode fragmentar e hierarquizar o conhecimento escolar. Além disso, é possível realizar uma comparação entre a organização curricular proposta pelo Projeto de Lei e o modelo curricular da ditadura militar, ressaltando um viés eficientista e mercadológico (Almeida, 2022).

Contudo, este Projeto de Lei inicialmente pode até sugerir uma abordagem interessante que permita aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio escolher opções formativas que se alinhem com seus interesses e necessidades. A flexibilidade de escolher entre ciências da natureza, ciências humanas ou formação profissional pode parecer ajudar a prepará-los tanto para o ensino superior quanto para o mercado de trabalho. Porém, na íntegra essa flexibilidade curricular significa incluir a escola em um modelo de uma educação capitalista. (Almeida, 2022).

No entanto, o que alguns podem considerar um aparentar avanço como o descrito acima sobre a flexibilização curricular, especialmente em relação à eficácia do direito à educação através de abordagens pedagógicas reavaliadas em dois turnos semanais, surge um desafio importante: manter os jovens na escola em tempo integral é uma dificuldade, já que

alguns podem possuir a necessidade e/ou obrigatoriedade de trabalhar para ajudar suas famílias (Segal, 2022).

Adicionalmente, é importante mencionar outra limitação para a eficácia da educação em tempo integral, que envolve a necessidade de recursos financeiros substanciais por parte das autoridades públicas. É relevante lembrar-se das restrições orçamentárias, especialmente em áreas sociais como educação e saúde (Segal, 2022).

Para uma parcela pequena da sociedade, a adversidade curricular pode ser vistas de formas positivas, permitindo adaptações às particularidades culturais, econômicas e sociais de diferentes regiões e alunos, conforme destacado no art. 26 da Lei nº 9.394/1996. No entanto, delegar a composição curricular exclusivamente aos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares pode levar a uma discricionariedade por parte dos gestores. Eles podem optar por focar em itinerários formativos específicos, como linguagens, matemática e ciências da natureza, visando atingir os padrões das avaliações externas em larga escala (Segal, 2022).

Os itinerários formativos, teoricamente, permitem o aprofundamento em áreas específicas do conhecimento ou em formação técnica e profissional. A ideia é tornar o currículo mais flexível e personalizado, dando mais protagonismo ao estudante, embora sua implementação dependa da estrutura e das condições de cada escola.

Embora proponham personalizar a trajetória escolar e valorizar os interesses dos estudantes, na prática, acabam reforçando desigualdades. Isso ocorre porque a escolha real dos itinerários depende da infraestrutura das escolas, que nem sempre têm condições de oferecer todas as opções previstas. Assim, o estudante não escolhe de fato o que deseja, mas o que está disponível. O modelo também pode antecipar decisões profissionais de forma precoce, pressionando jovens a definirem caminhos sem maturidade ou orientação adequada.

De forma geral, o currículo passa a ser definido por itinerários formativos, com a parte comum não ultrapassando 1800 horas, embora sem determinar um mínimo, e não especifica como essas horas serão distribuídas nos três anos do Ensino Médio. A regulamentação dessa estrutura fica a cargo dos sistemas de ensino, principalmente dos estados. Além disso, a reforma abre possibilidades para parcerias no itinerário da educação profissional, na formação à distância e no cumprimento de créditos em instituições reconhecidas na Lei como de notório reconhecimento (Krawczyk, 2021).

Afinal, é necessário mais do que apenas ter escolas em uma quantidade adequada e geograficamente acessíveis para o público, abrangendo uma ampla área de oportunidades educacionais objetivas. É crucial que essa possibilidade seja percebida como um horizonte

viável de acesso, matrícula e frequência, o que envolve uma dimensão subjetiva igualmente vasta de oportunidades. Caso contrário, o cenário de desigualdades educacionais se intensifica ainda mais (Segal, 2022).

Este modelo desde o início vem sendo questionado, foi grande a demanda de professores e alunos pela revogação do Novo Ensino Médio, tendo em vista essas manifestações o Ministério da Educação e Cultura (MEC) - em parceria com o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, conhecido como Lula - deu início a consultas públicas nas quais fica evidente a rejeição do projeto, deste modo depois de estudar as consultas o MEC, apresentou uma proposta na qual amplia a carga horária da formação básica de 1,8 mil horas para 2,4 mil horas. Adicionalmente, sugere que as disciplinas compartilhadas por todos os estudantes representem 80% da carga horária, em comparação aos atuais 60%, implicando uma redução na carga dedicada aos itinerários formativos. Tendo como disciplinas obrigatórias Matemática, Português, Inglês ou Espanhol, Química, Física, Biologia, Artes, Sociologia, Filosofia, Geografia, História e Educação física, voltando ao padrão de antes e subindo de cinco para doze o número de disciplinas obrigatórias.

O projeto de lei estabelece que a formação geral básica compreenda 2400 horas, enquanto a formação específica terá 600 horas. No entanto, para o itinerário formativo ligado à educação técnica e profissional, as horas seriam distribuídas em 2100 para o conteúdo básico e 900 para a parte específica. Uma redução para 2100 horas resultaria em 30 minutos a menos por dia de acesso aos conteúdos científicos, equiparando-se a uma oferta de 2,7 anos de escolaridade no Ensino Médio (em comparação aos 3 anos nas escolas privadas). Se a redução for para 1800 horas, o impacto será duplicado.

O documento final da Conferência Nacional de Educação (Conae) sugere o fim do Novo Ensino Médio, estas discussões sobre o assunto se estendem desde setembro de 2023, primeiro em plenários municipais e estaduais, até chegar à etapa nacional. Participam da elaboração diferentes entidades da sociedade civil, como associações de estudantes, sindicato de profissionais da educação, movimentos sociais e grupo de pesquisadores. Outra novidade incluída neste documento é a ampliação da meta de vagas em tempo integral, o Plano Nacional de Educação (PNE) que termina neste ano previa ampliação para 25% das matrículas com mais de sete horas de estudo por dia. Agora, a meta é para que metades dos estudantes brasileiros atinjam neste patamar. O documento é a primeira versão do próximo PNE, depois disso as propostas vão para o Ministério da Educação (MEC), que pode fazer

alterações antes de remeter o conteúdo ao Congresso Nacional, em que também pode haver mudanças.

Fica evidente que o entusiasmo do governo, gerido por Temer/Bolsonaro em relação ao "Novo Ensino Médio" contrasta com fatores que até agora não foram adequadamente considerados. Estes podem efetivamente ter impactos negativos quando se trata das oportunidades educacionais dos estudantes nas escolas públicas brasileiras. Essas oportunidades estão amplamente dependentes de medidas governamentais discricionárias e de natureza gerencial, o que ressalta a complexidade do cenário educacional (Segal, 2022).

Desse modo, o Novo Ensino Médio, promovido inicialmente pelos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, e posteriormente revisado durante o governo de Lula, apresenta diferenças significativas tanto na forma como foi concebido quanto em seus objetivos e estrutura.

Com a chegada do governo Lula, em 2023, iniciou-se um processo de revisão da reforma. Diferente da abordagem anterior, a proposta atual foi construída a partir de escutas públicas, audiências com especialistas, professores, estudantes e movimentos sociais. O objetivo do governo Lula não foi revogar completamente o Novo Ensino Médio, mas sim corrigir suas falhas. Uma das mudanças mais importantes foi a proposta de aumentar novamente a carga horária da formação geral básica para 2.400 horas, ao menos para os alunos que não seguirem uma formação técnica. Também foi defendida a valorização das disciplinas obrigatórias, com uma crítica direta aos conteúdos considerados superficiais e improvisados oferecidos em alguns itinerários (Segal, 2022).

Além da questão curricular, o governo Lula também trouxe uma abordagem mais cautelosa para a adaptação do ENEM ao novo modelo, tentando evitar prejuízos aos alunos das redes públicas. Em resumo, enquanto o Novo Ensino Médio dos governos Temer e Bolsonaro foi caracterizado pela rapidez e falta de diálogo, com forte influência da lógica de mercado, o modelo revisto pelo governo Lula busca reconstruir o ensino médio com mais participação social, equilíbrio entre formação técnica e crítica, e maior equidade entre os estudantes (Segal, 2022).

Neste momento nos questionamos se as Juventudes brasileiras aceitarão pacificamente as imposições sobre o Ensino Médio. A juventude já mostrou sua força e que pode ser um símbolo de resistência ao poder do estado. Em novembro de 2015, estudantes ocuparam escolas públicas em São Paulo, protestando contra o anúncio publicado pelo governo do

estado sobre o fechamento de 93 unidades escolares por critérios administrativos, também era nítida a falta de diálogo, visto que governo recusava a ouvir a sociedade (Gallo, 2017).

Inicialmente o processo se desenvolveu através de baixo assinado, reuniões, debates e passeatas, então a partir de uma cartilha na qual explicava como organizar uma ocupação e citava como exemplo o caso chileno, surgiu a ideia. Em 2006 no Chile, jovens estudantes iniciaram o movimento reivindicando o passe livre estudantil, melhorias nas merendas escolares, reformas instituições e entre outros. Esse ato foi tomando proporções e se tornando nacional, contando então até com ajuda de empresários da educação, sindicato dos professores e universitários. Instituiu-se um documentário que acompanhava as trajetórias dessa revolta, ele foi publicado e difundido rapidamente pela internet, proporcionando a transmissão de ideias e modos de realizar a mobilização estudantil (Silva; Silva, 2017). No Brasil, esse evento se alastrou pelo estado, os jovens passaram a ocupar cada vez mais escolas, ganhando proporções inesperadas, deixou de ser algo local, tornando-se um movimento por todo país e tendo como estopim o anúncio do novo Ensino Médio feito pelo governo federal, sem qualquer debate social (Gallo, 2017).

A revolta é inerente à condição humana, a revolta contra as condições que são impostas se implica em ação transformadora do mundo e de nós mesmos. Não há ação transformadora sem revolta, a revolta habita o amargo do nosso ser e é constitutiva dele. E a revolta dos homens e sua insurreição contra poderes instruídos que animam as transformações, que dão vitalidade ao mundo (Gallo, 2017).

Revolta é a reação a um poder que se impõe a uma condição considerada indesejada, contra qual vale a pena arriscar sua vida em prol a reafirmação da vida. A imposição de submissão é poder, mas a resistência também é poder. A quem diga: “é inútil se insurgir, sempre será a mesma coisa”, porém insurgir-se, é um fato, é por isso que há subjetividade dos grandes homens se introduz na história e dá a ela alento (Gallo, 2017).

O sujeito sempre estará submetido a mecanismos de poder e tal submissão faz parte da constituição do sujeito. Quando o indivíduo toma conta de si mesmo ele pode, sem negar as condições que estão inseridas, tomar sua vida em mãos para construí-la. É nessa relação consigo mesmo que é possível a criação (Gallo, 2017).

Foucault (2004) examina as instituições escolares como uma das mais importantes de uma sociedade disciplinar. Mas tais sujeitos constituídos através do processo de “docilização dos corpos” podem olhar para si mesmo e já não ficarem mais alheios aos mecanismos que os

constituem. Todavia, é sempre possível insurgir-se contra tais, as ocupações são um grande exemplo desse rompimento (Gallo, 2017).

Ao adotarem os conceitos de tática e estratégia os jovens deixam de ser apenas consumidores passivos da escola, mas também produtores do processo educativo. Essa afirmação realça o papel social do jovem como questionadores e transformadores da sociedade. Essa atuação juvenil não é um fenômeno recente, os jovens estão desenvolvendo um importante papel na sociedade ao longo do tempo. Ocupar a escola não é invadi-la, primeiro porque o espaço pertence a eles, são estudantes da instituição e segundo porque esta atitude é política (Silva; Silva, 2017).

Esses movimentos são uma insurreição contra uma sociedade, contra sujeição e contra o estado. E a insurreição é o ato de assumir a consciência de si só, reagindo contra uma subjetivação imposta, desejando viver de outro modo. Quando se reúnem para o protesto cada estudante traz consigo a subjetividade, trazendo a tona à vida na escola, o sentimento de pertencimento ao espaço público, lembranças coletiva deste tal espaço e o que essas vivências provocam neles. O sistema educacional pode ter mudado pouco, mas os sujeitos que os habitam mudaram bastante. A intervenção transformadora no espaço é também uma transformação em seus corpos, em sua subjetividade. Nesse sentido entende-se que não será inútil revoltar-se, pois isto implica em transformações, pode não ser a grande mudança desejada, mas cada integrante da revolta não será o mesmo após o processo (Gallo, 2017).

No caso do Novo Ensino Médio manifestações dos jovens contra a reforma promovida pelos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, foram marcadas por forte mobilização estudantil e críticas à forma como a mudança foi imposta.

Em 2016, os protestos ganharam força com as ocupações de escolas em diversos estados. Milhares de estudantes tomaram suas escolas como forma de resistência à reforma, reivindicando o direito de serem ouvidos e de ter acesso a uma educação de qualidade e crítica. Durante esses protestos, frases como "Revoga o Novo Ensino Médio" e "Educação não é mercadoria" se tornaram símbolos da luta dos jovens.

A insatisfação continuou nos anos seguintes, sendo renovada principalmente a partir de 2022 e 2023, com a campanha nas redes sociais marcada pela hashtag #RevogaNEM. Estudantes, professores e movimentos sociais passaram a pressionar o governo federal por mudanças na reforma, destacando os efeitos negativos que o novo modelo estava causando no cotidiano escolar, como disciplinas superficiais, conteúdos mal organizados e professores sobrecarregados. Essas mobilizações foram fundamentais para que, já no governo Lula, o

Ministério da Educação iniciasse um processo de escuta pública e revisão do Novo Ensino Médio. Assim, a força das manifestações estudantis teve um papel essencial na reabertura do debate sobre o futuro da educação no Brasil.

3.7 Juventude, Ensino Médio: em busca por novos horizontes

A juventude e o Ensino Médio têm sido historicamente marcados por seletividade, vulnerabilidade e desigualdade social em muitos países. Um dos principais problemas é a dualidade educacional, que se baseia na divisão social do trabalho. Essa divisão pode resultar na separação dos estudantes de acordo com sua origem de classe em escolas com currículos e conteúdos diferentes. Isso acaba perpetuando e aprofundando as desigualdades existentes na sociedade (Ciavatta, 2007).

A relação entre o Ensino Médio e o sentido do trabalho é uma questão fundamental na definição do currículo educacional. O Ensino Médio desempenha um papel importante ao ajudar os jovens a entender mais explicitamente como o conhecimento se conecta ao mundo do trabalho. Além disso, é um período em que os jovens estão fazendo escolhas profissionais e planejando suas futuras carreiras, ao mesmo tempo em que os adultos podem buscar qualificação profissional. Essa interseção entre educação e trabalho é crucial para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a vida profissional. (Ciavatta, 2007).

Ao ser determinado a separação do Ensino Médio da educação profissional os fundamentos da reforma curricular do Ensino Médio foram elaborados na forma das respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais. A definição das finalidades do Ensino Médio, encapsuladas no slogan "Ensino Médio agora e para a vida", destaca a importância de preparar os alunos não apenas para o trabalho, mas também para a cidadania ativa (Ciavatta, 2007).

No início do século XXI, o governo apresentou programas de expansão do Ensino Médio, como o Programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). No entanto, ainda persistem desafios relacionados à qualidade do ensino, à formação de professores e à superação das desigualdades socioeconômicas no acesso à educação (Nascimento, 2007).

Deste modo, é nítido que a educação e o Ensino Médio enfrentam diversos desafios e controvérsias no Brasil, uma vez que as questões envolvidas são complexas e multifacetadas,

podendo ir além dos mencionados acima, problemas de acesso ou de permanência, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda pela discussão sobre a sua identidade. Como vimos, as deficiências atuais do Ensino Médio no Brasil têm raízes históricas profundas, relacionadas com a demora na adoção de um projeto de democratização da educação pública e as transformações sociais, econômicas e culturais, que afetam a toda a educação pública, ocorridas na sociedade ao longo da segunda metade do século XX (Krawczyk, 2011).

Nos últimos anos, houve um aumento nas matrículas no Ensino Médio e junto a isto cresce também o número de evasão. Isto é resultado de uma crise de legitimidade da escola que resulta em um declínio da utilidade social do diploma e a falta de motivações para que os alunos continuem nas escolas (Krawczyk, 2011).

Para alguns segmentos sociais, cursar o Ensino Médio é algo “quase natural”, tanto quanto se alimentar etc. E, muitas vezes, sua motivação está bastante associada à possibilidade de recompensa, seja por parte dos pais, seja pelo ingresso na universidade. A questão está nos grupos sociais para os quais o Ensino Médio não faz parte de seu capital cultural, de sua experiência familiar; portanto, o jovem, desses grupos, nem sempre é cobrado por não continuar estudando. É aí que está o desafio de criar a motivação pela escola (Krawczyk, 2011, p.5).

O discurso que considera o conhecimento como a variável mais importante nas novas organizações sociais e econômicas, revitaliza o debate sobre os saberes necessários e sobre o currículo como um espaço de disputa entre diferentes setores sociais. No currículo do Ensino Médio, essas disputas ocorrem pela apropriação de parcela de conhecimento socialmente produzido, e entre distintos grupos profissionais, pelo potencial de ampliação da inserção no mercado de trabalho (Krawczyk, 2011).

Desse modo, muito se fala da perda do caráter cultural da escola e da perda da sua importância como transmissora de saber, mas ao mesmo tempo existe uma pressão crescente pelo conhecimento que a escola deve oferecer. Isto tudo porque a mídia tem exercido um forte poder sobre o conhecimento dos alunos, em contrapartida o conhecimento tem sido o capital mais importante nas formas de produção. Assim, o discurso dominante (empresarial e da mídia) reforça a ideia de que o Ensino Médio facilita a inserção no mercado de trabalho (Charlot, 2007).

A transmissão cultural proposta pela mídia tem sido mais forte do que a transmissão da escola e este é um tema muito debatido na área da educação e da comunicação. De fato, a mídia tem um papel significativo na construção e disseminação de valores, crenças e comportamentos na sociedade atual. No entanto, é importante reconhecer que tanto a mídia

quanto a escola desempenham funções distintas no processo de formação cultural dos indivíduos (Krawczyk, 2011).

A mídia pode impactar de maneira tanto negativa como positiva na educação dos jovens, pois o uso crítico das tecnologias pode não só permitir o aluno ter acesso a informações variadas e atualizadas, como também auxiliar nos estudos e diferentes conhecimentos, abrindo espaço para criatividade e novas possibilidades de informações e descobrimento, de ampliação do universo de conhecimento e de intercâmbio com outras culturas (Krawczyk, 2011).

Já a escola aparentemente possui dificuldades em proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem de espectadores passivos e os permitam interagir de forma crítica. Pois é essencial que a educação promova uma análise reflexiva e crítica sobre o mundo e a cultura que estão inseridos e inclusive sobre a própria influência da mídia (Charlot, 2007).

Para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e emancipatória, é necessário enfrentar essas questões históricas e programar políticas que garantam o acesso universal a uma educação de qualidade, capaz de desenvolver plenamente o potencial de cada indivíduo, independentemente de sua origem social (Charlot, 2007).

Para combater esse problema, é necessário um esforço conjunto de políticas públicas e investimentos que visem a reduzir a disparidade educacional e promover um Ensino Médio mais inclusivo e equitativo. Isso inclui a adoção de medidas que garantam acesso igualitário a recursos e oportunidades educacionais para todos os estudantes, independentemente de sua origem social (Charlot, 2007).

Na atualidade, é notável um aumento significativo na busca por oportunidades de trabalho, o que acarreta em crescentes requisitos de escolarização para o exercício de várias ocupações. Isto não se traduz em exigências elevadas de conhecimento e sim reforça a importância da escola como um meio de reduzir a exclusão social. Por isto, é importante que os atos violentos dos alunos ou o baixo aproveitamento disciplinar não passem despercebidos na escola, essas ações são na maioria das vezes percebidas como expressões locais e a escola tem levantado muros sociais para as questões do bairro não a adentrar. Há um comportamento etnocêntrico em que o mundo dos alunos parece ser estrangeiro para a maioria dos docentes (Krawczyk, 2011).

Contraditoriamente ou não, essa situação traz um novo papel para a escola, de proteger os alunos dos meios sociais que estão inseridos, evitando que entrem na delinquência e tirando esses jovens da rua. Para isso o ambiente escolar é chamado a criar um ambiente

juvenil por meio de atividades voltadas para a integração da escola com a cultura do jovem e com a comunidade (Charlot, 2007).

Além disso, é importante buscar uma reforma curricular que valorize tanto as habilidades intelectuais quanto as habilidades práticas, permitindo que os estudantes desenvolvam suas potencialidades de forma integral, sem serem limitados por estereótipos sociais ou profissionais o que é fundamental para promover uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos os indivíduos tenham igualdade de oportunidades para desenvolver seu potencial e contribuir positivamente para a sociedade (Charlot, 2007).

Estamos em um momento histórico em que transformações de grande escala na ordem social, econômica e cultural aprofundam conflitos, agravam processos de exclusão social e revivem o individualismo, os interesses privados e o consumo. Portanto, vivemos um momento muito hostil ao projeto democrático de educação pública e à verdadeira inclusão educacional. Ao mesmo tempo, temos o desafio de apoiar relações institucionais democráticas e proporcionar aos jovens estudantes condições para questionar esses valores e desnaturalizar a realidade (Krawczyk, 2011).

4 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Esta pesquisa adotou o método qualitativo, pois possibilita uma análise detalhada do tema proposto. O estudo preliminar foi definido como exploratório, com o objetivo de ajustar o instrumento de medida à realidade que se pretende investigar. Isso significa compreender a variável de estudo em seu significado e no contexto em que está inserida (Piovesan; Temporini, 1995).

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa da realidade. Isso implica que os pesquisadores estudam os fenômenos em seus cenários naturais, buscando compreendê-los a partir dos significados atribuídos pelas pessoas.

No que diz respeito ao procedimento, a pesquisa foi caracterizada como de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. Conforme Ruiz (1976), a pesquisa de campo inclui a observação de fatos espontâneos, a coleta de dados e o registro de variáveis que possam ser relevantes durante a análise.

Optou-se por métodos biográficos, com destaque para a História Oral, amplamente utilizada nas ciências humanas e atualmente reconhecida como uma abordagem multidisciplinar. Essa metodologia atende às necessidades deste estudo e se alinha às teorias propostas. De acordo com Meihy e Holanda (2010), a História Oral pode ser adotada como método por meio de procedimentos organizados e orientados pelos objetivos da pesquisa. Nesse método, as entrevistas ocupam um papel central, estruturando um corpo documental que será analisado em diálogo com o referencial teórico. A produção das narrativas utilizou meios eletrônicos para coletar testemunhos, possibilitando a leitura dos processos sociais e a criação de documentos que auxiliaram na análise das percepções sobre as lacunas deixadas pela pandemia nas juventudes.

Essa abordagem combina os registros da oralidade com projetos explicativos para compreender contextos específicos. A entrevista, como suporte material do procedimento, fornece uma documentação oral da linguagem expressa. Um dos grandes desafios desse tipo de pesquisa é ir além das palavras registradas, interpretando os sentidos subjacentes e ampliando a compreensão do fenômeno estudado.

História oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto

escrito; autorização para uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas (Meihy; Holanda, 2010, p. 15).

O método de História Oral adotado nesta pesquisa difere da simples coleta de informações objetivas por meio de entrevistas. Seu objetivo vai além, buscando educar os leitores sobre o contexto de origem dos relatos e oferecer significados alternativos aos fatos estabelecidos. Esse viés se alinha aos EC, que aprofundam os significados predominantes e exploram as formas pelas quais os sujeitos se tornam conscientes e se sustentam subjetivamente (Johnson, 2006).

O processo de transcrição na História Oral considera não apenas as informações apresentadas, mas também a construção dos fatos. As narrativas orais permitem validar "histórias subjugadas", promovendo igualdade social, como aponta Giroux (2008). Para ele, as tradições dominantes muitas vezes assimilam diferenças culturais sem reconhecer os sujeitos como portadores de memórias sociais distintas. Assim, a História Oral emerge como uma ferramenta significativa nesse processo.

Memória e vivência são elementos fundamentais nas narrativas de História Oral, uma vez que as transcrições dependem dessas dimensões. Como alerta Silveira (2007), é essencial adotar critérios claros e objetivos na coleta de fontes orais, sem deixar de compreender como as memórias e vivências são ressignificadas durante o ato da entrevista.

Para Meihy e Holanda (2010), as entrevistas em História Oral podem ser organizadas em três categorias principais: História Oral de Vida, História Oral Temática e Tradição Oral. A História Oral de Vida explora subjetividades e múltiplas versões da verdade, enquanto a História Oral Temática adota uma abordagem mais objetiva, com recortes específicos para atender a objetivos previamente definidos. Esta pesquisa combinou elementos de ambas as abordagens. Inspirou-se na História Oral de Vida ao explorar as vivências subjetivas dos professores e se aproximou da História Oral Temática ao buscar elucidar aspectos específicos da prática docente, como as lacunas deixadas pela pandemia nas aulas de Educação Física.

Diferentemente das entrevistas livres, comuns na História Oral de Vida, a História Temática utiliza questionários para direcionar os temas abordados, permitindo maior controle sobre o processo de coleta de dados. A estruturação de um projeto de História Oral segue etapas claras, incluindo elaboração do projeto, gravação de entrevistas, transcrição, análise, arquivamento e devolução social.

De acordo com Meihy e Holanda (2010), um projeto bem estruturado deve considerar sua relevância social, dialogar com a comunidade envolvida e garantir a devolutiva aos

participantes. Neste estudo, o objetivo foi coletar documentos transcritos de entrevistas com professores de Educação Física no Ensino Médio, investigando as lacunas educacionais e sociais deixadas pela pandemia e sua influência na formação das juventudes.

Como reforçam Meihy e Holanda (2010), a História Oral, ao abordar contextos vivenciados coletivamente, amplia a compreensão dos processos sociais, permitindo que sua aplicação vá além de situações específicas e contribua para estudos mais amplos sobre as práticas educacionais.

O que se chama de grupal, cultural, social ou coletivo em história oral é o resultado de experiências que vinculam umas pessoas às outras, segundo pressupostos articuladores de construção de identidades decorrentes de suas memórias expressadas em termos comunitários (Meihy; Holanda, 2010, p. 27).

Por essa razão, a investigação concentrou-se nos docentes do Ensino Médio, buscando mapear representações recorrentes como forma de caracterizar uma memória coletiva. Assim, além da relevância individual de cada entrevista, procurou-se alcançar certa coerência e unidade no conjunto das narrativas. A intenção desse modelo de pesquisa é utilizar as diferenças dos sujeitos para evitar generalizações, considerando as limitações dos depoimentos na representação de uma experiência coletiva. A reunião das entrevistas permite refletir sobre pontos comuns, o que possibilita novas interpretações e análises.

Para a formulação de um corpo documental, foi selecionado como grupo investigado os docentes do Ensino Médio que se enquadram e fornecem respostas às questões elaboradas no início do trabalho. Foram escolhidos quatro professores do Ensino Médio que atuam na área de Educação Física, delimitando o grupo investigado pela especificidade do componente curricular. A análise do campo de atuação desses profissionais tem como foco o embotamento da linguagem corporal como forma de compreender, habitar e estar no mundo durante o período pós-pandêmico. Diferenças como idade, gênero, titulação e outros marcadores não foram consideradas na seleção dos entrevistados, sendo priorizada apenas a ligação profissional dos docentes com os temas escolares abordados.

4.1 Realização das entrevistas

Após a seleção dos professores de Educação Física, realizaram-se as primeiras reuniões com eles, cujo principal objetivo foi apresentar a pesquisa. Nesse encontro inicial, foram agendados a data, o horário e o local das entrevistas.

Três dos professores entrevistados foram escolhidos porque a autora teve contato prévio com eles durante sua prática docente, em palestras, cursos e projetos. Além disso, considerou-se o senso crítico desses profissionais e sua inclinação em trabalhar com base nos EC. O quarto professor foi incluído por indicação de um dos participantes já selecionados. Todos os participantes atuavam como docente durante a pandemia, possuem conhecimentos e críticas relevantes sobre os PET's e continuam tendo contato com alunos do Ensino Médio neste período pós-pandêmico.

Dentre os entrevistados, três autorizaram explicitamente a identificação nesta pesquisa. Contudo, um dos professores optou por manter o anonimato, e sua decisão foi respeitada. Assim, o nome real foi substituído por um pseudônimo, e qualquer informação que pudesse identificar o participante foi devidamente anonimizada. Os dados coletados foram armazenados de maneira segura. Antes das entrevistas, todos os participantes foram informados sobre os procedimentos de confidencialidade.

No início das entrevistas, foram feitas perguntas pessoais, como idade, local de trabalho e anos de experiência profissional, para compor fichas técnicas. Os docentes não foram previamente informados sobre os tópicos específicos a serem discutidos, apenas sobre os objetivos gerais da pesquisa. Essa estratégia buscou garantir respostas espontâneas, sem preparo ou organização prévia.

A primeira entrevista, com o professor José, foi realizada na própria instituição de ensino, enquanto as demais ocorreram remotamente, por meio de reuniões no Google Meet. Antes de cada entrevista, verificou-se se os professores atendiam aos critérios de inclusão e exclusão definidos para a pesquisa. Os critérios de inclusão eram: ser licenciado, estar em exercício profissional e atuar no Ensino Médio. O único critério de exclusão era não estar em atividade em nenhuma escola no momento da coleta de dados. Esses critérios foram descritos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (COEP), sob o processo nº 72821623.4.0000.5148, aprovado em 27 de outubro de 2023.

O roteiro de entrevista está disponível no Anexo I. No entanto, os estímulos previamente planejados foram adaptados conforme as respostas fornecidas pelos entrevistados, permitindo-lhes maior liberdade de expressão. Essa abordagem evitou interrupções ou direcionamentos excessivos, preservando a espontaneidade das memórias evocadas, como recomendado por Meihy e Holanda (2010).

A entrevista realizada presencialmente na escola foi gravada com o uso de um

celular. Já as realizadas via Google Meet contaram com a autorização dos participantes para gravação por meio da própria plataforma. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas, eliminando-se perguntas do entrevistador, erros gramaticais, sons e ruídos. Durante a transcrição, buscou-se preservar a intenção dos entrevistados, incluindo suas dúvidas e certezas. Para maior clareza, cada parágrafo representa uma fala completa do professor, sem interrupções do entrevistador.

A transcrição foi complementada com a participação ativa dos entrevistados. Essa etapa permitiu que eles validassem o texto gerado, assegurando que as falas representassem sua visão, consolidando seu papel como colaboradores ativos durante todo o processo de pesquisa.

4.2 Modo de análise dos dados produzidos

Para Meihy e Holanda (2010), a análise em História Oral é uma etapa planejada e detalhada no projeto que a originou, sendo realizada na fase final, após a conclusão da transcrição. Sua finalidade e necessidade são previamente estabelecidas, orientando o direcionamento das entrevistas. Seguindo o modelo de História Oral, as entrevistas foram analisadas em busca de possibilidades de interpretação, pontos de interseção, cruzamentos de dados e temas emergentes.

Com a transcrição concluída, a análise das entrevistas envolve a identificação e categorização dos principais temas, padrões e tópicos recorrentes nas narrativas. Esse processo de codificação e tematização organiza os dados de forma sistemática, facilitando a identificação de interseções e cruzamentos entre as diferentes entrevistas.

Após a identificação dos temas, realiza-se uma análise contextual para compreender como os relatos individuais se conectam com contextos sociais, históricos e culturais mais amplos. Meihy e Holanda destacam que a análise de dados de História Oral deve sempre considerar o contexto em que as narrativas foram produzidas. A interpretação dos dados exige uma leitura crítica, buscando não apenas o que é explicitamente dito, mas também o que pode estar implícito ou omitido. Essa abordagem requer uma postura reflexiva dos pesquisadores, que devem estar cientes de suas próprias posições e possíveis vieses ao interpretar as histórias.

A reflexividade é um elemento central na análise de História Oral. Os pesquisadores precisam refletir continuamente sobre seu papel no processo de pesquisa e como suas experiências e perspectivas podem influenciar tanto a coleta quanto a interpretação dos dados.

Essa prática reforça a ideia de que a pesquisa é inevitavelmente influenciada pela identidade e pelo contexto do pesquisador. Não se busca apresentar verdades absolutas ou alcançar uma neutralidade científica inatingível, mas reconhecer que a pesquisa é uma construção subjetiva. Diferentes pesquisadores, com identidades e experiências distintas, podem adotar abordagens variadas e levantar questões diferentes.

Hall (2008) contribui para essa discussão ao afirmar que as diversas identidades de um sujeito o inserem em lutas específicas. Isso sugere que o posicionamento do pesquisador dentro de determinados contextos culturais e sociais influencia diretamente suas perspectivas e interesses de pesquisa. No caso em questão, a pesquisa é direcionada para uma perspectiva de currículo cultural, influenciando desde a escolha do tema até a análise dos dados. Esse posicionamento evidencia o caráter político da pesquisa, em que a subjetividade e as experiências do pesquisador são reconhecidas e valorizadas como elementos fundamentais do processo investigativo.

Em síntese, a análise de dados em História Oral, segundo Meihy e Holanda (2010), é um processo rigoroso e reflexivo, que transforma narrativas pessoais em fontes valiosas de conhecimento histórico e social. A metodologia valoriza as vozes individuais e busca compreender suas experiências no contexto de dinâmicas sociais e históricas mais amplas.

Combinamos a análise da História Oral em conjunto com a análise cultural. Com base nos argumentos de Hall (2001) e Woodward (2008), que consideram a identidade fluida e historicamente condicionada, esta pesquisa buscou compreender as percepções dos professores sobre os alunos no período pós-pandemia. As narrativas de vida fornecem pistas valiosas sobre o retorno às aulas e suas implicações.

Para Neira e Nunes (2011), os EC têm exercido crescente influência nas análises educacionais, pois questionam quais sujeitos são formados por projetos hegemônicos. Assim, esta pesquisa, ao abordar as percepções docentes sobre os impactos educacionais da pandemia na juventude, buscou estabelecer um diálogo entre o referencial teórico e a metodologia adotada. Essa abordagem considera a complexidade do período pandêmico e o retorno às escolas, tanto para professores quanto para alunos.

5 TRANSCRIÇÕES

Seguem na íntegra as entrevistas organizadas em ordem cronológica da coleta de dados, todas as entrevistas transcritas juntamente com os participantes envolvidos. A ficha técnica de cada entrevista compõe o anexo II.

5.1 “A gente passou a não ser mais a pessoa que formula, que analisa e implementa o processo educativo e passou a ser um secretário” - Professor José – Educação Física

Chamo-me José Francisco, tenho 37 anos nascido em São José dos Campos, interior de São Paulo e atualmente trabalho como professor e atuo no Ensino Médio desde 2013 estes dez anos foram todos no ensino público, os primeiro dois anos em Belo Horizonte e desde então nesta escola, atualmente trabalho com o fundamental II e Ensino Médio. Já obtive outro cargo dentro da área da educação, sendo coordenador do Novo Ensino Médio e já obtive experiência como professor de estudos orientados e algumas disciplinas que estava vindo aos itinerários informativos.

Quanto à escola que atuo, é uma instituição histórica da cidade de Lavras a primeira escola do estado na nossa cidade e a pioneira também no Ensino Médio integral, isto fez com que a escola tenha boas condições de trabalho, material, condições financeiras, como por exemplo: Datashow, computador, sala de vídeo, sala de computador, material de bola, enfim conseguimos comprar muita coisa, além de reformar a quadra. Estas condições só foram possíveis devido à verba do Ensino Médio integral, então este modelo trouxe pontos positivos e também pontos negativos, pois de alguma forma a escola se esvaziou um pouco, então a gente perdeu um número de alunos que não conseguem ficar o dia todo na escola. Portanto, trata-se de uma intuição que tem crescido do ponto de vista do ensino, diminuído no ponto de vista de quantidade, melhorado suas condições estruturais, as condições do trabalho dos professores, principalmente por causa do tempo integral. Torço para que o ensino integral fique nesta escola por muito tempo.

Já no que se refere à pandemia, a escola infelizmente lidou mal com a situação, apesar de acreditar que esta foi uma das instituições que teve uma das melhores condições e resultados e mesmo assim foi muito mal. Não por conta da escola, a instituição tentou seguir a burocratização que o governo implementou, ele implementou um trabalho de cima pra baixo,

um trabalho sem precedente, sem precedente na ciências, na localidade, nos professores, nos alunos, em fim a gente tinha que cumprir a burocracia. E foi cumprida, mas foi ruim, o mais juto seria talvez um processo mais autoral, como algumas escolas fizeram. Mas aqui simplesmente foram cumpridas as ordens do governo, isso porque se não fizessemos perderíamos recursos, então abraçamos o trabalho limitado, não abrindo para outras possibilidades.

Como professor, foi interessante essa pergunta por que a minha dissertação de mestrado foi sobre o documento que o estado utilizou para manter o processo educativo, na minha análise na dissertação discuto sobre uma inversão na ideia de ser professor no estado de Minas Gerais. A gente passou a não ser mais a pessoa que formula, que analisa e implementa o processo educativo e passou a ser um secretário, pois pegávamos o que os estudantes faziam, que eram o Plano de Estudo Tutorado (PETs) e arquivava, catalogava, colocava na planilha e quando o aluno não fazia mandávamos mensagens. A gente passou de docente para secretário foi assim que me senti na pandemia.

Sem contar que a escola tem um papel essencial sobre todos os aspectos da formação da juventude, incluindo histórica, política, social e sobre sua formação crítica, técnica enfim não é possível imaginar um jovem sem escola. Um jovem sem escola hoje ele está mais à margem do que o que possui a formação básica.

Em minhas aulas baseio minhas perspectivas curriculares, do ponto de vista epistemológica, está mais próxima de um construtivismo, mas eu tenho seguido bastante as ideias da pedagogia do jogo e das pedagogias críticas, culturais enfim uma miscelânea, também não consigo desenvolver um ano com apenas uma perspectiva de ensino. Mas tento o máximo possível romper totalmente com a lógica do tecnicismo, da biologização da Educação Física, o *fitness* e a saúde, não trabalho nestas perspectivas, trabalho na perspectiva das linguagens e da cultura em especial.

Minhas avaliações baseiam-se em relatórios, relatos, desenhos e roda de conversas, tento apostar em diversidade, no geral eu gosto muito da ideia de relatos. Esses relatos podem partir de diversas formas, como por exemplo, um relato do que eles conhecem sobre o basquete a partir da relação que a gente fez com as imagens, de pessoas, jogadores, enfim tento diversificar o processo de avaliação.

No entanto, a sala de aula não é mais a mesma posteriormente a pandemia, os alunos estão mais volátil, mais dispersos, o isolamento aumentou muito o vinculado aos aparelhos eletrônico, no caso o celular, não só os alunos, mas o mundo como um todo.

Sendo necessárias mudanças no contexto escolar, não diria adaptações, pois não gosto da palavra, acredito ser inadequada para um processo educativo, talvez ressignificar o significado da escola, do ato escolar, do ato de sala de aula. Na prática, trata-se de menos um trabalho de imposição de conteúdo e mais um trabalho, pelo menos em minha sala de aula, de comunicação ente os sujeitos a partir das temáticas. Isso é uma ressignificação necessária e que só foi percebida deste modo pós-pandemia.

Notei que os estudantes estão mais ansiosos, mais agressivos e mais voláteis.

Por isto, não é possível ensinar da mesma forma que era feita antes do isolamento, quem entra nessa lógica de “eu me mantenho aqui a anos desta maneira”, está à margem da ciência e fadada ao erro concretamente.

Dessa forma, acredito que o ponto principal a ser debatido acerca desse afastamento das juventudes das instituições é a ressignificação da escola, se transformando em um ambiente que os jovens se sintam parte dela, se sintam jovens e possam exercer essa juventude, não estou negando o saber, a ciência, os conteúdos e saberes historicamente produzido, eles são necessários, mas os jovens precisam se sentir parte dessa construção ou este ambiente vai ser fadada ao erro, iremos aumentar os nossos índices de evasão e de defasagem escolar.

Não mudei minha forma de avaliação posteriormente à pandemia, pois já era acostumado a trabalhar com formas variadas de avaliações, levando em consideração os sujeitos.

Não foi possível articular minha concepção curricular com o ensino remoto emergencial, ela não se fez efetiva, não como eu gostaria, tivemos uma oportunidade de fazer um trabalho que no ensino remoto se chamava ensino complementar em que eu consegui preparar algumas aulas e aplicar a minha concepção de Educação Física, mas o próprio nome já me colocava em uma condição de problema, o estudante já olhava e pensava “isso aqui é complementar, eu vou fazer o que é o importante, o que gera um número, presença e nota”. De qualquer modo foi a forma encontrada para que os estudantes fizessem as atividades que eu propus e conseguisse compreender e se alinhar a uma concepção de currículo mais justa para a Educação Física escolar em detrimento do Pets, que acabou sendo um documento sem sentido.

Sobre o novo Ensino Médio, é necessário que o docente faça reflexões profundas com relação a isso, senão a gente entra no eixo, entra na engrenagem do sistema vigente e acaba não percebendo as correntes que nos prendem. Então, primeiro a questão do novo Ensino

Médio, é que ele está aparecendo para a gente como algo que vai só mudar algumas disciplinas, inserir algumas, tirar carga-horária de outras, mas que vai ficar tudo bem. Mas não é só isso, ele vem cheio de outras questões que são mais profundas. Por exemplo, a “plataformização” da educação. Hoje, diariamente, a escola recebe uma plataforma nova para preencher, para acessar plataformas que vêm com aulas prontas, essas plataformas, em geral, elas vêm recheadas de esvaziamento. Então, vai dizer para o professor, é simples, é só você fazer isso, é só fazer aquilo que vai dar tudo certo, está tentando deixar os estudantes todos iguais, destruir as culturas escolares locais, tentando colocar todo mundo dentro de uma mesma condição, dentro de uma mesma versão de educação. Ela vem junto com o “apostilamento” da educação, que também vem dentro desse eixo que eu estou discutindo para você, que é o esvaziamento da educação, a simplificação dos conceitos, a destruição dos conceitos, por exemplo, um conceito de esporte, vai deixar o conceito de esporte o mais raso possível, para aquilo ser inserido dentro de plataformas para o professor, o professor dar aquela aula de uma maneira bem simplória e ficar satisfeito. Por mais que os seus estudantes mereçam um arcabouço muito mais rico do que isso. Então, pega uma aula lá de um professor de São Paulo, faz uma videoaula, e aí os governos compram essas videoaulas e passam para os seus alunos, porque agora está tudo dentro da BNCC, com a ideia de que: “a BNCC é igual para todo mundo, o estado de São Paulo é igual ao estado do Pará, o estado do Rio Grande do Sul é igual ao estado de Minas Gerais, todo mundo tem a mesma necessidade, a mesma condição, é só você dar essa aula que vai ficar tudo bem.” Isso é um perigo, a gente está esvaziando as culturas, a gente está negligenciando culturas, a gente está negligenciando a capacidade do professor, a criatividade do professor. Então o novo Ensino Médio vem para esvaziar a educação, ele vem para transformar a educação em pequenos goles de saber, pequenos goles de saber, é isso que a gente vai ter. E substituindo pelo didatismo, o que é o didatismo que eu estou chamando aqui? É o esvaziamento da pedagogia, não existe mais pedagogia, não existe mais a profundidade da pedagogia, é só você falar bonito, o que eles querem, isso é o didatismo, como se tudo fosse resolvido pela didática, pelo *coach* que fala bonito. Enfim, nós estamos percebendo os estragos que esse tipo de concepção faz, basta a gente ver o que foi a eleição de São Paulo e o *coach* Pablo Marçal disputando a eleição como prefeito e colocando o mundo dentro de uma caixa de fósforo, como se fosse as coisas tão simples e a humanidade é que não quer, que não faz, as pessoas é que não querem. Enfim, essas são questões complexas do novo Ensino Médio. Eu acredito que a gente necessita romper com esse novo Ensino Médio e esse rompimento, essa proposta que o governo Lula

fez, ela não consegue romper, ela consegue dar uma pequena melhorada, mas não consegue romper com ele de forma profunda. E finalizo, só para você compreender a profundidade, a ideia do projeto de vida como um parâmetro do currículo, como um conteúdo do currículo, é uma ideia de dogmatização da vida. Todo mundo tem que fazer as mesmas coisas para poder chegar ao seu projeto de vida, todo mundo tem que fazer atividades iguais para todo mundo poder ter a chance de realizar o seu projeto de vida. Se você não conseguir realizar, a culpa é sua, é você que não fez direito. São as facetas do neoliberalismo e que nos últimos anos deu passos largos no ponto de vista do currículo, da educação.

A redução de danos pós-pandemia, a gente acaba se esquecendo, entrando na rotina do trabalho e se esquecendo. O meu trabalho sempre foi um trabalho diverso, que tentou possibilitar que todas as pessoas ou que todos os sujeitos que estivessem ali tivessem condição de se inserir, de aprender, de colocar suas representações e de dialogar as suas representações com as representações do outro. E eu tento fazer isso, tento me manter assim. No início, em 2021, a gente sentiu bastante, eu senti bastante, senti os estudantes com uma cultura escolar, afastados de uma cultura escolar, agressivos, por conta de ter ficado tanto tempo, quase dois anos fora da escola, meio que esqueceram mesmo como que é a rotina escolar. Isso foi muito ruim, foi muito difícil de readaptar, reorganizar tudo isso, mas ao mesmo tempo é bom, porque obrigou a escola também a rever certos valores. Nós do estadual mesmo, a gente tem discutido isso diariamente nas nossas reuniões de escola e eu tenho dito isso para os professores, a gente tem que apostar na cultura de projetos, a gente apostar na dogmatização, no tecnicismo, a gente vai andar mais para trás ainda. E o estadual tem dado boas respostas na cultura dos projetos. Então a gente fez uma feira de ciências, está fazendo uma feira de ciências já nos últimos três anos que tem sido excelente, supervalorizada para fora também, a gente ganhou prêmios, enfim, várias coisas. A gente tem apostado em projetos de cultura, então a gente fez sarau, fez os interclasses, agora a gente está fazendo os passeios para o Poço Bonito, para o parque das Quedas do Rio Bonito. Enfim, tem gerado uma sensibilização dos professores e uma credibilidade dos estudantes. Os estudantes têm creditado a gente nesse papel de construtor de projetos e têm dado bons resultados. Só isso vai resolver? Obviamente que não, a gente precisa de outras questões também, a gente precisa de formação adequada, que os professores ainda têm uma formação inadequada, a gente precisa de salários dignos, que a gente ainda tem essa lacuna, em pleno 2024, a gente discutindo questão salarial. A gente precisa de material, precisa de melhores condições de trabalho, enfim, precisamos de uma série de coisas para poder avançar ainda mais, mas essa ideia dessa

cultura de projetos que a gente tem criado ali no Estadual tem sido uma boa saída, tem deixado a escola mais aberta, tem deixado a escola mais com a cara dos estudantes. É difícil, é difícil, tem professores que às vezes não conseguem trabalhar assim, e também esse professor precisa ser respeitado, porque ele tem uma vida de trabalho ali, que ele fez daquele jeito, não vai virar uma chave, vai resolver e ele vai mudar. Às vezes a escola fica bagunçada, às vezes acontecem incidentes que se a gente tivesse apostando na educação bancária, não aconteceriam alguns, mas tem possibilitado uma abertura maior, um diálogo mais profundo, uma vivência, uma experiência, uma experimentação mais profunda com técnicas, com conhecimentos, enfim, eu acho que essa seria uma saída para tentar solucionar esse pós-pandemia. E finalizo, dizendo que nós temos ali na nossa escola, principalmente no ensino fundamental, no sexto, no sétimo ano, teve estudantes que na pandemia estavam na fase de alfabetização e que não conseguiram contemplar esse ciclo, então chegam lá no sexto ano, sétimo ano sem saber ler e escrever, e isso é complexo demais, é complexo demais, que a gente querendo ou não, a escrita e a leitura, elas são partes de um conhecimento essencial para a humanidade, quando esse estudante não consegue contemplar isso, chega no sexto, no sétimo ano, os professores não têm preparo para lidar com aquela situação, eu mesmo, me coloco, não ter preparo para lidar com essa situação, e isso imagino que em outros lugares pode ser até mais grave do que no nosso caso, que a gente está numa cidade boa, numa cidade relativamente média e com uma condição de educação relativamente boa, e em outros lugares, em grandes centros, acredito que isso pode estar sendo uma lacuna ainda mais profunda, acredito que a pandemia deixou marcas e que essas marcas não se sanam de um ano para o outro, a gente ainda vai colher muito esses frutos e ter que pensar essas questões.

Sobre a vida dos jovens, acho que a vida dos jovens está cada vez mais difícil. Acho que a gente está cada vez mais colocando os jovens em subemprego, a condição de acesso à universidade, acesso e permanência está cada vez mais complexa. A gente deu passos largos de 2007 até 2010 no acesso, permanência à universidade e hoje a gente retrocedeu, está dando passos atrás. Então a vida do jovem está cada vez mais difícil, pós pandemia. Sem discutir as questões da psicologia, da afetação da psicologia coletiva, que foi a pandemia, pensando só pragmaticamente, do ponto de vista econômico, social e tal, acho que a vida do jovem está cada vez mais difícil, cada vez mais acessando subemprego, o salário mínimo cada vez mais desvalorizado, condição de poder de compra, de acesso a bens materiais, condição de acesso à educação superior, como eu já disse, mais difícil, desinvestimento na educação. Então acho que pós-pandemia a gente retrocedeu.

5.2 “Os professores tinham que ter mais participação e mais voz no currículo e no plano de curso, quem fez estes documentos não está na sala de aula.” – Professor Heliton

Meu nome é Heliton Fernando Mendonça, tenho 45 anos e sou brasileiro, nascido na cidade de Lavras em Minas Gerais. Atuo no Ensino Médio há 22 anos, mas neste tempo também já atuei na educação infantil, fundamental I, fundamental II e eu posso dizer que trabalhei com superior porque eu dei treino para um time universitário. Inclusive, eu montei o time de futebol da Universidade Federal de Lavras (UFLA). Já integrei o ensino público e o privado atuando como professor de Educação Física, e também já atuei como vice-diretor de uma escola fazendo parte da equipe de gestão escolar.

A instituição em que trabalho tem um espaço físico legal, a nível Brasil, sei que tem lugares muito piores do que aonde eu trabalho e tem melhores também. As condições de trabalho de modo geral são boas. A dificuldade que a gente tem é em questão de material pedagógico. A escola aqui é até melhor do que as outras em que eu passei. Tem mais estrutura, porém ainda tem limitações. Porque a gente entende que direção tem outros afazeres, não é culpa da direção. Ela tenta fazer o que dá, o que pode e acaba não sendo o necessário. A escola tem duas quadras, uma pequena, descoberta, e uma quadra coberta, maior um pouco. Não vou dizer que são excelentes porque as condições não são boas.

Atualmente, leciono na escola toda, sendo do sexto ano até o terceiro ano do Ensino Médio, fundamento minha prática docente segundo o currículo do Estado, mas sempre a gente considera e adapta as condições de trabalho. Vou te dar um exemplo, no currículo tem a prática do golfe para ensinar aos alunos e muitas vezes ficam inviáveis trabalhar com isso pela nossa realidade e não é só isso, esse é um dos exemplos. A gente não entende quem faz os planos de curso, o currículo, no caso, mas ele é baseado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Então, a gente tenta adaptar com a nossa realidade. Porque a gente sabe que não tem material, não tem espaço físico para algumas atividades, então possui inúmeras limitações.

Para avaliação eu trabalho com partes teóricas e avaliação práticas. Observo como os alunos estão se desenvolvendo, em questão de comportamento motor, participações nas aulas, entre outros. Não avalio de modo que o atleta tenha melhor nota, mas aquele que é mais participativo, aquele que se desenvolve melhor ao longo do ano, eles estão sempre em processo de mudança e em determinadas atividades dá para notar a melhora, por exemplo, na forma de correr, na forma de andar, na forma de se locomover, as valências físicas. Eu, pelo

menos, avalio assim e também tem a questão teórica, então eu tento fazer das duas formas. E não mudei minha forma de avaliação posteriormente a pandemia.

Para mim, a pandemia enquanto professor foi uma coisa muito estranha, porque dar aula à distância, do jeito que foi é muito estranho. A própria questão do híbrido, os alunos ainda tinham muito medo, até mesmo meus colegas, professores estavam com medo. Eu acredito que isso atrapalhou muito essa geração, os alunos não absorveram muito e a questão da vivência esta faltando muito para eles. Comportamento motor ficou prejudicado de várias formas. Os meninos têm dificuldade de correr, por exemplo, e eles também deixaram de brincar na rua, ficou um bom tempo sem fazer isso. E não é só Educação Física, Educação Física ajuda, mas também tem o dia a dia.

Já a forma que escola lidou, eu vim para cá no meio da pandemia. Então vou falar das duas. Na que eu estava a escola fez o que pôde. Fez o que dava para ser feito em nível Brasil. Não dava para ser feito muito mais. A escola fez muito e tentou do jeito que dava, na verdade, as pessoas se desdobraram e sem ajuda de custo. Porque o que o governador falou na rádio é mentira ele não deu ajuda de custo na pandemia, os professores não ganharam nada, pelo contrário só teve gastos, Teve que comprar um notebook novo, teve que comprar um celular novo para tentar fazer o melhor que podia. Ele falou que deu ajuda de custo e na verdade não deu e isso tem como comprovar. É só olhar meus contracheques, você vai ver que nunca caiu nada.

Durante a pandemia o contato com os alunos foi bem complicado, funcionou assim, ficou um tempo sem aula e ai ficou sem contato mesmo, posteriormente nós restabelecemos contato através dos grupos que já existiam do Whatsapp e fizemos novos grupos de alunos e responsáveis. E, no início, o governo criou uma forma de ensino a distância, que chamava Planos de Ensinos Tutorados (PETs). Estes documentos eram como se fosse uma apostila que tinha as atividades, no meu caso, de educação física, eram teóricas, sempre. E fazendo uma crítica. Não eram atividades muito muito legais. Os primeiro eram coisas assim, bem fora da realidade e algumas bem banais. Então, a gente mandava para os alunos o Whatsapp eles faziam e retornavam para a gente por foto e tal. Só que a adesão foi muito pequena no início. Por isso depois se criou a possibilidade de eles fazerem os atrasados. E foi assim que funcionou de início. Depois, como foi diminuindo a questão do contato, do *lockdown*, chegou um período que ele passou para o sistema híbrido em que os alunos revezavam quem vinha, sendo uma semana presencial e uma semana online e mesmo assim não era obrigatório, se o pai não quisesse, não vinha. Então, aquela turma que tinha mais do número máximo que dava

para ficar na sala, (porque tinha todo um sistema de posicionamento em que entre um aluno e outro tinha que pular algumas carteiras, sempre mantendo esse distanciamento). E foi deste modo até voltar a ser o sistema convencional. Aconteceu também que no primeiro momento, e eu passei por um processo diferente, porque eu trabalhava em uma escola e eu fui dar seis aulas em outra, para completar a minha oferta. E era uma turma de primeiro do médio, eram três turmas de primeiro do médio e eu não conhecia quase ninguém. Então, foi complicado, porque você não tinha o contato. Tive que fazer um processo de busca mesmo, nesse contato do Whatsapp os pais passavam o contato daqueles que não fizeram nada e nem apareceram, tinha até mesmo alunos que entravam no grupo, não falavam nada e saiam. Então, foi muito complexo. Agora, com os que a gente já conhecia, e propuseram fazer as aulas, foi um pouco mais fácil, porque já tinha contato, e já conhecíamos até os pais.

Foi prejudicado o papel da escola na vida dos jovens que é de fundamental importância, para criar um ser crítico, um ser humano e um cidadão melhor, uma pessoa com uma noção de civismo melhor. Se tiver algum lugar que se tem como transformar esse país, passa por aqui, isso é um fato. Se não passar aqui, não vai transformar. Não vai mudar nada.

Tiveram várias mudanças dentro da sala de aula e na quadra pós-pandemia. Na quadra como já citado tem essa questão motora, mas na sala de aula também mudou os alunos estão muito dispersos, muito no celular. E acredito que isso afetou, tem muitos jovens com essas doenças como crise de ansiedade, por exemplo, me parece que aumentou muito o número e a repercussão destas doenças. As pessoas estão absorvendo menos os conteúdos e estão se importando menos com o futuro deles, estudando menos, me parece. Várias adaptações tiveram que ser feita, até que pudéssemos começar a voltar a lecionar, tivemos que nos reinventar. Então eu notei muita mudança no comportamento dos alunos, acredito que para alguns seja possível ensinar da mesma forma anterior a pandemia e para outros já acredito que não.

Desse modo, um dos pontos principais a serem debatidos a cerca do afastamento das juventudes da escola é primeiro a mudança nesse currículo do novo Ensino Médio, os professores tinham que ter mais participação e mais voz no currículo e no plano de curso. Quem fez estes documentos não está na sala de aula. Então, eu acho que quem está na sala de aula deveria participar mais, acredito que isso é uma coisa que precisa mudar com urgência, porque consequentemente irá atingir melhor os alunos. E quando eu digo ouvir, é amigos de todo o Brasil, de cada região, pois cada região é de um jeito e isto também deveria ser considerado.

Eu tenho a certeza que esse Novo Ensino Médio não funcionou. Os próprios jovens não gostam, acredito ser desmotivante para eles. Eu não posso dizer da minha disciplina que eu dou uma disciplina chamada “Esporte e Inclusão no novo Ensino Médio”. E, por estar ligada a esporte, então, a gente traz coisas novas, como esporte adaptado, esportes paraolímpicos. Eles têm uma vivência nova, eles conseguem fazer as práticas, do cadeirante. A gente fez venda, faz prática de cego. É, por ser tratado de esporte, eu consigo cativá-los, mas eu acredito que tem colegas com uma dificuldade grande nestes itinerários formativos porque algumas disciplinas não atraem. Esporte e Inclusão mesmo, alguns já não atraem. Então precisa estar sempre negociando com eles, pois jovens já não tem como obrigar eles a fazerem atividades, temos que negociar e convencer.

De modo geral, foi bem difícil como eu falei anteriormente conciliar minha perspectiva curricular com o ensino remoto, pois, a gente mandava para os alunos as atividades no Whatsapp, eles faziam e retornavam para a gente. Só que a adesão foi muito pequena no início. Então foi complicado principalmente porque não estávamos preparados.

Acredito que a vida dos jovens mudou em vários aspectos, eles estão mais liberais, as coisas estão funcionando muito mais à distância. Esse distanciamento social, em alguns casos, ele se estendeu fazendo ainda nos dias atuais as juventudes estar distantes uns dos outros, muitas dificuldades de relacionamento, tudo ficou muito ligado em rede social e quase nada no pessoal, dando muita importância para curtidas de foto, para a internet, em que todo mundo é bonito e vive uma vida ótima. O ser humano está muito de ter e não de ser, muito valor para o que ele tem e não no que ele é.

Pensando em reparação desses pontos debatidos a cercado afastamento dos jovens ao ambiente escolar, acredito que dentro do possível, isto já está sendo feito. Agora, não sei se está sendo feito de forma suficiente. O futuro é quem vai dizer isso.

5.3 “A função da escola é passar no Enem, tudo gira em torno do Enem, ele acaba sendo uma propaganda pra escola, põe outdoor e tudo mais, com o intuito de trazer mais alunos e visando mais lucro. Então acaba que a Educação Física, principalmente com o novo Ensino Médio, acaba ficando em segundo plano” – Professor Andreolle.

Chamo-me Andreolle Augusto dos Santos, sou mineiro, nascido da cidade de Lavras. Trabalho como professor de Educação Física há 05 anos e mais especificamente com o

Ensino Médio há 01 ano, apesar de já ter trabalhado com todas as faixas etárias, dentro de escolas públicas e privadas e em projetos sociais.

Eu trabalho com a perspectiva do currículo cultural e no quesito de avaliação acaba que na educação física é meio um tabu ainda, a avaliação, justamente por não ter nota e só damos conceito e às vezes na privada, se você dá algum conceito, dependendo pode gerar problemas, eles querem saber por que, o motivo e às vezes a gente acaba até ficando limitado, a escola limita, impondo que você não pode dar um determinado conceito e justamente parece que é porque eles também não querem problemas, então é complicado.

Eu atuo com o Ensino Médio somente na privada, que tem um método de trabalho mais conteudista, onde eles veem a escola, o objetivo, a função da escola é passar no Enem, tudo gira em torno do Enem, ele acaba sendo uma propaganda pra escola, põe outdoor e tudo mais, com o intuito de trazer mais alunos e visando mais lucro. Então acaba que a Educação Física, principalmente com o novo Ensino Médio, acaba ficando em segundo plano sendo muito difícil quebrar esta cultura principalmente pelo fato de me considerar um professor “novo” na escola.

Em questões de estrutura e material, por incrível que pareça no projeto público, em que eu trabalho atualmente, tenho mais estrutura do que na privada, em questão de material, em questão de espaço também, porque tem o projeto e temos também um local de apoio, que é bem amplo e com uma ótima estrutura, tem quadra, tem pista de skate, tem parquinho, tem uma pista de caminhada e coisa que a gente usa para atletismo e entre outros. Então acaba tendo mais materiais. Na privada eu tenho só a quadra, não tem tabela de basquete, por exemplo, e tem algumas bolas também, mas, em menor quantidade do que a pública, falando em questão de material e espaço físico.

Especificamente durante a pandemia as escolas atuaram como puderam, em questão de orientações, eram mais orientações legais, questões de regulamentações e limites que deveriam ser respeitados, mas o resto não teve suporte nenhum. Inclusive, meu computador, por exemplo, era ruim na época e eu tive que, do meu próprio bolso, melhorar ele para ter condição de dar aula, porque o anterior travava e tudo mais, então foi bem complicado, não teve suporte.

Já como professor a pandemia foi muito desafiadora, porque, eu tinha acabado de começar como professor nessa instituição privada, eu dei aula durante quase um ano e entrou na pandemia. Então, eu não tinha completado um ano letivo direto ainda, sem interrupção, porque eu entrei para substituir outro professor, logo entrou férias e virou o ano. Quando era

para ser meu primeiro ano como professor, acabou vindo a pandemia, eu já estava planejando diversas atividades que não foram possíveis de serem cumpridas. Nós professores tivemos que nos reinventar e foi um desafio muito grande.

Esse contato com os alunos foi difícil, no primeiro momento, quando teve o lockdown mesmo, nós não estávamos preparados. Tivemos que elaborar algumas atividades, e na educação física, que é o meu caso, foi um grande desafio, pensar como passar essas atividades, trabalhando algum conteúdo para eles fazerem em casa. No início, a gente enviava a atividade, na época eu estava trabalhando com eles sobre basquete, enviava vídeos, e cheguei a enviar jogo de basquete online também, que dava para jogar pelo celular. Depois de um tempo, começaram as aulas híbridas, não só online, então de casa dava aula para eles na casa deles, e foi ainda mais desafiador, no sentido de ficar pensando: “o que eu posso fazer para que eles possam ter o acesso à vivência do basquete”, por exemplo, e eu lembro que eu ainda pensei assim: “se eu colocar para mexer com bola, pode ser que nem todos tenham espaço, pode ser que dê algum problema em casa, de quebrar alguma coisa ou de machucar”. Então, foi um desafio bem grande. Eu acabei trabalhando com bolinha de papel para acertar no cesto. Depois dessa época online, ainda teve a época que era híbrida, tinha algumas crianças na escola e a outra metade da turma em casa. Então, eu tinha que elaborar uma aula de Educação Física para fazer na escola, interessante que na época eles frisavam que não podia ter contato físico, não podia chegar, e isso acaba fazendo parte da aula. E, além disso, tinha que deixar um vídeo para a turma que ficava em casa. Eu não precisava ficar simultaneamente, as professoras regentes ficavam simultaneamente, (computador e sala de aula). Mas eu, no meu caso, não precisava, pois na quadra, na época ainda, a conexão não era muito boa. Então, eu tinha que ficar gravando vídeo, aí subia vídeo no YouTube, mandava o link para eles acessarem e dava aula lá na quadra da escola para a outra metade que estava lá. Foi difícil conciliar minha concepção curricular com o ensino remoto, eu não cheguei a ter esses ensinamentos tutorados, foi responsabilidade minha mesmo. A Educação Física já não seguia a apostila, não seguia e continua não seguindo, e foi bem complicado para manter a concepção de dar uma aula em que o jogo se manifestasse com o distanciamento e com o aluno somente na tela, com a minha intermediação, mas ele sozinho em casa, então foi muito complicado manter a metodologia que eu já utilizava, foi muito desafiador, essa época me marcou.

Então, ficou um pouco prejudicada essa questão do papel da escola na vida dos jovens, que é dar aos indivíduos informações, terem contato com saberes que foram historicamente

construídos pela sociedade, falando pela minha visão. Então, sejam na minha área, que é a cultura corporal de movimentos, jogos, esportes, brincadeiras, danças, lutas e os diversos conteúdos ali da cultura corporal de movimento e até as outras áreas também.

Um ponto principal a ser debatida na Educação Física, eu até eu refleti isso tudo na pandemia e posteriormente, foi que quando parou tudo, aí que as pessoas começaram a dar valor à cultura, à arte, aos esportes, muitas pessoas foram que foi procurar algumas atividades como ciclismo, como corrida, e, assim, viu que o Enem em si não é tudo o que importa. Quando parou tudo mesmo, com toda a situação cruel do momento, acredito que começaram a dar mais valor às manifestações culturais, artísticas e entre outras.

Eu acredito que seja possível a ensinar da mesma forma anterior a pandemia e por isso não mudei o meu modo de avaliação, mas eu acredito que quanto ao comportamento deles, parece está mais difícil à convivência com o outro, na questão de aceitar o ponto de vista do outro, de não saber perder, principalmente na Educação Física, parece que eles agem como se “o mundo girasse em torno deles”.

Então algo mudou dentro das aulas, isso desde os pequenininhos, porque eles perderam uma fase ali de contato essencial, mudou em todas as disciplinas, em um âmbito geral, assim, mas na Educação Física, nos deparamos com algumas situações que não ocorriam antes, por exemplo, ter que ensinar para os alunos a jogar queimada, antigamente isso já vinha como uma bagagem, então estamos tendo que ensinar o básico, acredito que esse contato deles já estava escasso por conta de tecnologia e outros fatores, por exemplo, ninguém brinca na rua mais e com a pandemia, com certeza, piorou essa questão.

Acredito que a vida dos jovens, de modo geral, tenha mudado, até na nossa mudou, questões de hábitos e entre outras, com certeza a pandemia trouxe dano, porque a grande maioria, o maior convívio que ela têm com outras pessoas se dá na escola, então ali você vai ter a presença do outro para opor, para concordar, para confrontar, então na escola é que esses mecanismos acontecem.

5.4 “O papel da escola na vida das juventudes é muito importante, mas a escola sozinha, ela não é a solução mágica de todos os problemas. Ela tem um papel significativo e é o combustível para a mudança social, mas ela tem que estar consolidada com planejamentos, com questões políticas e sociais”. – Professora Maria

Meu nome é Maria, atuo como docente do Ensino Médio há 08 anos e neste período integrou tanto o ensino público como o privado. Eu já atuei no Ensino Técnico, nos anos iniciais, anos finais e Ensino Médio. Como professora de Educação Física e também como gestora, que não é um cargo comum na Educação Física, mas que a gente também consegue atuar. Enquanto professora a gente pode ter um cargo de gestão também, se a gente tiver algum interesse. De modo geral, já trabalhei na Educação Física, Gestão e Ensino Superior. Atualmente eu trabalho em uma instituição privada, eu estou em licença na Educação Física, trabalhando como gestora.

Fundamento minha prática docente na Base Nacional Comum Curricular, qualquer tipo de planejamento tem que ser fundamentado no Ensino Médio e na Base Nacional Curricular. Então, a BNCC, aqui, não é uma escolha, é uma necessidade. Você não consegue fugir muito dela. Mesmo que você faça coisas diferentes, há necessidade de ter um vínculo relacionado com os planejamentos que você coloca no seu diário escolar. Então, tudo o que você faz tem que estar fundamentado no porquê que você está fazendo. O documento norteador é a BNCC. Por mais que ela, no Ensino Médio, não seja o melhor movimento de referência, porque a Educação Física ainda inexistente praticamente ali, mas a referência tem que vir dela. Pelo menos no ambiente no qual eu trabalhei.

A escola em que eu trabalho é um colégio diferenciado de uma rede pública. Fazia muitos anos que eu estava em uma rede pública e eu entrei aqui e foi a primeira rede particular com a estrutura privilegiada que eu vi. Porque as outras particulares nas quais eu trabalhei, elas estão sucateadas com infraestrutura pública. Então, o primeiro colégio com real estrutura que eu trabalhei foi aqui. Nós temos quatro ginásios, um campo de society, um campo de futebol oficial e nós temos também uma piscina. Então, assim, é uma estrutura muito boa. Qualquer tipo de material que você queira, existe. E se não tiver, é só solicitar que eles fazem a compra, os professores nem precisam organizar esses materiais, existe uma pessoa específica para essa organização. Então, você faz o planejamento, faz a solicitação do espaço e essa pessoa monta, organiza o espaço para você e, inclusive, leva o material para que

aula aconteça. Quando chega já está tudo montado e pronto. É totalmente diferente de tudo que eu vivia no momento, pelo menos aqui na rede mineira. Trabalhei bastante aqui e nunca eu tinha visto algo parecido. Aqui existe um trabalho muito interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Se você quiser fazer um projeto com gramática, você faz. Com escritas, você faz. Com geografia, você faz. Tem uma estrutura de ginástica, de compreensão gigantesca, muito similar ao que acontece nos Estados Unidos, com dança, música, que envolve todos os alunos. A escola é muito interessante. Eles investem muito nas aulas de Educação Física, aqui você tem muitas possibilidades de fazer atividades diversificadas, diferenciadas. Nós temos um grupo de interclasse e de festivais de esporte, nos quais você consegue montar uma competição com vários alunos, com diversas modalidades, e interligado com o que você trabalha com eles em sala de aula. Se você quiser usar com seus alunos qualquer outro tipo de espaço, por exemplo, você quiser ir para os games, nos esportes, a gente tem um laboratório de informática que você pode levar esses alunos. O xadrez é muito forte, para isso existe muito tabuleiro, muito recurso. É a primeira escola na qual eu trabalho que tem esse privilégio de você poder escolher o esporte e a modalidade que você realmente pode trabalhar com os meninos, porque eles podem fazer tudo que eles queiram. E, realmente, existe um recurso.

Na pandemia, grande parte dela, eu não estava dando aulas de Educação Física. Eu fiquei mais dando aulas de Pedagogia. Eu voltei para a Educação Física naquele retorno presencial pós-pandemia, mas que ainda tinha o protocolo de segurança. E anteriormente à pandemia eu já tinha trabalhado como professora de Educação Física, também.

Essas aulas de pedagogias eu vivenciei na rede pública. Então, foi outra realidade. Eu fiquei na pandemia de quarentena na rede pública. Ao término da quarentena é que eu entrei na instituição privada. Então, a maior parte eu estava na rede pública, eu estava trabalhando numa escola do Novo Horizonte. Então, as aulas que eu estava fornecendo para os meninos era via *Google Meet*. E os alunos não tinham celular e nem computador. Eles nem iam à escola buscar mídia de PET'S, nem de estudos orientados. Então, foi um cenário muito difícil de trabalhar, você montava a aula, mas você não conseguia contato com os alunos. Porque a própria escola perdeu esse vínculo, os pais simplesmente não tinham recursos e oportunidade de ir até a escola, por isso, o trabalho quase inexistiu. Em uma turma de 20 alunos, eu tinha nas minhas aulas 2 a 3 alunos apenas. E eu estava trabalhando nesse momento com alfabetização. Então, eu trazia jogos, que eu trincava pedagogia e educação física. Contudo, eu não tinha participação ativa, porque os meninos realmente não conseguiam. E o que eu

percebi, é que aqueles que tinham celular, os pais não conseguiam ajudá-los a fazer as tarefas, porque eles também não sabiam. Isso é realmente muita dificuldade conceitual de infraestrutura de estudo, então, foi muito limitado. Isto é a outra ponta de tudo que eu falei sobre a rede privada, vivenciei na rede pública a outra ponta, realmente de sucateamento de estudo.

Esta escola que eu trabalhei durante a pandemia, tentou lidar com o afastamento dos jovens como pode, ela foi muito parceira, os professores eram maravilhosos. Nós tínhamos grupos de formação, grupos de estudos de aulas, mas o que nós professores dialogávamos é que lá realmente é um bairro que o nível de violência e de evasão escolar muito alto. Então, as professoras faziam os estudos e quando podiam também tentavam ligar e ter contato com as famílias, mas é um bairro que possui o histórico de não ter esse apoio tão grande à educação. Então, era feito tudo o que era possível, mas, infelizmente, nem sempre a gente tinha um vetor positivo, era muito limitado.

O que é bem triste, pois o papel da escola na vida das juventudes é muito importante, mas a escola sozinha, ela não é a solução mágica de todos os problemas. Ela tem um papel significativo e é o combustível para a mudança social, mas ela tem que estar consolidada com planejamentos, com questões políticas e sociais, realmente, para que a gente consiga refletir efetivamente na vida dos nossos jovens. Porque, às vezes, escutamos na nossa sociedade uma atribuição à escola que não compete a ela, porque existem outros fatores que são relevantes para que ela consiga acessar esses alunos de uma melhor forma. Então, a gente tem que ter cuidado para o nosso discurso não ser uma utopia, mas, em contrapartida, a gente também não pode ter um discurso no qual é muito fatalista. Mesmo perante essas dificuldades, a escola tem um papel muito relevante na formação do sujeito. Mas, para que isso aconteça, a gente precisa de um estilo político e também de conscientização social, para que atinja esses objetivos e realmente ajude na mudança da nossa sociedade. Sozinha ela não vai conseguir.

A diferença dessa escola, que trabalho atualmente, é que as famílias são muito privilegiadas. Então, têm jovens aqui que possuem academia em casa, piscina, campo de futebol ou no próprio condomínio eles tem essa possibilidade. Então, eles chegaram com algumas defasagens, com algumas dificuldades, mas como eles têm a possibilidade de fazer isso fora da escola, um esporte ou parte de alguma manifestação do Grupo Cultural de Movimento, para eles isso não gerou um preço tão grande. Mas aqueles que não puderam, é nítida a diferença porque tem um grau de proficiência esportiva, de consciência corporal, de consciência da importância da cultura corporal de movimento, do que é importante, do que é

relevante, de refletir muito maior do que aqueles que não tiveram a possibilidade. Porque o esporte, a cultura corporal, ela envolve muitas esferas e gera uma conscientização muito grande para esses alunos que tiveram a oportunidade. Então, foi nítido, aqueles que não tiveram, ficaram com prejuízos de cognição, reflexão e motora. O que me assustou muito é que esses alunos, por exemplo, eles não conseguiam andar e quicar uma bola, eles tinham dificuldade e os outros que tinham essa vivência, possuíam uma maior facilidade. E aqui era nítido que, os alunos com maior consciência corporal também eram os alunos que tinham melhor desempenho escolar, que estavam caminhando lado a lado. Porque muitas vezes associam a Educação Física só para a parte corporal. E isso é preocupante. Mas aqui era nítido, que esses alunos, eles conseguiam ter um grau de aproveitamento escolar, de até consciência, de reflexão muito maior que o restante.

Eu notei até mesmo mudanças no comportamento dos alunos pós-pandemia eles estavam muito ansiosos, com muita dificuldade de socialização. Eles estavam muito eufóricos, o tempo todo. Em contrapartida, eles estavam mais apáticos, meio que desacostumados a interagir com outros. E a gente teve que lidar com a especificidade de cada um desses jovens.

Com esse afastamento do ambiente escolar, acredito que temos avançado nas questões de saúde mental, porque muito do que a gente vê na quadra veio desse isolamento de quanto afetou mentalmente esses jovens, a interação no grupo é essencial para o desenvolvimento. Quando você isola esses meninos e os deixa sem essa interação, o desenvolvimento deles também é limitado. Então, nós precisamos refletir o quanto o meio é importante para o nosso desenvolvimento. E o que a gente pode fazer agora para mitigar essas possíveis defasagens e dificuldades enfrentada, em diferentes esferas da socialização e principalmente a parte mental pois, os alunos vieram com muitos prejuízos nesse aspecto.

Essa reparação não vai ser fácil, não é algo que vai ser sancionado dia pra noite, é um processo que vai acontecer ao longo de muitos anos, de forma muito bem pensada, de forma muito estruturada. Lógico que a cada cenário vai ser de uma forma diferente, por exemplo, a escola na qual eu trabalhei durante a pandemia, creio que vai levar um tempo muito maior, muito superior ao tempo que eu vou enfrentar aqui na escola, porque a dinâmica é totalmente diferenciada, as formas são reduzidas, o volume de pessoal trabalhando por isso é menor, de preparação para isso é menor e, pelo que eu tenho visto, talvez a diferença de qualidade de ensino da rede particular com a pública vai crescer ainda mais. Os alunos aqui, conceitualmente, eles já estão com médias similares a antes da pandemia, então o foco da

escola nesse momento está aqui na questão mental, nas questões socioemocionais que impactaram os jovens. Então a gente já lançou conceitual pra outra esfera, que também já estava sendo trabalhado, mas, volto a dizer, eu creio que vai ser um tempo muito diferenciado para cada escola e para cada região que foi afetada, porque como foi mediado e como foi mitigado aquele cenário, foi totalmente diferente para cada escola e para cada sala, até a turma, o professor também que mediou teve um tipo de posicionamento, teve um tipo de metodologia pedagógica totalmente diferente, e isso vai refletir e tem que ser considerado nesse caso e nessa projeção futura.

Não acredito que seja possível ensinar da mesma forma a anterior do isolamento social. No quesito de avaliação, eu sempre fiz uma avaliação muito processual e formativa. Os meninos sempre participaram do início e do fim do processo. Sempre foi um ensino muito dialógico. O que mudou é que eles precisaram ser mais ainda, porque como eles ficaram muito tempo isolado, eu percebi que eles esperavam sempre um comando, sempre uma resposta. E quando eu converti a decisão para eles, eles tinham muita dificuldade. Situações de jogo, a decisão é de vocês. Eles tinham dificuldade de entrar no processo, tinham dificuldade de enxergar o mundo visual e eu tinha que fazer uma mediação muito mais efetiva para que eles concluíssem as coisas. Então, a avaliação, ela sempre foi para esse processo, ela teve que se intensificar para que eu conseguisse chegar ao objetivo pedagógico que eu tinha, porque eles tinham dificuldade de pensar autonomamente. Eles estavam acostumados à condição de comando e resposta. Ou o professor, prontamente, decidir por eles qual caminho trilhar.

Eu não tive tanto contato com os PET's de Educação Física, mas o pouco que eu vi de um modo geral, eu creio que não foi tão satisfatório por conta de um cenário brasileiro que a educação já estava com diversas dificuldades e no momento desse não iria ser diferente. Então, essas dificuldades, elas foram acentuadas. E com uma cultura brasileira tão ampla, com um cenário mineiro tão amplo, ter um material que fosse adequado para todas as escolas, até mesmo na mesma cidade, era muito complicado. Então, às vezes, um material que assistia uma escola, não era fidedigno para a outra, mas com tudo, perante o momento, tanta coisa acontecendo, eu não sei se também seria fácil de criar algo que fosse mais adequado para esses alunos. Eu acho que a palavra que define foi emergencial. Foi feito realmente o que pôde ser feito, talvez não seja a melhor versão, mas foi o que deu para fazer numa situação tão adversa.

Se baseando nos jovens que eu acompanhei durante a pandemia, acredito que todas as dificuldades foram potencializadas. Eles têm colhido um saldo muito negativo desde a pandemia. Eu não sei se os alunos, nesse momento têm a percepção desse prejuízo, pois é um cenário de uma falta de sensibilidade muito grande com relação a isso, uma falta de consciência do cenário real, então isso traz uma falsa visão de que está tudo bem, mas, eles têm colhido, precisamente na rede pública, uma fatia muito grande com relação a uma falta de eles próprios acreditarem no potencial da escola na vida deles. Então, o descrédito em si é como se a escola não tivesse tanta importância mais, pelo que eu tenho acompanhado. E isso é preocupante, porque a gente tem que, todo dia, problematizar para ver se mostra um pouco a relevância da escola na vida dos alunos, trazer vínculos com a realidade deles, da importância, da necessidade de estudar, porque a tecnologia, as plataformas trouxeram uma falsa visão, que a vida é perfeita, o mundo é ideal, então, problematizar isso tem sido complicado. Eu creio que o papel da escola, ele tem sido anulada na vida desses jovens, eles têm dificuldade de entender esta importância. E às vezes até o próprio professor está tendo dificuldade de explicar essa importância e criar um vínculo novo. O mundo mudou, o ensino precisa mudar para que eles criem uma relação direta da escola com a vida deles e a real importância. Enquanto a gente não conseguir acessar esses meninos de outra forma, eu creio que isso não vai mudar. Porque se eu não acho importante, eu não me dedico. Se eu não tenho vínculo com a minha realidade, eu não me esforço, porque é algo distante de mim. Enquanto houver essa distância, eu acho que vai ser muito difícil de a gente resgatar esses jovens dos impactos negativos da pandemia na vida deles.

O Novo Ensino Médio, ele teve várias versões. Ele tinha uma versão inicial, em que alguns autores estavam com a responsabilidade de criar esse documento. E, ao longo do processo, ele foi se modificando cada vez mais. Talvez a versão final para a Educação Física não seja a melhor versão, porque ela praticamente inexistente no Ensino Médio, além das linguagens, a presença dela ali é muito pequena. O que reflete, então, a importância que se dá Educação Física, no próprio documento norteador, ela se torna ilusória, infelizmente, no chão da sala de aula, no cotidiano escolar isso também reflete, porque vai perdendo cada vez mais a sua importância. É como se ela não fosse necessária. Eu digo, baseado na escola que trabalho atualmente, não por parte dos alunos, pois estes ainda anseiam pelas aulas, gostam e pedem, inclusive, para que elas existam. Mas o currículo normativo está muito mais direcionado para as outras áreas do conhecimento, como se fosse uma preparação para o Ensino Propedêutico, o Ensino Superior, o que reflete na importância que é dada para as outras áreas, como Artes,

Educação Física, Filosofia, elas passam a não existir nesse currículo e ficam limitadas. Então, infelizmente, é a realidade que a gente se depara no momento e eu acho que os professores não estão satisfeitos com o papel da Educação Física nesse momento e muito menos os alunos. Eu sei que os alunos também não estão satisfeitos.

6 (PÓS)PANDEMIA GLOBAL: impactos e transformações no Ensino Médio e na juventude

Das epidemias que assolam o planeta desde a antiguidade, a mais conhecida e considerada a mais destrutiva (pelo menos até 2019) era a peste bubônica. A praga começou como resultado de picadas de pulgas em ratos e da disseminação de bactérias de ratos para humanos. Espalhou-se rapidamente em navios, viajando ao longo de rios e rotas terrestres para cidades e vilas. Com o número de mortos crescente, a primeira medida foi reduzir o tráfego e limitar a população, fechando os portões das muralhas da cidade, ocasionando desse modo à escassez de alimentos e fome. Portanto, não é difícil identificar o grupo que ficou mais vulnerável: pobres (Couto; Cruz, 2020).

Com a Covid-19 não foi muito diferente, uma vez que o vírus se espalhou rapidamente pelo mundo, deixando milhares de pessoas gravemente doentes e com o sistema de saúde entrando em colapso em países ricos e pobres. Negócios, escolas, eventos esportivos, eventos culturais, reuniões, contatos, conversas e relacionamentos foram interrompidos. Aeroportos foram fechados, transporte público, viagens e passeios suspensos. De modo geral o mundo voltou a se fechar, o estado de peste de outrora esteve de volta: vivendo em isolamento social, perdidos em meio a mensagens conflitantes, com crises de liderança mundial e nacional (Couto; Cruz, 2020).

A pandemia ceifou milhões de vidas por todo mundo, todavia os fatos acontecidos em nosso país foram particularmente cruéis, em conjunto com alguns outros lugares do globo que se destacam a desigualdade, o injusto e o desumano. O número de mortes no Brasil poderia ser cinco vezes menor caso fossem tomadas medidas de ampla proteção à vida ao invés da priorização do sistema produtivo (Vieira; Borges; Bonetto, 2021).

Para o professor Sílvio Gallo (2021), o modo de operação dos Estados na gestão da pandemia do Coronavírus pode ser denominado como bionecropolítica, conceito que se trata do acoplamento produzido a partir da “biopolítica”, proposto por Foucault (2008), e da “necropolítica”, proposto por Mbembe (2018). Foucault pensou a biopolítica como um poder que se exerce sobre a vida das pessoas, tomadas nos grandes conjuntos populacionais. Mostrou como essa tecnologia de poder emergiu a partir do século XVIII e se consolidou ao longo dos séculos XIV e XX, argumentando que o poder sobre a vida (ou biopoder) possibilita uma nova forma de operação dos Estados modernos, que ele denominou

governamentalidade (governo sobre a mentalidade, uma forma de produção subjetiva pelo controle político). O Estado age governando os cidadãos, conduzindo suas condutas, controlando a vida. Vê-se assim o nascimento dos sistemas públicos de saúde e de educação, os sistemas de previdência social, os programas de controle de natalidade, de vacinação em massa, tudo visando o controle das populações através do discurso do bem-estar (Gallo, 2021).

É preciso insistir que para Foucault (2004) o poder é produtivo, exercido em relações micropolíticas que, através de dispositivos específicos (como instituições sociais), permitem uma série de acoplamentos e possibilitam a governamentalidade. Não há julgamento moral na exposição desse mecanismo, ou seja, a biopolítica não é boa ou ruim per se, mas demanda uma análise perspectivada para adentrar seus efeitos. Para o filósofo, o poder não é visto apenas como uma entidade que alguns possuem e outros não, mas como uma rede complexa de relações e práticas que permeiam todas as esferas da sociedade. Ele explorou diferentes formas de poder e como elas funcionam. Citarei aqui três formas deste exercício de poder: 1º - Poder de soberania, exercício entre o soberano e seu súdito, em que o soberano possui poder de vida ou de morte, uma vez que podendo matar qualquer um, portanto também é capaz de deixar viver, um exercício típico das sociedades antigas e medievais. Com o aparecimento da democracia moderna, fica marcada a emergência de um novo poder: 2º - Poder disciplinar, que opera através de instituições como prisões, hospitais, exércitos e infelizmente escolas. Essas instituições aplicam técnicas disciplinares para regular e controlar os corpos e comportamentos das pessoas, buscando moldar indivíduos dóceis e obedientes. Consolidando as sociedades disciplinares, vemos emergir o 3º- Biopoder, que se refere ao exercício sobre as populações como um todo. Tal poder está preocupado com a gestão e o controle da vida e da saúde das pessoas, por meio de medidas como políticas de saúde pública, controle de natalidade e intervenção do Estado na regulação dos corpos e das práticas sociais. Trata-se de o estado fazer viver e deixar morrer, compete ao estado preservar a vida dos cidadãos, criando políticas públicas específicas.

Fica então o questionamento: como o estado pode exercer o direito de morte se sua função é garantir a vida? O estado atua então como poder de corte, promovendo uma fragmentação de um contínuo biológico capaz de ser separado e organizado, se necessário com a exclusão daqueles que desviam à norma. Dessa forma, a exclusão se justifica pela proteção para os que estão dentro das normas. O argumento foucaultiano apresentado revela a lógica biopolítica do Estado moderno, que administra a vida por meio de mecanismos de

exclusão, justificados sob o pretexto de proteção daqueles que se encaixam na norma. Esse "poder de corte" se alinha à análise de Stuart Hall (1997) sobre a cultura como uma arena de enfrentamentos, na qual se definem quem ocupa o lugar da norma e quem é relegado à posição de identidade marginalizada.

Para Hall (1997), a cultura não é um espaço neutro, mas sim um campo de disputa em que identidades são construídas e hierarquizadas. Assim, quando o Estado traça a fronteira entre quem deve ser protegido e quem pode ser eliminado (literal ou simbolicamente), ele está exercendo o que Hall chamaria de um processo de fixação da identidade hegemônica. Os grupos que se desviam da norma são marcados como "o Outro", reforçando a distinção entre pertencimento e exclusão. Essa dinâmica cultural sustenta e naturaliza desigualdades, pois aqueles que não se conformam à norma são percebidos como ameaças à coesão social, justificando políticas de repressão, silenciamento e até extermínio.

Achille Mbembe (2018) argumenta que a soberania se manifesta principalmente através do poder de decidir quem pode viver e quem deve morrer. Ele sugere que as formas contemporâneas de subjugação da vida ao poder da morte reconfiguram profundamente as relações entre resistência, sacrifício e terror. Para ele, a noção de biopoder é insuficiente para explicar essas formas modernas de submissão da vida ao poder da morte. Portanto, ele propõe os conceitos de necropolítica e necropoder para abordar as várias maneiras pelas quais, no mundo contemporâneo, vastas populações são submetidas a condições de vida que as transformam em "mortos-vivos". (Mbembe, 2018).

Portanto, Mbembe (2018) aprofunda a ideia de biopoder ao argumentar que Foucault analisou essencialmente no contexto europeu, em que a gestão da vida e da morte estava ligada ao disciplinamento e ao controle dos corpos dentro de uma ordem social definida. No entanto, para compreender realidades coloniais e pós-coloniais, especialmente no continente africano, Mbembe propõe o conceito de necropolítica, no qual o poder soberano não apenas regula a vida, mas exerce o direito de matar indiscriminadamente, abandonando populações inteiras à morte lenta, à violência militarizada e ao extermínio sistemático. A necropolítica radicaliza a lógica do biopoder, evidenciando que, para certos grupos sociais – racializados, periféricos, colonizados –, a norma não se estabelece apenas pela exclusão, mas pela aniquilação. Diferente do biopoder foucaultiano, que opera essencialmente pelo controle da vida e da população, a necropolítica revela um poder que se afirma pela destruição e pelo abandono, definindo quais vidas são vivíveis e quais são descartáveis. Nesse sentido, a lógica de Hall (1997) sobre a cultura como um espaço de disputa se intensifica: na necropolítica, a

cultura não apenas define identidades e normas, mas serve como um instrumento que justifica genocídios, deslocamentos forçados e estados permanentes de exceção.

Os argumentos ilustram de que modo os Estados europeus, para manter o governo de seus territórios no modo biopolítico, usavam uma tecnologia necropolítica nos territórios colonizados e com as populações desvalorizadas. Eis um momento oportuno para conectar com o contexto pandêmico global: durante a pandemia, vimos juntarem-se, no mesmo território, as duas tecnologias de poder – biopolítica e necropolítica. No caso do Brasil, por exemplo, o governo não hesitou em reconhecer a necessidade de que alguns morram para que outros sobrevivam. Marcadas para morrer, as populações desfavorecidas, entre elas idosos improdutivos e jovens pretos de periferia, foram chamadas a dar a vida pela manutenção da vida dos mais privilegiados. Para tal contexto, Gallo denominou como bio(necro)política (Gallo, 2021).

Durante a crise foi estabelecido um falso toque de recolher em nosso país e em grande parte do mundo: enquanto parte da população se confinava em suas residências, a outra parte, em sua maioria composta por empregadas domésticas, trabalhadores de aplicativo, além daqueles que trabalham nos serviços essenciais (com destaque para a área da saúde, linha de frente na batalha contra o vírus), não puderam se dar o mesmo luxo continuando assim trabalhando normalmente. Quantos desses não pereceram, para que muitos outros pudessem usufruir de sua identidade normalizada?

Além da questão fulcral de vida e morte, temos ainda as dimensões profissionais e tecnológicas: este isolamento, que posteriormente foi substituído por distanciamento social, trouxe a ideia do teletrabalho (*home office*). As empresas se adaptaram de tal modo a este modelo que atualmente já é possível notar uma mudança cultural, o método de trabalho híbrido se torna cada vez mais recorrente, o que implica em atualizações das capacidades/competências tanto dos profissionais como das empresas. O lar pessoal, então, deixa de ser o espaço familiar, de descanso e de refúgio e passa a se tornar parte da economia de teleconsumo e teleprodução (Vieira, 2021).

Entende-se a pandemia como fenômeno sanitário, social e complexo (Veiga-Neto, 2020). Situada em um patamar acima de suas origens irreduzível as variáveis que dela participam. Veiga-Neto (2020), de modo a classificar tal complexidade, usa do caleidoscópio como uma metáfora potente para referir-se ao fenômeno, sendo esse aparelho um artefato peculiar e multifacetado, as imagens que se observam tratam-se apenas de representações, já que cada movimento que vemos não corresponde exatamente ao que se passa em seu interior.

O mesmo ocorre na pandemia, as dificuldades e as compreensões podem variar de pessoa para pessoa, ambas articulam variáveis espaciais com variáveis temporais de modo que qualquer análise que se queira fazer envolve determinadas imagens restritas a um dado espaço e num dado tempo. Além do mais, as imagens mudam em função dos ângulos e posições espaciais e teóricas assumidas pelo observador.

Com isso, no contexto sociocultural, há mais um agravante em meios às crises: em um mundo cada vez mais conectado, um fluxo livre e permeável de informações de todos os tipos, boas e más notícias e orientações, se espalham de forma rápida, ampla, acríticas e igualmente difundidas. Se isso é assim do lado da emissão e difusão, deve-se também considerar o que acontece do lado da recepção, em parte devido à saturação de informações a que todos estamos sujeitos e em parte resultantes de perfis mal elaborados e acríticos de amplos contingentes de consumidores de informação, o conteúdo que se vê, lê e ouve é pouco diferenciado. Parece haver uma tendência para que tudo seja absorvido como se *a priori*, tudo fosse verdade, ou que tudo é negado, como se tudo era mentira. Para piorar a maioria dessas *fakenews* são muito bem elaboradas, se apresentando de forma plausível e geralmente simples, o que as torna pretensamente verdadeiras. Isso funciona muito bem principalmente para aqueles que não estão suficientemente aparelhados para pensar criticamente (Veiga-Neto, 2020).

É fácil perceber que a atual pandemia trouxe à tona e intensificou um conjunto diversificado de crises ao redor do mundo. No Brasil hoje, por exemplo, as crises se entrelaçam e se reforçam. É por isso que a imagem apresentada a nós é extremamente complexa, incompreensível para grandes contingentes da população, bem como para uma parte significativa das identidades hegemônicas, insensíveis às diferenças. Ao perceber as dificuldades em mudar esse status, muito vem sendo investido em massivas campanhas publicitárias, entrevistas e discussões públicas com especialistas, desarmando a contrainformação, tudo isso com a intenção de esclarecer e neutralizar mentiras e fantasias. Mas talvez o maior obstáculo hoje encontrado por esses esforços (que buscam desarmar a contrainformação e promover boas e bem informadas práticas de saúde) seja por parte da população-alvo desses movimentos. Afinal, tenacidades ao pensamento mágico, à fantasia, à imaginação, ficção e excentricidade parecem indestrutíveis, a menos que pudesse ser feito muito cedo e através da educação de crianças e jovens para que sejam capazes de proteger e desenvolver, pelo menos, uma racionalidade crítica e consistente (Veiga-Neto, 2020).

No contexto educacional, especificamente na Educação Física Escolar, a pandemia e o Ensino Remoto Emergencial expuseram e intensificaram problemas estruturais, com efeitos profundos. Por tratar-se de uma disciplina que se utiliza da cultura corporal do movimento e da interação social, sofreu grandes impactos e chegou até mesmo a ser considerada menos prioritária no contexto das aulas remotas.

Para Souza e Neira (2022), a Educação Física tem enfrentado há tempos uma falta de legitimidade, sendo frequentemente vista como uma disciplina de "segunda classe" e, assim, considerada descartável. Essa visão ficou ainda mais evidente nos primeiros momentos da pandemia, quando várias redes de ensino praticamente abandonaram o componente curricular. Um exemplo marcante para Souza e Neira é o documento inicial da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, conhecido como Trilhas de Aprendizagem, criado para orientar as atividades docentes no ensino remoto emergencial (ERE). Esse documento sequer mencionou a Educação Física, reforçando a percepção de que a disciplina não era prioridade no contexto das adaptações emergenciais ao ensino.

Para mim, a pandemia enquanto professor foi uma coisa muito estranha, porque dar aula à distância, do jeito que foi é muito estranho. A própria questão do híbrido, os alunos ainda tinham muito medo, até mesmo meus colegas, professores estavam com medo. Eu acredito que isso atrapalhou muito essa geração, os alunos não absorveram muito e a questão da vivência esta faltando muito para eles (Heliton).

Também foram necessárias ressignificações referentes ao conteúdo das aulas, buscando formas alternativas para que os alunos pudessem desenvolver competências físicas e culturais mesmo em isolamento, destacando a importância da criatividade e da adaptação, com propostas que respeitassem a realidade dos alunos e suas possibilidades em casa. Considerando as diferentes realidades dos estudantes e colocando o foco na valorização das práticas culturais e da expressão individual do movimento.

Novamente com Souza e Neira (2022), os autores argumentam que se revela tanto as potencialidades quanto as dificuldades no desenvolvimento da Educação Física durante o ensino remoto. As professoras pesquisadas perceberam que não era suficiente simplesmente transpor as aulas presenciais para o ambiente virtual; era essencial adaptar as atividades didáticas às condições reais dos alunos. Uma das dificuldades encontradas foi a de proporcionar momentos significativos de vivência das práticas corporais, como brincadeiras e danças, em um formato que possibilitasse a problematização dessas atividades e de suas representações. Esse aspecto, acabou sendo prejudicado, pois os documentos analisados não

incluíram referências a momentos de reflexão crítica sobre as práticas e os participantes envolvidos. Esse elemento de problematização é essencial, pois permite que os alunos não apenas experimentem as atividades, mas também reflitam sobre suas representações e significados culturais.

Foi difícil conciliar minha concepção curricular com o ensino remoto, eu não cheguei a ter esses ensinamentos tutorados, foi responsabilidade minha mesmo. A Educação Física já não seguia a apostila, não seguia e continua não seguindo, e foi bem complicado para manter a concepção de dar uma aula em que o jogo se manifestasse com o distanciamento e com o aluno somente na tela, com a minha intermediação, mas ele sozinho em casa, então foi muito complicado manter a metodologia que eu já utilizava, foi muito desafiador, essa época me marcou (Andreolli).

Por último, como movimento analítico inicial de situar as condições socioculturais, evocamos o debate sobre a prática político-pedagógica durante o ensino remoto emergencial e no período pós-pandêmico. Vimos anteriormente que os EC valorizam as diferenças culturais que, em termos escolares, pode ser compreendido como as experiências e contextos de vida dos estudantes. O ensino remoto trouxe à tona questões sobre desigualdade de acesso e a necessidade de adaptação dos conteúdos, e na Educação Física isso pode ser compreendido como a importância de uma abordagem que vá além da prática física em si, já muito limitada pela pandemia, mas experiências culturais e contextos específicos dos alunos.

Os EC incentivam uma prática pedagógica crítica que questione as normatividades e valorize a multiplicidade de expressões corporais e culturais dos alunos. Durante o ensino remoto, a Educação Física se viu desafiada a repensar essas práticas de modo que se tornassem acessíveis e significativas, mesmo com limitações de espaço e tecnologia. Isso levou a uma reflexão sobre como manter a criticidade e a inclusão, levando em conta a realidade doméstica dos estudantes.

No início, a gente enviava a atividade, na época eu estava trabalhando com eles sobre basquete, enviava vídeos, e cheguei a enviar jogo de basquete online também, que dava para jogar pelo celular. Depois de um tempo, começaram as aulas híbridas, não só online, então de casa dava aula para eles na casa deles, e foi ainda mais desafiador, no sentido de ficar pensando: “o que eu posso fazer para que eles possam ter o acesso à vivência do basquete”, por exemplo, e eu lembro que eu ainda pensei assim: “se eu colocar para mexer com bola, pode ser que nem todos tenham espaço, pode ser que dê algum problema em casa, de quebrar alguma coisa ou de machucar”. Então, foi um desafio bem grande. (Andreolli)

No período pós-pandêmico, esse debate se ampliou, com a área buscando formas de integrar os aprendizados do ensino remoto às aulas presenciais. Uma reflexão político-

pedagógica amparada pelos EC se concentra em criar um currículo que continue considerando as vivências dos alunos, promovendo a criticidade e a problematização das práticas corporais e de suas representações culturais. Esses debates se tornam válidos ao considerar que o componente curricular de Educação Física ultrapassa a simples prática de atividades físicas, englobando discussões que promovam uma compreensão mais profunda. Isso implica um enfoque que não se limite à reprodução de movimentos, mas que também explore os significados, contextos e implicações culturais das práticas. A Educação Física deve ser um espaço de formação integral, em que os alunos são estimulados a refletir sobre sua relação com o corpo, com os outros e com as diversas manifestações culturais (Melo; Golin; Rizzo, 2022).

6.1 Impactos pandêmicos nas juventudes

Historicamente, o conceito de juventude ganhou visibilidade com o avanço das sociedades modernas, urbanas e industriais, marcando a transição entre a infância e a vida adulta. Essa fase, muitas vezes indefinida e sem rituais sociais rígidos, reflete transformações econômicas e culturais que moldaram papéis sociais e identidades. Nas ciências humanas, o foco desloca-se do amadurecimento biológico ou psicológico para investigar como as juventudes são constituídas em contextos históricos e culturais específicos (Dayrell, 2016).

Na contemporaneidade, estudiosos abordam a juventude como uma experiência global, influenciada por práticas locais e processos de globalização. Essas análises mostram que os jovens desempenham um papel ativo na produção cultural e na transformação social, desafiando limites de identidade e sociabilidade impostos pelas estruturas dominantes. A juventude emerge como um campo de estudo multifacetado, articulando aspectos universais e particulares, biológicos e socioculturais, em constante diálogo com os contextos históricos e econômicos (Dayrell, 2016).

Atualmente, reconhece-se que a condição juvenil não apenas se tornou mais abrangente, mas também pode se prolongar indefinidamente ou ocorrer de forma intermitente ao longo da vida de uma pessoa. Essa perspectiva está diretamente ligada à organização social, aos grupos etários e às suas responsabilidades na manutenção da ordem social. Tanto o passado quanto o futuro influenciam a percepção da juventude e sua relevância na sociedade (Dayrell, 2016).

Conforme vimos no quadro teórico, a Sociologia da Juventude investiga como os jovens se constroem enquanto sujeitos sociais e culturais, considerando contextos históricos, econômicos e políticos específicos. Essa abordagem busca compreender de que forma as práticas culturais, os estilos de vida e as identidades juvenis são moldados pelas estruturas de poder, ao mesmo tempo em que oferecem resistência a essas mesmas estruturas (Dayrell, 2003).

Uma parte significativa da sociologia da juventude concentra-se no conceito de desvio, retratando o jovem como alguém que resiste à socialização, se integra de maneira limitada e desafia os padrões normativos. Esses desvios variam conforme diferentes níveis de estratificação social e cultural. Além disso, a juventude é frequentemente entendida como uma fase transitória, em que o jovem é visto principalmente como alguém em processo de se tornar adulto. Essa visão, entretanto, negligencia o presente vivido pelos jovens como um espaço legítimo de formação e desenvolvimento. Esse entendimento é especialmente evidente no ambiente escolar, em nome do "vir a ser" dos alunos traduzido em diplomas e metas, o futuro é priorizado em detrimento do presente e de questões existenciais mais amplas (essa referência não pode ser usada aqui, precisa de uma que realmente afirme o que foi escrito.).

Nos EC, a juventude é vista como um campo de conflito e negociação. Subculturas juvenis, como punks ou hippies, são analisadas como respostas criativas e políticas às contradições do sistema capitalista. Nesse contexto, os jovens não são passivos diante das normas sociais; ao contrário, atuam como agentes criativos que ressignificam produtos e práticas, criando seus próprios significados. A identidade juvenil é entendida como uma construção social, resultado de processos dinâmicos e interativos (Hall, 2008).

A relação dos jovens com o consumo e os estilos de vida é complexa. Embora frequentemente moldados pela indústria cultural, os jovens ressignificam produtos e tendências em busca de autenticidade e formas de resistência. Essa resistência também se manifesta em subculturas e expressões culturais que desafiam normas hegemônicas. Em um mundo globalizado, eles participam de trocas culturais que geram identidades híbridas, combinando elementos locais e globais. Além disso, questões de gênero, raça e classe são fundamentais para compreender as experiências juvenis, pois atravessam suas práticas e influenciam a formação de identidades diversas (Dayrell, 2003).

Exemplos contemporâneos mostram como os jovens continuam desempenhando um papel crucial na transformação cultural e social. Um caso emblemático são as ocupações escolares de 2015, um movimento de estudantes secundaristas em resistência às mudanças

propostas na educação e à precarização das escolas públicas. Iniciado em São Paulo, esse movimento surgiu em resposta à proposta do então governador Geraldo Alckmin de reorganizar a rede estadual de ensino, que previa o fechamento de quase 100 escolas e a realocação de milhares de estudantes (Gallo, 2017).

O movimento cresceu rapidamente, tornando-se nacional, com demandas como melhores condições de infraestrutura, alimentação e maior diálogo entre gestores e estudantes. As ocupações tinham caráter autogestionado: os próprios alunos organizavam atividades como aulas públicas, debates e oficinas nas escolas ocupadas. Além de inovador pela organização, o movimento destacou-se pelo uso estratégico das redes sociais para divulgar ações, conectar-se a outros movimentos e conquistar apoio público. Ele também influenciou mobilizações futuras, como as ocupações de 2016 contra a reforma do Ensino Médio e a PEC do Teto de Gastos Públicos (Gallo, 2017).

Apesar das conquistas, as ocupações enfrentaram repressão policial, resistência de parte da sociedade e dificuldades internas. Contudo, elas representam um marco na mobilização estudantil e demonstram o poder político da juventude conectada. Práticas culturais juvenis destacam-se pela articulação de questões de raça, classe e resistência, evidenciando o caráter criativo e contestador dos jovens. Assim, a juventude deixa de ser vista apenas como uma fase de transição e se afirma como um campo de produção cultural dinâmico, capaz de transformar sociedades e desafiar estruturas de poder (Gallo, 2017).

É fundamental analisar as forças sociais que moldam as juventudes contemporâneas, destacando tanto os potenciais transformadores quanto os mecanismos de controle ideológico que atuam sobre os jovens. Por um lado, a juventude demonstra grande capacidade de resistência, criatividade e transformação social inclusiva. Por outro, é importante refletir sobre o aliciamento dos jovens por correntes que combinam ideologias bíblico-evangélicas, teologia da prosperidade e práticas mercadológicas, como o empreendedorismo e a literatura de autoajuda. Esse fenômeno pode ser entendido como parte de um "totalitarismo soft", que submete os jovens a uma lógica de controle disfarçada de liberdade e autogestão. Esse conceito descreve um controle sutil, mas eficaz, sobre as esferas individuais e sociais, mediado principalmente pela mídia. A mídia, nesse contexto, não apenas reflete as práticas sociais e ideologias dominantes, mas também as molda, funcionando como veículo central para a disseminação de narrativas neoliberais (Sodré, 2021).

Os impactos na escolarização são evidentes, como demonstra a pesquisa do Conselho Nacional de Juventude (Conjuve). Segundo os dados, 56% dos jovens que não estavam

estudando trancaram ou cancelaram suas matrículas após o início da pandemia, em março de 2020. O abandono escolar foi mais acentuado entre jovens de 15 a 17 anos (68%), seguido pelos de 18 a 24 anos (63%) e de 25 a 29 anos (49%).

Entre os principais motivos para a interrupção dos estudos, destacam-se razões financeiras e dificuldades de adaptação ao ensino remoto. Esses dados evidenciam a necessidade de melhorar o acesso e o suporte tecnológico, além de abordar os impactos econômicos da pandemia na educação dos jovens. A pesquisa também revelou que a pandemia aumentou o interesse dos jovens em abandonar a escola: 43% indicaram essa possibilidade, sendo 4 em cada 10 participantes já pensando em desistir. O maior índice foi registrado entre jovens de 18 a 24 anos (49%), seguidos pelos de 25 a 29 anos (47%) e pelos de 15 a 17 anos (32%).

O abandono escolar já era um problema antes da pandemia, mas, como previsto, foi intensificado durante esse período. Um dos principais fatores para não retornar à escola é a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, especialmente entre jovens de famílias em situação de vulnerabilidade (Andrade, 2021). Com isso, esses jovens se tornam mão de obra barata para o mercado de trabalho e por necessidade acabam em empregos pouco valorizados e mal remunerado.

Acho que a gente está cada vez mais colocando os jovens em subemprego, a condição de acesso à universidade, acesso e permanência está cada vez mais complexa (José).

Ademais, a precarização do mercado de trabalho, cada vez mais instável e exploratório, contribui para a perda de atratividade da escola. Para muitos jovens, a educação formal deixa de atender às suas expectativas e necessidades de forma significativa, o que pode gerar dúvidas a respeito do papel da escola.

Eles têm colhido, precisamente na rede pública, uma fatia muito grande com relação a uma falta de eles próprios acreditarem no potencial da escola na vida deles. Então, o descredibilismo em si é como se a escola não tivesse tanta importância mais, pelo que eu tenho acompanhado (Maria).

Isso reforça a urgência de não apenas garantir o acesso à educação, mas também de oferecer qualidade e relevância, conectando-a as perspectivas de vida desses jovens (Andrade, 2021). As representações⁹ docentes, da mesma forma, defendem a necessidade de

⁹ Para Stuart Hall (1997), nos Estudos Culturais, o conceito de representação não se trata apenas de refletir ou espelhar a realidade, mas de construí-la por meio da linguagem, das imagens e dos discursos. Diferente de uma abordagem psicológica, na qual a representação é vista como uma

ressignificar o papel da escola, principalmente no pós-pandemia, com a volta dos alunos as instituições:

Acredito que o ponto principal a ser debatido acerca desse afastamento das juventudes das instituições é a ressignificação da escola, se transformando em um ambiente que os jovens se sintam parte dela, se sintam jovens e possam exercer essa juventude, não estou negando o saber, a ciência, os conteúdos e saberes historicamente produzido, eles são necessários, mas os jovens precisam se sentir parte dessa construção ou este ambiente vai ser fadada ao erro, iremos aumentar os nossos índices de evasão e de defasagem escolar (Heliton).

Mesmo com o governo adotando uma postura bionecropolítica, priorizando a economia em detrimento da vida, a pandemia resultou na perda de milhões de empregos. No Brasil, diante das necessidades imediatas das famílias, a escolarização muitas vezes deixa de ser prioridade. A escola tem perdido relevância para muitos jovens, que procuram ingressar no mercado de trabalho, formal ou informal, mesmo enfrentando o alto desemprego intensificado pela pandemia. O isolamento social, somado aos desafios econômicos, contribuiu para o abandono escolar, pois as demandas financeiras imediatas frequentemente superam o valor atribuído à educação em um mercado de trabalho incerto (Andrade, 2021).

Todo esse contexto, associado à questões de saúde mental, podem causar problemas como insônia, afetando a alimentação e o estado emocional das pessoas, o que impacta o humor e a concentração dos jovens.

Tem muitos jovens com doenças como crise de ansiedade, por exemplo, me parece que aumentou muito o número e a repercussão destas doenças. As pessoas estão absorvendo menos os conteúdos e estão se importando menos com o futuro deles, estudando menos, me parece (Heliton).

A dificuldade de adaptação ao ensino remoto também pode estar relacionada à ansiedade, à falta de acesso a dispositivos digitais e à conexão de qualidade, além da necessidade de conciliar estudos com trabalhos precários e responsabilidades domésticas. Muitos jovens enfrentaram a perda de emprego, renda, direitos e, em alguns casos, até de entes queridos, agravando ainda mais os desafios enfrentados (Andrade, 2021).

imagem mental individual do mundo, Hall enfatiza que a representação é um processo social e cultural no qual os significados são produzidos e compartilhados coletivamente. A representação, nesse sentido, não é uma cópia fiel do real, mas sim um ato de promover uma discursividade, ou seja, um jogo de significações no qual diferentes sentidos são construídos, disputados e ressignificados. O que algo "é" depende do modo como o representamos, e essa construção simbólica influencia profundamente nossas formas de ver, compreender e organizar o mundo.

A educação é um direito fundamental e não deve ser um privilégio restrito a determinadas classes sociais. Entretanto, o Brasil ainda lida com o desafio histórico de garantir acesso universal à educação básica e de oferecer um ensino crítico e de qualidade para todos os cidadãos. É importante reconhecer que as políticas educacionais frequentemente são influenciadas por interesses conflitantes, em vez de priorizar a construção de uma cidadania participativa que combata as desigualdades sociais. O sistema educacional, por vezes, funciona como um espaço de adequação ao modo de produção capitalista, reproduzindo a ordem social vigente. Essa realidade impõe uma série de desafios aos estudantes, que enfrentam tanto questões pedagógicas quanto estruturais (Andrade, 2021).

Sem contar que a escola tem um papel essencial sobre todos os aspectos da formação da juventude, incluindo histórica, política, social e sobre sua formação crítica, técnica enfim não é possível imaginar um jovem sem escola. Um jovem sem escola hoje ele está mais à margem do que o que possui a formação básica (José).

Desse modo, manter a juventude na escola é um desafio que requer políticas públicas comprometidas e eficazes. Muitos desses jovens precisam contribuir para a renda familiar, o que impacta diretamente sua capacidade de se manter na escola e acompanhar as aulas. Para garantir sua permanência nos estudos, é essencial adotar políticas que abordem tanto a questão financeira quanto a oferta de suporte educacional e emocional.

Nesse cenário, os Institutos Federais destacam-se como exemplos de boas práticas, adotando iniciativas que promovem a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes em condições socioeconômicas desafiadoras. Programas de auxílio financeiro, alimentação, moradia estudantil e suporte psicológico e acadêmico são exemplos dessas ações (Brasil, 2024). Essas medidas demonstram que, com um compromisso governamental sério, é possível reverter a evasão escolar, valorizando e motivando os jovens a seguirem com sua formação.

Para ampliar essas experiências, é imprescindível que as políticas de auxílio e permanência escolar sejam tratadas como investimentos prioritários. Isso requer parcerias entre instituições de ensino, governos e o setor privado, com o objetivo de expandir programas de apoio e garantir que os jovens trabalhadores possam ver na educação uma oportunidade real de crescimento pessoal e profissional, e não um sacrifício.

O papel da escola na vida das juventudes é muito importante, mas a escola sozinha, ela não é a solução mágica de todos os problemas. Ela tem um papel significativo e é o combustível para a mudança social, mas ela tem que estar consolidada com planejamentos, com questões políticas, sociais, realmente,

para que a gente consiga refletir efetivamente na vida dos nossos jovens (Maria).

Portanto, a manutenção dos jovens trabalhadores na escola não depende apenas da vontade individual ou de esforço familiar, mas sim de um comprometimento coletivo que passe pela oferta de programas de suporte financeiro e políticas públicas efetivas. Somente com essa base será possível assegurar que a educação seja uma ponte viável para um futuro melhor para todos. Mas tais medidas necessitam de outra forma de governo, distante do Estado bionecropolítico hegemônico.

Ao abordar a juventude em sua complexidade, torna-se imprescindível analisar o Ensino Médio, uma vez que essa etapa escolar não apenas estrutura o cotidiano dos jovens, mas também influencia suas experiências, perspectivas de futuro e processos de subjetivação. Considerando que políticas educacionais, currículos e práticas pedagógicas afetam diretamente as juventudes, a próxima seção discutirá as concepções que sustentam essa relação e os desafios que dela emergem.

6.2. Impactos pandêmicos no Ensino Médio

Refletir sobre a juventude também implica considerar as barreiras e dificuldades que os estudantes enfrentam para permanecer e avançar na educação, especialmente diante das desigualdades históricas mencionadas anteriormente e agravadas pela pandemia de COVID-19.

O período de 2007 a 2010 foi caracterizado por importantes avanços nas políticas educacionais e sociais no Brasil, que beneficiaram a juventude, especialmente no acesso ao ensino superior e na redução das desigualdades. Durante esses anos, a expansão da Rede Federal de Educação foi significativa, com a criação de novas universidades e Institutos Federais, que contribuíram para aumentar a oferta de vagas em regiões anteriormente negligenciadas. Além disso, programas como o ProUni ganharam força, oferecendo bolsas de estudo em instituições privadas para estudantes de baixa renda, beneficiando mais de 700 mil pessoas até 2010. O FIES também foi reformulado, tornando o financiamento estudantil mais acessível, com juros reduzidos e prazos maiores para pagamento (MEC, 2010).

Entretanto, os avanços observados nesse período foram interrompidos ou desacelerados a partir dos anos subsequentes, especialmente em face de crises econômicas e mudanças nas prioridades políticas, resultando em um cenário mais adverso para os jovens

após a pandemia. Tais retrocessos ressaltam a necessidade de retomar políticas públicas que garantam o acesso à educação e o fortalecimento das condições socioeconômicas. Porém, o cenário atual demonstra um retrocesso, com desinvestimento na educação e maior dificuldade para os jovens conquistarem um diploma universitário. Esse contexto é agravado por um mercado de trabalho que frequentemente oferece subempregos com baixa remuneração e pouca segurança, além de um salário mínimo desvalorizado, dificultando o acesso a bens e serviços básicos.

Zan e Krawczyk (2020) destacam que o fechamento das escolas, a falta de acesso a recursos tecnológicos, a desestruturação econômica e o desemprego intensificaram as dificuldades de sobrevivência, afetando tanto os responsáveis pelas famílias quanto os próprios estudantes, especialmente aqueles de menor renda. A escola exerce um papel central na vida dos jovens, proporcionando não apenas aprendizado, mas também encontros sociais, vivências, valores e a construção de projetos de vida.

Acredito que a vida dos jovens, de modo geral, tenha mudado, até na nossa mudou, questões de hábitos e entre outras, com certeza a pandemia trouxe dano, porque a grande maioria, o maior convívio que ela tem com outras pessoas se dá na escola, então ali você vai ter a presença do outro para opor, para concordar, para confrontar, então na escola é que esses mecanismos acontecem (Andreoli).

É fundamental reconhecer a importância desses encontros e como as decisões muitas vezes se baseiam em laços de confiança e reconhecimento construídos nos grupos aos quais os jovens pertencem. Isso reforça o papel essencial dos grupos na formação das experiências dos jovens e ressignifica sua relevância no contexto das culturas juvenis. Em outras palavras, a escola é um espaço crucial para a construção das identidades dos indivíduos, pois pode e deve oferecer experiências que contribuam para esse processo, respeitando a subjetividade de cada aluno e as interações com colegas e outros membros da comunidade escolar. Dessa forma, promove-se um ambiente enriquecedor para o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes (Silva; Ovigli, 2022).

A pesquisa de Silva e Ovigli (2022) aponta que, além dos desafios relacionados à falta de recursos tecnológicos e à necessidade de buscar emprego para apoiar suas famílias, a ausência física dos professores foi uma fonte de angústia para os alunos durante o ensino remoto. Isso evidencia o papel fundamental dos professores na mediação do processo educacional, destacando que, mesmo com a evolução de suas funções, a relação professor-aluno continua sendo essencial para a aprendizagem. É importante notar que a pesquisa não

atribui toda a responsabilidade pela melhoria da educação aos professores, mas enfatiza sua centralidade nas relações educacionais. Essas interações são cruciais para a qualidade e o significado do aprendizado. Outro ponto relevante sobre a pandemia e o Ensino Médio é o impacto no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A maioria dos jovens entrevistados revelou sentimentos de despreparo, fragilidade e insegurança em relação ao exame durante a pandemia (Silva; Ovigli, 2022).

Eu atuo com o Ensino Médio somente na privada, que tem um método de trabalho mais conteudista, em que eles veem a escola, o objetivo, a função da escola é passar no Enem, tudo gira em torno do Enem, ele acaba sendo uma propaganda pra escola, põe outdoor e tudo mais, com o intuito de trazer mais alunos e visando mais lucro (Andreoli).

O modelo de ensino conteudista, especialmente em escolas privadas, pode gerar uma pressão significativa sobre os jovens ao reduzir o papel da escola a uma preparação intensa para o ENEM. Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço de aprendizado integral e crítico e passa a funcionar como uma fábrica de resultados, onde o sucesso acadêmico é constantemente medido por índices de aprovação e notas no exame. Essa abordagem pode criar um ambiente escolar focado exclusivamente na produtividade e no desempenho, desconsiderando as singularidades dos estudantes e suas necessidades emocionais, sociais e cognitivas. Além disso, transforma o ENEM em uma ferramenta de propaganda institucional, priorizando o lucro e a captação de novos alunos em detrimento de uma formação mais ampla, que valorize aspectos como criatividade, autonomia, e a construção de um pensamento crítico e reflexivo.

Para os jovens, essa pressão pode se manifestar de diversas formas, incluindo ansiedade, estresse e a sensação de que seu valor está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico. Ao vincular o sucesso pessoal à aprovação no ENEM, muitos estudantes acabam internalizando a ideia de que o fracasso escolar equivale a uma falha pessoal, ignorando os múltiplos fatores estruturais e sociais que influenciam o aprendizado. No entanto, o ENEM desempenha um papel significativo no sistema educacional brasileiro. Além de avaliar os alunos do último ano do Ensino Médio, ele é uma ferramenta fundamental para o acesso ao ensino superior. Suas notas são utilizadas como critério de admissão em universidades públicas federais e estaduais, além de instituições privadas, inclusive para obtenção de bolsas de estudo. Isso torna o ENEM uma parte essencial do processo de ingresso na educação superior no Brasil (Weber Neto, 2023).

O Brasil enfrenta desafios significativos no campo educacional, com baixos índices de desempenho em comparação com outros países. Durante a pandemia de 2020, as escolas brasileiras permaneceram fechadas por cerca de 180 dias, conforme indicado no relatório *Education at a Glance 2021* da OCDE. O documento também apontou que o Brasil foi um dos países que não aumentou os recursos destinados à educação nesse período (Weber Neto, 2023).

Mesmo sem o aumento de recursos, as edições do ENEM continuaram a ocorrer. Contudo, é evidente que a pandemia da COVID-19 impactou negativamente a participação no principal exame de avaliação do Ensino Médio. Antes da pandemia, os números de inscritos e presentes no ENEM eram elevados, ultrapassando três milhões de participantes entre 2017 e 2019, com um pico de mais de quatro milhões em 2017. Em 2020, o primeiro ano da pandemia, registrou-se a maior taxa de abstenção da história do exame, e em 2021 o número de inscritos foi o menor desde 2005, evidenciando o impacto substancial da crise sanitária na adesão ao ENEM (Weber Neto, 2023).

Uma possível explicação para a queda nas inscrições em 2021 está relacionada às mudanças e transtornos causados pela pandemia, como o fechamento das escolas e a transição para o ensino a distância. Essas mudanças trouxeram dificuldades de acesso à tecnologia e problemas financeiros para muitos estudantes, que passaram a se sentir incapazes de realizar o exame (Weber Neto, 2023).

Essa reparação não vai ser fácil, não é algo que vai ser sancionado dia pra noite, é um processo que vai acontecer ao longo de muitos anos, de forma muito bem pensada, de forma muito estruturada. Lógico que a cada cenário vai ser de uma forma diferente, por exemplo, a escola na qual eu trabalhei durante a pandemia, creio que vai levar um tempo muito maior, muito superior ao tempo que eu vou enfrentar aqui na escola, porque a dinâmica é totalmente diferenciada, as formas são reduzidas, o volume de pessoal trabalhando por isso é menor, de preparação para isso é menor e, pelo que eu tenho visto, talvez a diferença de qualidade de ensino da rede particular com a pública vai crescer ainda mais (Maria).

As desigualdades observadas na educação durante a pandemia refletem também um cenário mais amplo de disparidades sociais e econômicas. Decisões políticas e econômicas priorizaram determinados grupos, resultando em uma alocação desigual de recursos e cuidados. Essa abordagem bionecropolítica intensificou as desigualdades, impactando desproporcionalmente as populações mais vulneráveis.

Além disso, a pandemia afetou a formação da identidade dos alunos. A educação, mediada pelas telas, limitou as interações sociais tradicionais, fazendo com que a identidade

dos estudantes fosse construída de maneira diferente, com novos desafios na relação com o conhecimento e com seus próprios papéis como aprendizes. As comunidades educacionais, compostas por professores, alunos e pais, precisaram redefinir suas práticas de socialização. No entanto, muitas vezes a adaptação dos currículos ignorou as identidades culturais dos estudantes, impondo uma visão educacional padronizada que não levava em conta as diversas realidades culturais (Takara, 2021).

Entre as perdas ocasionadas pela pandemia, destaca-se a interrupção das aulas presenciais de Educação Física, que desempenham um papel essencial na formação dos jovens. Essas aulas não apenas promovem práticas corporais, mas também oferecem uma maneira de compreender o mundo, permitindo que os estudantes expressem suas vivências, valores e emoções. As práticas corporais contribuem para a construção da identidade dos jovens e para sua participação na dinâmica cultural e social (Coelho; Da Fonseca Xavier; Marques, 2020).

Mas na Educação Física, nos deparamos com algumas situações que não ocorriam antes, por exemplo, ter que ensinar para os alunos a jogar queimada, antigamente isso já vinha como uma bagagem, então estamos tendo que ensinar o básico, acredito que esse contato deles já estava escasso por conta de tecnologia e outros fatores, por exemplo, ninguém brinca na rua mais e com a pandemia, com certeza, piorou essa questão (Andreoli).

Com a transição para o ensino remoto, a educação física enfrentou desafios significativos. As atividades que antes ocorriam na quadra, promovendo socialização e integração, passaram a ser realizadas de forma individual em casa, quando havia espaço e condições. Essa mudança comprometeu a natureza colaborativa das aulas, que envolviam atividades rítmicas, esportivas e coletivas (Coelho; Da Fonseca Xavier; Marques, 2020).

Os EC mostram que as aulas de Educação Física são moldadas por contextos históricos e sociais, refletindo relações de poder e questões como gênero, raça e classe. No Ensino Médio, os estudantes utilizam a Educação Física para expressar tanto resistência quanto conformidade às expectativas sociais, tornando-a um espaço para desafiar ou afirmar identidades. Ações coletivas juvenis, como ocupações escolares, reforçam a necessidade de uma educação que reconheça as diferenças culturais e sociais (Gallo, 2015).

O contexto da pandemia no Brasil agravou as desigualdades sociais e intensificou o abandono escolar, tornando esse um dos principais desafios educacionais, especialmente para a juventude brasileira. Torna-se, assim, fundamental a criação de políticas públicas abrangentes que proporcionem um ambiente favorável para o retorno de crianças,

adolescentes e jovens à escola, garantindo-lhes condições socioeconômicas básicas para sua subsistência. Além disso, é essencial contar com professores dedicados à construção do conhecimento e com equipes escolares multiprofissionais capazes de identificar e lidar com fatores sociais, econômicos e culturais que impactam diretamente a vida dos alunos (Andrade, 2021). O papel do professor é central nesse contexto. Como já discutido, a mediação docente é essencial para o desenvolvimento educacional e social dos indivíduos, destacando a importância de sua voz e atuação para enfrentar os desafios impostos pela pandemia e promover uma educação mais inclusiva e transformadora.

6.3 O debate em torno do Ensino Remoto Emergencial

A educação no Ensino Médio reflete, em grande medida, as desigualdades sociais que estruturam a sociedade. Longe de ser um espaço neutro de formação, a escola se entrelaça com fatores como renda, território e condições de vida, moldando oportunidades e trajetórias. Uma pesquisa realizada por Weber Neto (2023) revelou que, em 2020 e 2021, a renda familiar apresentou a maior correlação com a nota média dos participantes, um dado que se acentuou nos contextos de maior nível socioeconômico. Esses resultados evidenciam como a qualidade do ensino varia de acordo com o perfil social dos estudantes e reforçam a persistência das desigualdades educacionais, agravadas pela pandemia.

Durante o período de isolamento, o ensino remoto foi a principal alternativa para dar continuidade à Educação Básica. No entanto, sua utilização emergencial, sem a devida preparação de alunos e professores, sem considerar limitações tecnológicas e sociais, e sem atender às necessidades específicas dos estudantes, resultou em novos mecanismos de exclusão e na restrição dos direitos educacionais (Silva; Ovigli, 2022).

Fatores como a falta de acesso a meios digitais, a ausência de condições adequadas em casa para estudar, o adoecimento de familiares e o agravamento das condições econômicas impactaram significativamente o acesso à educação dos jovens brasileiros durante a pandemia.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE), adotado como solução durante a pandemia de COVID-19, expôs e ampliou as desigualdades educacionais no Brasil. Apesar de sua importância para garantir a continuidade das atividades escolares, sua adoção revelou disparidades profundas no acesso à tecnologia, à internet e a um ambiente adequado para o aprendizado. Essas limitações agravaram a exclusão educacional, sobretudo para os

estudantes mais vulneráveis, sendo o acesso desigual à tecnologia um dos principais fatores dessa desigualdade.

Então, as aulas que eu estava fornecendo para os meninos era via meet. E os alunos não tinham celular e nem computador. Eles nem iam à escola buscar mídia de PET'S, nem de estudos orientados. Então, foi um cenário muito difícil de trabalhar, você montava a aula, mas você não conseguia contato com os alunos. Porque a própria escola perdeu esse vínculo, os pais simplesmente não tinham recursos e oportunidade de ir até a escola, por isso, o trabalho quase inexistiu. Em uma turma de 20 alunos, eu tinha nas minhas aulas 2 a 3 alunos apenas (Maria).

De acordo com os relatos, muitos alunos de baixa renda não possuíam dispositivos adequados, como computadores ou *tablets*, e, possivelmente quando os tinham, muitas vezes precisavam compartilhá-los com outros membros da família, limitando seu uso para os estudos. Além disso, a conectividade pode ter sido um desafio central: em regiões periféricas e rurais, muitos estudantes dependiam de pacotes de dados móveis limitados ou de conexões instáveis, o que dificultava provavelmente o acesso às aulas online, o download de materiais e a interação com professores e colegas. A desigualdade pode se manifestar no próprio ambiente doméstico, já que muitos estudantes podem não ter um espaço tranquilo e apropriado para estudar.

O paradoxo torna-se ainda maior se analisarmos a inversão do papel do professor no período pandêmico, diante do ensino remoto emergencial.

A gente passou a não ser mais a pessoa que formula que analisa e implementa o processo educativo e passou a ser um secretário, pois pegávamos o que os estudantes faziam, que eram o Plano de Estudo Tutorado (PETs) e arquivava, catalogava, colocava na planilha e quando o aluno não fazia mandávamos mensagens. A gente passou de docente para secretário foi assim que me senti na pandemia (José).

É compreensível o desconforto desses professores em relação ao modelo adotado pelo Estado de Minas Gerais no ensino remoto emergencial. Trata-se de um formato que desconsidera tanto o professor quanto o aluno, transformando o papel do docente na rede pública de ensino. Com o envio dos Planos de Ensino Tutorados (PETs), conteúdos prontos foram impostos sem qualquer consulta às opiniões dos professores que atuam diretamente no cotidiano escolar. A partir desse momento, os professores ficaram reduzidos ao papel de meros repassadores desses documentos e responsáveis por cobrar a realização das atividades (Taglialegna; Dos Reis; Carneiro, 2023).

Essas macro-políticas utilizadas afetaram toda a dinâmica escolar. Um dos entrevistados chegou a afirmar que cumpriu de forma eficaz toda a burocracia exigida, pois, caso contrário, haveria risco de perda de recursos.

A instituição tentou seguir a burocratização que o governo implementou, ele implementou um trabalho de cima pra baixo, um trabalho sem precedente, sem precedente nas ciências, na localidade, nos professores, nos alunos, em fim a gente tinha que cumprir a burocracia. E foi cumprida, mas foi ruim, o mais justo seria talvez um processo mais autoral, como algumas escolas fizeram. Mas aqui simplesmente foram cumpridas as ordens do governo, isso porque se não fizéssemos perderíamos recursos, então abraçamos o trabalho limitado, não abrindo para outras possibilidades (José).

Dentro da Educação Física foi possível observar uma dificuldade em manter um trabalho que dialogue com a cultura corporal do movimento mesmo com o distanciamento.

Na época eu estava trabalhando com eles sobre basquete, enviava vídeos, e cheguei a enviar jogo de basquete online também, que dava para jogar pelo celular. Depois de um tempo, começaram as aulas híbridas, não só online, então de casa dava aula para eles na casa deles, e foi ainda mais desafiador, no sentido de ficar pensando: “o que eu posso fazer para que eles possam ter o acesso à vivência do basquete”, por exemplo, e eu lembro que eu ainda pensei assim: “se eu colocar para mexer com bola, pode ser que nem todos tenham espaço, pode ser que dê algum problema em casa, de quebrar alguma coisa ou de machucar”. Então, foi um desafio bem grande. Eu acabei trabalhando com bolinha de papel para acertar no cesto (Andreoli).

O próprio distanciamento dos alunos ao ambiente escolar apresenta desafios para as aulas de Educação Física no período pós-pandêmico.

Para mim, a pandemia enquanto professor foi uma coisa muito estranha, porque dar aula à distância, do jeito que foi é muito estranho. A própria questão do híbrido, os alunos ainda tinham muito medo, até mesmo meus colegas, professores estavam com medo. Eu acredito que isso atrapalhou muito essa geração, os alunos não absorveram muito e a questão da vivência esta faltando muito para eles. Comportamento motor ficou prejudicado de várias formas. Os meninos têm dificuldade de correr, por exemplo, e eles também deixaram de brincar na rua, ficou um bom tempo sem fazer isso. E não é só Educação Física, Educação Física ajuda, mas também tem o dia a dia (Heliton).

Então algo mudou dentro das aulas, isso desde os pequenininhos, porque eles perderam uma fase ali de contato essencial, mudou em todas as disciplinas, em um âmbito geral, assim, mas na Educação Física, nos deparamos com algumas situações que não ocorriam antes, por exemplo, ter que ensinar para os alunos a jogar queimada, antigamente isso já vinha como uma bagagem, então estamos tendo que ensinar o básico, acredito que esse contato deles já estava escasso por conta de tecnologia e outros fatores, por exemplo,

ninguém brinca na rua mais e com a pandemia, com certeza, piorou essa questão (Andreolli).

Outro ponto crítico foi a desigualdade de acesso às atividades físicas durante a pandemia. Jovens de famílias com maior poder aquisitivo e acesso a espaços adequados, conseguiram manter algum nível de prática corporal. Já aqueles de famílias com menor renda, especialmente em áreas urbanas densamente povoadas, ficaram ainda mais limitados, o que aprofundou as diferenças no desenvolvimento motor entre grupos socioeconômicos distintos.

Então, têm jovens aqui que possuem academia em casa, piscina, campo de futebol ou no próprio condomínio eles tem essa possibilidade. Então, eles chegaram com algumas defasagens, com algumas dificuldades, mas como eles têm a possibilidade de fazer isso fora da escola, um esporte ou parte de alguma manifestação do Grupo Cultural de Movimento, para eles isso não gerou um preço tão grande. Mas aqueles que não puderam, é nítida a diferença porque tem um grau de proficiência esportiva, de consciência corporal, de consciência da importância da cultura corporal de movimento, do que é importante, do que é relevante, de refletir muito mais do que aqueles que não tiveram a possibilidade. Porque o esporte, a cultura corporal, ela envolve muitas esferas e gera uma conscientização muito grande para esses alunos que tiveram a oportunidade. Então, foi nítido, aqueles que não tiveram, ficaram com prejuízos de cognição, reflexão e motora. O que me assustou muito é que esses alunos, por exemplo, eles não conseguiam andar e quicar uma bola, eles tinham dificuldade e os outros que tinham essa vivência, possuíam uma maior facilidade. E aqui era nítido que, os alunos com maior consciência corporal também eram os alunos que tinham melhor desempenho escolar, que estavam caminhando lado a lado. Porque muitas vezes associam a Educação Física só para a parte corporal. E isso é preocupante. Mas aqui era nítido, que esses alunos, eles conseguiam ter um grau de aproveitamento escolar, de até consciência, de reflexão muito maior que o restante (Maria).

Um dos professores aborda uma valorização cultural no período pós-pandêmico.

Um ponto principal a ser debatida na Educação Física, eu até eu refleti isso tudo na pandemia e posteriormente, foi que quando parou tudo, aí que as pessoas começaram a dar valor à cultura, à arte, aos esportes, muitas pessoas foram que foi procurar algumas atividades como ciclismo, como corrida, e, assim, viu que o Enem em si não é tudo o que importa. Quando parou tudo mesmo, com toda a situação cruel do momento, acredito que começaram a dar mais valor às manifestações culturais, artísticas e entre outras (Andreoli).

A pandemia trouxe uma reflexão profunda sobre o papel da Educação Física, da cultura e das manifestações artísticas na vida das pessoas. Durante o período de isolamento social, quando atividades escolares, culturais e esportivas foram interrompidas, muitas pessoas passaram a perceber o valor dessas práticas para o bem-estar físico, mental e emocional. Esse momento de paralisação obrigou muitos a buscar alternativas que, além de

oferecerem benefícios à saúde, serviram como formas de expressão e conexão com a própria corporeidade.

O Ensino Remoto Emergencial foi um desafio de modo geral a ser lidado para todos os profissionais da educação, não sendo diferente na Educação Física.

Não foi possível articular minha concepção curricular com o ensino remoto emergencial, ela não se fez efetiva, não como eu gostaria, tivemos uma oportunidade de fazer um trabalho que no ensino remoto se chamava ensino complementar em que eu consegui preparar algumas aulas e aplicar a minha concepção de Educação Física, mas o próprio nome já me colocava em uma condição de problema, o estudante já olhava e pensava “isso aqui é complementar, eu vou fazer o que é o importante, o que gera um número, presença e nota”. De qualquer modo foi a forma encontrada para que os estudantes fizessem as atividades que eu propus e conseguisse compreender e se alinhar a uma concepção de currículo mais justa para a Educação Física escolar em detrimento do Pets, que acabou sendo um documento sem sentido (José).

Foi difícil conciliar minha concepção curricular com o ensino remoto, eu não cheguei a ter esses ensinamentos tutorados, foi responsabilidade minha mesmo (Andreolli).

De modo geral, foi bem difícil como eu falei anteriormente conciliar minha perspectiva curricular com o ensino remoto, pois, a gente mandava para os alunos as atividades no WhatsApp, eles faziam e retornavam para a gente. Só que a adesão foi muito pequena no início. Então foi complicado principalmente porque não estávamos preparados (Heliton).

Vinculado ao Ensino Remoto Emergencial temos os Planos de Ensino Tutorados (PET's), estes documentos foram criados durante a pandemia de COVID-19 como uma alternativa emergencial para dar continuidade ao processo de aprendizagem enquanto as escolas permaneciam fechadas. Esses planos consistiam em materiais pedagógicos com atividades que os estudantes poderiam realizar de forma autônoma, sem a necessidade de aulas presenciais. No entanto, este formato foi alvo de diversas questões, principalmente relacionadas à desigualdade e à qualidade do ensino.

Como professor, foi interessante essa pergunta porque a minha dissertação de mestrado foi sobre o documento que o estado utilizou para manter o processo educativo, na minha análise na dissertação discuto sobre uma inversão na ideia de ser professor no estado de Minas Gerais. A gente passou a não ser mais a pessoa que formula, que analisa e implementa o processo educativo e passou a ser um secretário, pois pegávamos o que os estudantes faziam, que eram o Plano de Estudo Tutorado (PETs) e arquivava, catalogava, colocava na planilha e quando o aluno não fazia mandávamos mensagens. A gente passou de docente para secretário foi assim que me senti na pandemia (José).

Sob a ótica do texto “Análise Documental dos Planos de Estudos Tutorados (pets) da Educação Física: o caso do Ensino Médio em Minas Gerais” escrito pelo próprio entrevistado (Taglialegna, 2020), e a partir do exposto, observa-se a inversão do trabalho docente, visto que ao professor caberia a responsabilidade de planejar, elaborar e, de alguma forma, fazer chegar aos alunos as atividades de ensino, considerando a condição remota que se impôs. Embora se possa reconhecer alguns êxitos pontuais nesse cenário, a constatação principal reside no fato de o educador ter sido, em grande medida, reduzido ao papel de intermediário das ferramentas e materiais de ensino fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), atuando mais como "operário do saber" do que como "construtor ou fomentador de saberes". (Taglialegna; Dos Reis; Carneiro, 2023).

Essa gestão dos PETs tornou-se o parâmetro para o cumprimento da carga horária letiva, funcionando como um elemento chave para a continuidade do processo de aprendizagem durante a pandemia. Os PETs, nesse contexto, se tornaram o principal ponto de interseção entre os segmentos escolares e o principal indicador de apropriação dos saberes pelos alunos. Estes documentos vinham do Estado competindo a escola apenas a organização, distribuição e recebimento dos materiais impressos. (Taglialegna; Dos Reis; Carneiro, 2023).

Esse processo foi fundamental para que a educação fosse mantida, mas também evidenciou as dificuldades e desigualdades em termos de recursos e infraestrutura nas escolas, especialmente em relação ao acesso a materiais e à necessidade de acompanhamento pedagógico remoto. A forma como os materiais foram distribuídos e recebidos tornou-se, portanto, uma peça central no funcionamento do sistema educacional durante o ensino remoto. O programa foi colocado para funcionar de maneira abrupta, com pouca ou nenhuma participação ativa dos professores no seu desenvolvimento. Destaca-se também a ausência de processos formativos adequados para os docentes em relação ao ensino remoto, especialmente considerando a situação emergencial em que se encontravam, sendo necessária uma análise detalhada na época das condições estruturais, como o acesso à internet e a disponibilidade de computadores adequados, que foram obstáculos significativos para o funcionamento eficaz. Embora o contexto tenha sido de crise extrema e ineditismo, a inclusão dos educadores e gestores em diálogos sobre a composição do programa teria fortalecido as propostas dentro das instituições educacionais, proporcionando soluções mais eficazes e adequadas à realidade de cada escola (Taglialegna; Dos Reis; Carneiro, 2023).

Eu não tive tanto contato com os PET's de Educação Física, mas o pouco que eu vi de um modo geral, eu creio que não foi tão satisfatório por conta de um cenário brasileiro que a educação já estava com diversas dificuldades

e no momento desse não iria ser diferente. Então, essas dificuldades, elas foram acentuadas. E com uma cultura brasileira tão ampla, com um cenário mineiro tão amplo, ter um material que fosse adequado para todas as escolas, até mesmo na mesma cidade, era muito complicado. Então, às vezes, um material que assistia uma escola, não era fidedigno para a outra (Maria).

A qualidade pedagógica também foi alvo de críticas. Em muitos casos, os materiais eram considerados genéricos e pouco adaptados às realidades regionais e às necessidades específicas dos alunos. Essa falta de personalização dificultava o aprendizado e tornava o processo menos eficaz.

Durante a pandemia o contato com os alunos foi bem complicado, funcionou assim, ficou um tempo sem aula e aí ficou sem contato mesmo, posteriormente nós restabelecemos contato através dos grupos que já existiam do *Whatsapp* e fizemos novos grupos de alunos e responsáveis. E, no início, o governo criou uma forma de ensino a distância, que chamava Planos de Ensinos Tutorados (PETs). Estes documentos eram como se fosse uma apostila que tinha as atividades, no meu caso, de educação física, eram teóricas, sempre. E fazendo uma crítica. Não eram atividades muito legais. Os primeiro eram coisas assim, bem fora da realidade e algumas bem banais. Então, a gente mandava para os alunos o WhatsApp eles faziam e retornavam para a gente por foto e tal. Só que a adesão foi muito pequena no início. Por isso depois se criou a possibilidade de eles fazerem os atrasados. E foi assim que funcionou de início (Heliton).

Embora os PETs incluam jogos como ferramentas pedagógicas, sua abordagem tende a ser instrumental e inadequada para proporcionar uma compreensão mais rica e crítica do fenômeno lúdico. Como resultado, esses jogos acabam não explorando plenamente a capacidade do jogo de se tornar uma prática educativa significativa e transformadora.

Um dos principais aspectos destacados foi a desigualdade de acesso à educação durante esse período. A transição para o ensino remoto evidenciou as disparidades sociais e econômicas, com alunos de classes sociais mais baixas enfrentando dificuldades significativas para acessar as tecnologias necessárias para o aprendizado online, como computadores e internet de qualidade. Esse cenário ampliou a divisão digital, reforçando a marginalização de grupos já vulneráveis (Castro, 2022).

O ensino remoto também foi profundamente influenciado pela cultura digital, que envolve o uso das tecnologias da informação e comunicação no cotidiano. Para muitos educadores, adaptar-se ao ensino online significou uma reconfiguração das práticas pedagógicas, e o uso de plataformas digitais se tornou um elemento central. Esse processo pode ser visto como uma ressignificação das práticas educacionais, mas também como uma forma de exclusão de grupos que não têm acesso adequado a essas tecnologias (Castro, 2022).

Eu acho que a palavra que define foi emergencial. Foi feito realmente o que pôde ser feito, talvez não seja a melhor versão, mas foi o que deu para fazer numa situação tão adversa (Maria).

A transição abrupta para o ensino remoto, realizada sob imensa pressão para dar continuidade ao aprendizado, ocorreu com recursos limitados e em um cenário repleto de incertezas. Essa situação emergencial moldou a versão dos ERE, que, embora tenha sido uma solução necessária, está longe de ser ideal. O modelo reflete, em grande medida, a desvalorização histórica da Educação Física e da Educação de maneira geral, frequentemente tratadas como secundárias e elaboradas por profissionais que não vivenciam o cotidiano escolar (Vieira; Lopes; Neira, 2024).

6.4 Juventude, escola, mídia e o avanço das tecnologias digitais

Sodré (2017) desenvolve uma análise crítica e profunda sobre os impactos do neoliberalismo na sociedade contemporânea, com foco nas esferas culturais, éticas e comunicacionais. Ele parte da ideia de que vivemos em um estado de "barbarismo", que não deve ser entendido como um retorno literal à selvageria, mas como uma metáfora para a desumanização promovida pelas dinâmicas neoliberais. Para Sodré, esse barbarismo está intrinsecamente ligado à precarização das relações humanas, à redução da vida ao âmbito econômico e à erosão de valores éticos que sustentavam a coletividade.

O neoliberalismo, não se limita a operar nas estruturas econômicas, mas reconfigura subjetividades, incentivando o individualismo extremo e a competição desenfreada. Essa lógica transforma os sujeitos em "empresários de si mesmos", desconectados das dimensões comunitárias e focados exclusivamente em sua própria sobrevivência. Identifica-se nesse processo a raiz de uma crise ética, na qual a solidariedade e o senso de comunidade são substituídos pela lógica do mercado. A consequência disso é a diluição dos laços sociais, tornando as relações mais fragilizadas e instrumentalizadas (Sodré, 2017).

Torna-se importante também examinar o papel central da mídia nesse cenário, destacando que a midiaticização não apenas transmite conteúdos, mas molda percepções, emoções e formas de pensar. Sob a influência do neoliberalismo, a mídia atua como um veículo de despolitização e reforço ideológico, alimentando a lógica do consumismo e da individualização (Sodré, 2017).

Então o novo Ensino Médio vem para esvaziar a educação, ele vem para transformar a educação em pequenos goles de saber, pequenos goles de saber, é isso que a gente vai ter. E substituindo pelo didatismo, o que é o didatismo que eu estou chamando aqui? É o esvaziamento da pedagogia, não existe mais pedagogia, não existe mais a profundidade da pedagogia, é só você falar bonito, o que eles querem, isso é o didatismo, como se tudo fosse resolvido pela didática, pelo *coach* que fala bonito. Enfim, nós estamos percebendo os estragos que esse tipo de concepção faz, basta a gente ver o que foi a eleição de São Paulo e o *coach* Pablo Marçal disputando a eleição como prefeito e colocando o mundo dentro de uma caixa de fósforo, como se fosse as coisas tão simples e a humanidade é que não quer, que não faz, as pessoas é que não querem (José).

A espetacularização da violência e da miséria é um dos aspectos que naturalizam o barbarismo contemporâneo, reforçando uma percepção de normalidade em relação às desigualdades e às crises humanas. Nesse contexto, a mídia desempenha um papel de cúmplice na manutenção do estado atual, atuando como uma ferramenta de controle e alienação (Sodré, 2017).

O entrevistado argumenta que a reforma do Ensino Médio promove o esvaziamento do papel essencial da educação, fragmentando o conhecimento em "pequenos goles de saber", ou seja, pedaços superficiais de conteúdo que não favorecem uma formação profunda e crítica dos estudantes. A crítica ao "didatismo" transcende a metodologia de ensino e aponta para uma abordagem simplista e tecnicista, que substitui a pedagogia – compreendida como prática reflexiva e aprofundada – por fórmulas prontas e discursos vazios. Essa lógica prioriza resultados práticos e imediatos, frequentemente em detrimento da formação integral dos estudantes, reduzindo a educação a uma mercadoria e os professores a meros facilitadores de conteúdos simplificados.

Ainda no mesmo contexto, o entrevistado associa a superficialidade da educação ao surgimento de figuras públicas que utilizam discursos motivacionais e reducionistas. Essas abordagens simplificam questões complexas da humanidade, oferecendo soluções pragmáticas e banais que desconsideram a profundidade das problemáticas sociais, políticas e humanas. A crítica denuncia os impactos do Novo Ensino Médio na formação dos estudantes, alertando para os riscos de substituir uma educação crítica e transformadora por práticas tecnicistas desprovidas de profundidade.

Embora o neoliberalismo seja identificado como o principal responsável pelo barbarismo contemporâneo, reconhece-se que ele não é o único fator. No entanto, sua abrangência, que permeia todas as dimensões da vida – do trabalho às relações interpessoais –, o torna uma força totalizante. Nesse sentido, a resistência requer o resgate da dimensão ética

e comunitária da vida social. A transformação passa pela reapropriação da cultura e da mídia como ferramentas de solidariedade, diálogo e reflexão crítica, desvinculando-as da lógica mercadológica e criando novos espaços que priorizem o humano em vez do econômico (Sodré, 2017).

No Ensino Médio, os estudantes estão em uma fase crucial de transição, em que se preparam tanto para o ensino superior quanto para o mercado de trabalho. Esse é um período marcado por decisões significativas sobre o futuro educacional e profissional, além de ser um momento de desenvolvimento pessoal, social e de autoconhecimento, que influenciará diretamente a vida adulta. Por isso, é essencial considerar o papel da mídia e das redes sociais nessa etapa. Vivendo em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia, os jovens são frequentemente expostos a uma multiplicidade de informações e influências. Como aponta Gallo (2015), eles buscam certezas rápidas e fáceis, muitas vezes confiando em opiniões de figuras influentes ou conteúdos predominantes nas redes sociais. Essa tendência pode homogeneizar pensamentos e valores, restringindo o espaço para o desenvolvimento de uma visão crítica e mais complexa da realidade.

A relação entre mídia e escola na transmissão cultural é amplamente debatida nas áreas de educação e comunicação. Enquanto a escola é vista como espaço privilegiado para a educação formal, com conteúdos sistematizados, a mídia atua como um agente influente na formação de valores, crenças e comportamentos. Com a expansão das tecnologias digitais, a mídia exerce uma presença constante na vida dos jovens, contribuindo para sua socialização e formação cultural. Contudo, ela pode tanto reproduzir quanto transformar valores, moldando formas de pensar e agir (Krawczyk, 2011).

Apesar disso, a escola mantém um papel central na transmissão de conhecimentos mais profundos e críticos. Além de conteúdos curriculares, ela ensina competências éticas e críticas essenciais, proporcionando um ambiente que valoriza a reflexão, a argumentação e a análise. Diferentemente da lógica imediatista da mídia, a escola oferece uma base sólida para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de interpretar e transformar a realidade (Krawczyk, 2011).

Embora diferentes, mídia e escola possuem funções complementares na formação cultural. A mídia pode servir como uma via de acesso à cultura popular, enquanto a escola oferece uma perspectiva crítica que ajuda os alunos a interpretar mensagens midiáticas de forma autônoma. Dessa forma, a interação entre esses espaços é essencial para promover uma educação cultural completa e cidadã (Krawczyk, 2011).

Os EC destacam a globalização e a transculturalidade como elementos cruciais para compreender a negociação identitária em um mundo interconectado. Nesse cenário, a mídia influencia a construção e expressão dessas identidades, ajudando os jovens a se apropriar de referências culturais e a negociar sentidos sobre si mesmos e o mundo ao seu redor.

Na sociedade contemporânea, o impacto das tecnologias digitais é profundo, alterando as formas de relacionamento, aprendizado e produção de significado. Para muitos jovens, a memória passou a ser armazenada não apenas no cérebro, mas também em dispositivos digitais, que se tornam ferramentas de expressão e pertencimento. Por meio de redes sociais, blogs e vídeos, eles encontram meios de se conectar, compartilhar experiências e estabelecer novas formas de sociabilidade e cultura, evidenciando como a tecnologia transforma suas vivências e inserções na sociedade contemporânea (Zluhan, Vanzueta, Raitz, 2017).

Esse distanciamento social, em alguns casos, ele se estendeu fazendo ainda nos dias atuais as juventudes estar distantes uns dos outros, muitas dificuldades de relacionamento, tudo ficou muito ligado em rede social e quase nada no pessoal, dando muita importância para curtidas de foto, para a internet, em que todo mundo é bonito e vive uma vida ótima. O ser humano está muito de ter e não de ser, muito valor para o que ele tem e não no que ele é (Heliton).

Esse distanciamento social, em muitos casos, persistiu até hoje, resultando em juventudes cada vez mais desconectadas umas das outras. As dificuldades de relacionamento se tornaram mais evidentes, com a comunicação sendo quase totalmente mediada pelas redes sociais. Nesses espaços, os jovens tendem a se concentrar na busca por curtidas em fotos e na valorização da aparência, criando uma representação de uma vida idealizada e, muitas vezes, distante da realidade. O entrevistado destaca que o ser humano parece estar mais centrado no "ter" do que no "ser", dando mais importância ao que possui e à imagem projetada nas redes sociais do que à sua essência e autenticidade. Essa lógica de consumo e valorização da aparência pode gerar sentimentos de inadequação e alienação, uma vez que a busca constante por aprovação e reconhecimento online contribui para uma experiência de vida fragmentada e superficial.

A mídia pode ter um impacto tanto positivo quanto negativo na educação dos jovens. O uso crítico das tecnologias possibilita não apenas o acesso a informações variadas e atualizadas, mas também pode auxiliar nos estudos, estimulando a criatividade e abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizado, como a ampliação do universo de conhecimento e o intercâmbio com outras culturas (Krawczyk, 2011). A mídia, nesse sentido,

oferece ferramentas que podem transformar o aluno de um espectador passivo em um sujeito ativo, capaz de interagir criticamente com o conteúdo.

No entanto, a escola, por vezes, enfrenta dificuldades em proporcionar aos jovens as ferramentas necessárias para ultrapassarem a condição de espectadores passivos e se tornarem agentes críticos. É fundamental que a educação seja capaz de promover uma análise reflexiva e crítica sobre o mundo e a cultura em que os estudantes estão inseridos, bem como sobre a própria influência da mídia. Krawczyk (2011) enfatiza que a escola precisa desenvolver competências que permitam aos jovens não apenas consumir informações, mas questioná-las e interpretar criticamente o contexto em que estão inseridos, inclusive em relação aos impactos da mídia em suas vidas. Dessa forma, enquanto a mídia pode oferecer acesso facilitado e ampliação do conhecimento, a escola deve desempenhar um papel central na formação de sujeitos capazes de usar essas ferramentas de maneira consciente e crítica.

Fica evidente a importância do ambiente escolar na vida dos jovens, porém durante a pandemia e o isolamento social a ausência dos alunos na escola, trouxe lacuna e mudanças que foram observadas na volta as aulas, sendo necessário ressignificações.

No entanto, a sala de aula não é mais a mesma posteriormente a pandemia, os alunos estão mais volátil, mais dispersos, o isolamento aumentou muito o vinculado aos aparelhos eletrônico, no caso o celular, não só os alunos, mas o mundo como um todo (José).

Tiveram várias mudanças dentro da sala de aula e na quadra pós-pandemia. Na quadra como já citado tem essa questão motora, mas na sala de aula também mudou os alunos estão muito dispersos, muito no celular (Heliton).

A sala de aula no contexto pós-pandemia é um espaço que reflete as transformações sociais mais amplas desencadeadas por esse período. Sob a ótica dos EC, é possível compreender que a pandemia não apenas redefiniu comportamentos individuais, mas também as dinâmicas de interação coletiva. A sala de aula, tradicionalmente vista como um espaço central de socialização e aprendizado tornou-se um palco em que as tensões entre a cultura digital e as práticas pedagógicas tradicionais se manifestam de forma intensa.

A crescente dependência de dispositivos eletrônicos durante o isolamento social – especialmente o celular – ressignificou o lugar da tecnologia no cotidiano escolar. Para além de uma ferramenta auxiliar, acredita-se que o celular se tornou um mediador de relações sociais e acesso ao conhecimento, mas também uma fonte de dispersão e desconexão. Essa volatilidade observada nos alunos, muitas vezes atribuída ao uso excessivo da tecnologia,

possivelmente seja um reflexo de um mundo mais fragmentado e incerto, em que as experiências humanas estão cada vez mais mediadas por telas.

Na quadra e na sala de aula, os efeitos dessa transição são notórios. Do ponto de vista motor, a redução das interações físicas durante a pandemia, segundo os entrevistados, impactou o desenvolvimento das habilidades corporais e a vivência prática de movimentos. Já na sala de aula, a atenção mais curta e a hiperconexão ilustram um desafio cultural: como criar significados compartilhados em um espaço onde o digital se impõe como alternativa constante ao presencial. Em meio a essas mudanças, é importante considerar que as práticas pedagógicas precisam ser ressignificadas para dialogar com as novas realidades culturais dos alunos. O desafio está em criar um equilíbrio entre as demandas tecnológicas e o resgate de práticas que promovam interações humanas mais significativas e engajadas.

Então algo mudou dentro das aulas, isso desde os pequeninhos, porque eles perderam uma fase ali de contato essencial, mudou em todas as disciplinas, em um âmbito geral, assim, mas na Educação Física, nos deparamos com algumas situações que não ocorriam antes, por exemplo, ter que ensinar para os alunos a jogar queimada, antigamente isso já vinha como uma bagagem, então estamos tendo que ensinar o básico, acredito que esse contato deles já estava escasso por conta de tecnologia e outros fatores, por exemplo, ninguém brinca na rua mais e com a pandemia, com certeza, piorou essa questão (Andreoli).

O impacto da pandemia nas dinâmicas escolares é perceptível em todas as disciplinas, mas na Educação Física os reflexos são especialmente evidentes. Como apontado pelo professor Andreoli, a interrupção do contato social durante o período pandêmico agravou uma tendência já existente de redução das atividades físicas e das brincadeiras coletivas, resultado da crescente dependência de tecnologias e mudanças culturais no uso do espaço público. Essa nova realidade impõe desafios inéditos aos educadores, como a necessidade de ensinar práticas corporais e regras de jogos que, anteriormente, faziam parte da bagagem cultural trazida pelos jovens. Manifestações da cultura corporal que antes eram práticas espontâneas no recreio ou nas ruas, agora precisam ser ensinadas detalhadamente, destacando a lacuna deixada pela falta de experiências lúdicas e sociais durante a infância.

Essas mudanças refletem não apenas os efeitos do isolamento social, mas também o declínio das práticas de socialização física em um mundo cada vez mais digitalizado. Para muitos alunos, o contato com brincadeiras tradicionais foi substituído por interações virtuais, o que não só reduziu suas oportunidades de prática corporal, mas também limitou a compreensão de mundo através da leitura dessas manifestações da cultura corporal (Lopes;

Vieira, 2017). Assim, a Educação Física pós-pandemia enfrenta o duplo desafio de recuperar essas experiências corporais e adaptar-se à nova realidade cultural.

No início, a gente enviava a atividade, na época eu estava trabalhando com eles sobre basquete, enviava vídeos, e cheguei a enviar jogo de basquete online também, que dava para jogar pelo celular (Andreoli).

Neste sentido, a pandemia revelou um paradoxo relacionado à tecnologia: embora tenha sido indispensável para a continuidade da educação, comunicação e lazer, também intensificou dinâmicas prejudiciais, especialmente entre os jovens. Durante o isolamento social, as ferramentas digitais se tornaram o principal meio de conexão com o mundo exterior, possibilitando aulas remotas, interação com amigos e acesso a recursos culturais. Nesse contexto, a tecnologia desempenhou um papel essencial, garantindo que os jovens continuassem aprendendo e socializando, mesmo de forma limitada.

Por outro lado, o uso intensificado da tecnologia trouxe consequências negativas. A dependência excessiva de dispositivos eletrônicos, como celulares e computadores, contribuiu para a dispersão da atenção e os níveis de ansiedade, além de reduzir significativamente o contato humano direto. Jovens privados de experiências presenciais, como brincar, praticar esportes e interagir fisicamente com colegas, passaram a viver uma realidade fragmentada, mediada por telas.

É necessário, portanto, reconhecer que a tecnologia foi simultaneamente solução e desafio. Enquanto possibilitou a manutenção de aspectos essenciais durante a pandemia, também agravou questões como a alienação digital e a redução das interações presenciais. O desafio atual é equilibrar o uso da tecnologia, aproveitando seus benefícios sem comprometer o desenvolvimento integral dos jovens. A solução não está em rejeitar a tecnologia, mas em utilizá-la de maneira consciente e equilibrada, valorizando as experiências humanas insubstituíveis por uma tela.

Nesse cenário, a Educação Física escolar é desafiada a dialogar com essas mudanças, buscando formas de integrar tais recursos ao currículo de maneira crítica e pedagógica. O uso das tecnologias na disciplina não deve se restringir ao aspecto instrumental, mas sim abrir espaço para uma reflexão mais ampla sobre os sentidos do corpo e do movimento na cultura contemporânea (Araújo et al., 2022).

As mídias digitais, como vídeos, redes sociais, jogos eletrônicos e aplicativos, fazem parte do universo dos estudantes e podem se tornar potentes ferramentas de aprendizagem. Elas permitem registrar e analisar movimentos, desenvolver projetos criativos, promover o

protagonismo dos alunos e aproximar os conteúdos escolares da realidade vivida fora da escola. Além disso, possibilitam discutir representações corporais veiculadas pela mídia, questionar padrões estéticos, refletir sobre saúde e qualidade de vida, entre outros temas relevantes (Araújo et al., 2022).

Entretanto, apesar do potencial pedagógico das mídias e tecnologias, a Educação Física ainda enfrenta diversos desafios para incorporá-las de maneira efetiva ao seu currículo. Entre eles, destacam-se a carência de infraestrutura tecnológica nas escolas, especialmente nas redes públicas, e a formação insuficiente dos professores para utilizar esses recursos de forma crítica e contextualizada. Além disso, há uma resistência por parte de alguns docentes em modificar práticas tradicionais, muitas vezes centradas exclusivamente na execução técnica, sem abertura para discussões mais amplas (Araújo et al., 2022).

A partir da comparação com experiências internacionais, como as observadas na Austrália e no Canadá, percebe-se que é possível avançar na articulação entre Educação Física e tecnologia. Nesses países, a integração curricular das mídias tem sido mais efetiva, tanto por meio de políticas públicas quanto pelo investimento em formação docente e pela valorização de práticas pedagógicas inovadoras. Tais exemplos servem como referência para repensar a realidade brasileira, reconhecendo suas particularidades, mas também suas possibilidades de transformação (Araújo et al., 2022).

Além disso, a falta de letramento digital entre os jovens pode contribuir para o consumo excessivo de conteúdos inadequados ou superficiais, reforçando problemas como falta de atenção, isolamento social e interações limitadas. A reflexão sobre o uso equilibrado da tecnologia deve considerar também a perspectiva das desigualdades sociais. Políticas públicas que promovam acesso equitativo à tecnologia, investimentos em infraestrutura digital e estratégias inclusivas para o desenvolvimento de competências tecnológicas são essenciais para mitigar essas disparidades. O verdadeiro desafio é garantir que todos os jovens, independentemente de sua condição social, possam usufruir dos benefícios da tecnologia sem serem deixados à margem.

Por outro lado, o papel dos professores é fundamental para explorar as possibilidades pedagógicas da tecnologia. Enquanto alguns educadores se sentem confiantes e criativos na incorporação de dispositivos, como celulares, às práticas educacionais, outros enfrentam desafios. A falta de familiaridade com recursos tecnológicos, preocupações com a gestão do tempo, a disciplina dos alunos e a garantia de que o uso do celular contribua efetivamente para o aprendizado são barreiras que precisam ser enfrentadas.

Por isto, não é possível ensinar da mesma forma que era feita antes do isolamento, quem entra nessa lógica de “eu me mantenho aqui a anos desta maneira”, está à margem da ciência e fadada ao erro concretamente (José).

Com o impacto do isolamento social, não é viável continuar ensinando da mesma forma como antes, claramente é necessário se inserir nos contextos dos alunos e se tornar um professor-militante para Silvio Gallo (2015) veou um professor-ativista para Veiga Neto¹⁰ (2020), que de seu próprio deserto, de seu próprio mundo e dentro de suas condições opera ações transformadora, por mínimas que sejam, agindo em uma micropolítica. Aqueles que resistem a mudanças e se prendem a práticas ultrapassadas estão ignorando os avanços da ciência e correndo o risco de cometer erros significativos. Adaptar-se às novas realidades do ensino é essencial para proporcionar uma educação eficaz e relevante para os alunos. Isso envolve explorar novas tecnologias, metodologias de ensino e abordagens pedagógicas que atendam às necessidades do mundo atual e preparem os alunos para os desafios do futuro.

Não acredito que seja possível ensinar da mesma forma a anterior do isolamento social. No quesito de avaliação, eu sempre fiz uma avaliação muito processual e formativa. Os meninos sempre participaram do início e do fim do processo. Sempre foi um ensino muito dialógico. O que mudou é que eles precisaram ser mais ainda, porque como eles ficaram muito tempo isolado, eu percebi que eles esperavam sempre um comando, sempre uma resposta. E quando eu converti a decisão para eles, eles tinham muita dificuldade. Situações de jogo, a decisão é de vocês. Eles tinham dificuldade de entrar no processo, tinham dificuldade de enxergar o mundo visual e eu tinha que fazer uma mediação muito mais efetiva para que eles concluíssem as coisas. Então, a avaliação, ela sempre foi para esse processo, ela teve que se intensificar para que eu conseguisse chegar ao objetivo pedagógico que eu tinha, porque eles tinham dificuldade de pensar autonomamente. Eles estavam acostumados à condição de comando e resposta. Ou o professor, prontamente, decidir por eles qual caminho trilhar (Maria).

Este relato evidencia os desafios pedagógicos no pós-isolamento social, destacando como a autonomia dos alunos foi impactada negativamente pela falta de interações durante a pandemia. O isolamento prolongado, aliado à dependência de tecnologias e à ausência de práticas de aprendizado colaborativo, reforçou a lógica de comando e resposta, em que os estudantes aguardam instruções claras e têm dificuldade de participar ativamente do processo de aprendizado (Moran, 2022).

Para fundamentar essa análise, é necessário enfatizar a importância de um ensino dialógico e problematizador. Em que o aprendizado deve ser construído com os alunos,

¹⁰ Desde 2013 o termo militar, que remete a defender ideias, ganhou nova conotação relacionada à política, devido a isto o autor Veiga Neto opta por substituir o termo anterior a fim de evitar percalço.

estimulando a reflexão crítica e a autonomia. O que Maria relata – a dificuldade dos alunos em tomar decisões e se envolver no processo – reflete a interrupção desse processo formativo durante o isolamento, que reforçou práticas mais mecânicas. Além disso, a aprendizagem ocorre por meio da interação com o meio e com os outros. A falta de interação durante a pandemia afetou a habilidade dos alunos de se desenvolverem coletivamente e tomarem decisões no contexto escolar, pois perderam parte da vivência social que possibilita esse aprendizado. Desse modo, a tecnologia, embora necessária durante o isolamento, contribuiu para uma maior passividade nos processos cognitivos e sociais, à medida que muitos alunos se acostumaram a respostas prontas e a interações mediadas por telas (Moran, 2022).

Ilustra-se então a necessidade de reforçar práticas pedagógicas dialógicas e participativas no contexto pós-pandemia. O desafio atual é recuperar a autonomia dos alunos, incentivando-os a refletir criticamente, a tomar decisões em situações práticas (como nos jogos mencionados) e a se envolver ativamente no processo de aprendizagem.

Já para outro entrevistado é possível sim ensinar da mesma forma, mas reforça que a seu ver a socialização dos alunos foi afetada.

Eu acredito que seja possível a ensinar da mesma forma anterior a pandemia e por isso não mudei o meu modo de avaliação, mas eu acredito que quanto ao comportamento deles, parece está mais difícil à convivência com o outro, na questão de aceitar o ponto de vista do outro, de não saber perder, principalmente na Educação Física, parece que eles agem como se “o mundo girasse em torno deles” (Andreoli).

Essa reflexão evidencia como a pandemia impactou não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o comportamento social dos alunos, especialmente no contexto das aulas de Educação Física. O isolamento social prolongado pode ser o resultado na perda de experiências coletivas essenciais, como o convívio, a empatia e o respeito ao outro. Com o retorno às atividades presenciais, os entrevistados alegam desafios por parte dos alunos em aceitar diferentes pontos de vista, lidar com frustrações e compreender a importância do coletivo.

A ausência de atividades presenciais que promovem o convívio, como as aulas de Educação Física, reforçou a dificuldade de trabalhar em grupo, compreender as diferentes opiniões e internalizar a noção de coletividade. Esses aspectos são cruciais para o desenvolvimento de cidadãos autônomos, críticos e respeitosos. Portanto, é necessário repensar as abordagens educacionais no pós-pandemia, priorizando espaços que resgatem a convivência, o diálogo e o respeito às diferenças, para que crianças e jovens possam superar as dificuldades relacionadas à aceitação de limites e frustrações. O desafio atual,

especialmente na Educação Física, é utilizar práticas pedagógicas para resgatar a importância do convívio social, do respeito às diferenças e da aprendizagem coletiva, combatendo o individualismo reforçado durante o isolamento.

Diante disso, torna-se urgente rever o currículo da Educação Física à luz das transformações sociais e culturais impulsionadas pela tecnologia. A disciplina deve ampliar seu escopo de atuação, considerando as mídias como aliadas no processo de ensino-aprendizagem, sem perder de vista a dimensão crítica da formação dos estudantes. Para isso, é necessário investir em políticas educacionais, formação docente e infraestrutura, promovendo um currículo mais conectado com os interesses dos alunos e com os desafios do mundo contemporâneo (Araújo et al., 2022).

6.5 Saúde mental das juventudes durante e após a pandemia

O impacto da pandemia na saúde mental dos alunos foi significativo. O isolamento social, a incerteza sobre o futuro e o aumento do tempo de tela elevaram os níveis de ansiedade, estresse e até depressão entre os estudantes. Eles precisaram se adaptar rapidamente a novas formas de aprendizado e avaliação, muitas vezes sem o suporte adequado, o que exigiu flexibilidade e resiliência diante das mudanças frequentes nas rotinas escolares e nos métodos de ensino. Essas mudanças comportamentais também foram influenciadas por fatores como a necessidade de equilibrar estudos com trabalhos instáveis, responsabilidades domésticas, desemprego, perda de renda e até o luto pela perda de entes queridos devido à doença. Tais dificuldades impactaram profundamente a saúde física e mental dos jovens (Andrade, 2021).

Retomando o papel socializador da escola, destaca-se a importância dos encontros interpessoais e dos laços de confiança formados nos grupos sociais. Esses grupos desempenham um papel crucial na construção das vivências dos jovens e na formação das culturas juvenis. A escola, como espaço central para a construção de identidades individuais, deve proporcionar experiências que considerem a singularidade de cada aluno e suas interações na comunidade escolar. Essa abordagem promove um ambiente propício ao crescimento pessoal e social dos estudantes (Silva; Ovigli, 2022).

No entanto, a sala de aula não é mais a mesma posteriormente a pandemia, os alunos estão mais volátil, mais dispersos, o isolamento aumentou muito o

vinculado aos aparelhos eletrônico, no caso o celular, não só os alunos, mas o mundo como um todo (José).

Tiveram várias mudanças dentro da sala de aula e na quadra pós-pandemia. Na quadra como já citado tem essa questão motora, mas na sala de aula também mudou os alunos estão muito dispersos, muito no celular (Heliton).

O comportamento dos indivíduos em relação aos dispositivos eletrônicos sofreu mudanças significativas após a pandemia. Entre os jovens, a adoção generalizada do ensino remoto e o aumento do tempo em casa intensificaram a dependência desses dispositivos para educação, comunicação, entretenimento e manutenção de conexões sociais. Essa mudança levou a um aumento no tempo de tela e à maior integração da tecnologia nas atividades cotidianas. Contudo, o uso excessivo de dispositivos durante a pandemia também trouxe impactos negativos, especialmente no sono, na saúde mental e no bem-estar dos jovens.

Os estímulos eletrônicos e suas consequências para o cérebro e a vida dos jovens são temas de crescente interesse. Práticas como ouvir áudios em velocidades aceleradas, consumir vídeos curtos e buscar conteúdos rápidos alteram a maneira como o cérebro processa informações. Embora práticas como essas pareçam convenientes, elas podem prejudicar a atenção, a concentração e o desenvolvimento cognitivo e emocional (Oliveira, 2014).

O cérebro, constantemente exposto a estímulos intensos e rápidos, adapta-se a esse ritmo, mas perde a capacidade de lidar com atividades que exigem foco prolongado, como leituras profundas, debates reflexivos ou tarefas analíticas. Essa desconexão com o ritmo natural do mundo pode levar muitos jovens a sentirem tédio ou desinteresse em atividades cotidianas e interpessoais. Tais hábitos estão associados ao aumento de casos de ansiedade, dificuldades de aprendizagem e transtornos de atenção. Pesquisas em neurociência indicam que a exposição excessiva a estímulos eletrônicos pode reduzir a autorregulação emocional e impactar áreas do cérebro ligadas ao planejamento e à tomada de decisões (Oliveira, 2014).

No contexto educacional, o grande desafio é ajudar os jovens a desacelerar e resgatar práticas que promovam paciência, atenção plena e convivência interpessoal. Incentivar a leitura, introduzir atividades que exijam foco e criar ambientes livres de dispositivos eletrônicos são estratégias valiosas para equilibrar essa dinâmica. Educadores e responsáveis têm um papel essencial na mediação do uso consciente da tecnologia. Orientar os jovens a estabelecer limites saudáveis e valorizar interações humanas pode ajudar a desenvolver habilidades críticas e reforçar a importância do envolvimento no momento presente. É importante ressaltar que a tecnologia não é intrinsecamente prejudicial. Quando utilizada de forma adequada, ela pode ser uma ferramenta poderosa. No entanto, o uso excessivo ou

inadequado pode impactar negativamente o bem-estar e o desenvolvimento integral dos jovens (Krawczyk, 2011).

A pandemia de COVID-19 gerou impactos psicológicos profundos nos jovens, tanto a curto quanto em longo prazo. Este grupo foi especialmente afetado devido ao momento de desenvolvimento em que se encontra, destacando a necessidade de oferecer apoio psicológico e social para mitigar esses efeitos e promover um desenvolvimento saudável.

Notei que os estudantes estão mais ansiosos, mais agressivos e mais voláteis (José).

No início, em 2021, a gente sentiu bastante, eu senti bastante, senti os estudantes com uma cultura escolar, afastados de uma cultura escolar, agressivos, por conta de ter ficado tanto tempo, quase dois anos fora da escola, meio que esqueceram mesmo como que é a rotina escolar (José).

E acredito que isso afetou, tem muitos jovens com essas doenças como crise de ansiedade, por exemplo, me parece que aumentou muito o número e a repercussão destas doenças. As pessoas estão absorvendo menos os conteúdos e estão se importando menos com o futuro deles, estudando menos, me parece (Heliton).

Os trechos das entrevistas destacam uma tendência comum entre os jovens durante a pandemia: o aumento da ansiedade, da agressividade e da instabilidade emocional. Esses comportamentos estão associados, em grande parte, ao isolamento social prolongado, que interrompeu rotinas e privou os jovens de atividades e interações essenciais para o bem-estar. A incerteza em relação ao futuro e às condições educacionais também contribuiu para o aumento da ansiedade, já que a falta de previsibilidade gerou sentimentos de insegurança e preocupação. Além disso, o estresse acumulado devido à sobrecarga de trabalho remoto e à perda de oportunidades de socialização exacerbou a irritabilidade e a frustração, levando a comportamentos mais agressivos e reações emocionais instáveis. A dificuldade em manter um equilíbrio emocional, somada a alterações nos hábitos de sono e alimentação, intensificou ainda mais essa instabilidade, tornando o suporte psicológico uma necessidade fundamental nesse contexto.

Ao analisar os impactos psicológicos da pandemia da COVID-19, destaca-se como o isolamento social, a incerteza e a ansiedade se tornaram fatores predominantes na experiência vivida por muitos. A interrupção das atividades diárias e a privação de interações sociais geraram uma sensação generalizada de isolamento, fragilidade emocional e distanciamento da própria identidade (Baptista et al., 2022).

O isolamento físico também fomentou crises existenciais, interferindo na percepção de si mesmo e nas relações interpessoais. O aumento do estresse e da ansiedade esteve diretamente associado à sensação de insegurança e à perda de controle sobre o futuro, o que agravou sentimentos de vazio e desconexão. O confinamento e a perda de interações sociais alteraram a percepção do tempo e do espaço, gerando experiências de alienação e distanciamento. Com a interrupção das rotinas diárias e o isolamento prolongado, muitas pessoas passaram a experimentar uma sensação de “tempo vazio” e uma percepção distorcida da realidade. Isso contribuiu para o declínio da saúde mental, elevando os níveis de estresse e ansiedade. A percepção subjetiva da realidade tornou-se mais fragmentada, dificultando a conexão com o ambiente e com as próprias experiências, o que afetou significativamente a qualidade de vida e o bem-estar emocional. (Baptista et al., 2022).

De maneira geral, a pandemia afetou profundamente a saúde mental dos brasileiros, evidenciando o aumento de sintomas como ansiedade, depressão e estresse (Baptista et al., 2022). O isolamento social, o medo da contaminação e a incerteza sobre o futuro foram fatores determinantes para a deterioração do bem-estar emocional. Além disso, as mudanças nas rotinas, o fechamento de serviços de saúde e as desigualdades sociais agravaram essas condições, especialmente para grupos vulneráveis. Um dos grandes desafios no pós-pandemia, como evidenciado pelo relato de José, foi a readaptação dos estudantes à rotina escolar. O longo período de afastamento das escolas, entre 2020 e 2021, impactou não apenas o desempenho acadêmico, mas também o comportamento e os hábitos dos alunos.

A ausência do ambiente escolar afastou muitos estudantes das normas, rotinas e convivências sociais promovidas pela escola. Segundo o entrevistado, isso contribuiu para o aumento de comportamentos agressivos e dificuldades de readaptação às regras e dinâmicas escolares. O isolamento social e o estresse da pandemia também podem ter agravado questões emocionais e comportamentais. A dificuldade de absorver conteúdos e o desinteresse em estudar, apontados por outro professor, estão possivelmente ligados à sobrecarga mental enfrentada pelos jovens. Estes, frequentemente expostos a ambientes acelerados, com excesso de informações e cobranças, acabam enfrentando distrações constantes e dificuldade em manter o foco. Além disso, a prevalência de atividades mediadas por recompensas imediatas, como curtidas em redes sociais, prejudica a paciência e a dedicação necessárias para alcançar objetivos de longo prazo, como os estudos.

Para enfrentar esses desafios, muitas escolas têm investido em ações como programas de acolhimento, projetos de educação socioemocional e estratégias para reconstruir a cultura

escolar. Esse trabalho demanda paciência, empatia e a colaboração entre educadores, estudantes e suas famílias.

Eu notei até mesmo mudanças no comportamento dos alunos pós-pandemia eles estavam muito ansiosos, com muita dificuldade de socialização. Eles estavam muito eufóricos, o tempo todo. Em contrapartida, eles estavam mais apáticos, meio que desacostumados a interagir com outros. E a gente teve que lidar com a especificidade de cada um desses jovens (Maria).

Como é possível observar o comportamento dos alunos, a dificuldade em equilibrar emoções e as interações sociais tem sido destaque na fala destes professores. A ansiedade, a euforia constante e, ao mesmo tempo, a apatia revelam como o isolamento social e a ausência de convívio escolar afetaram os jovens de maneiras variadas. Esse "desacostumar" de interagir reflete o tempo prolongado em que os estudantes ficaram em ambientes restritos, como suas casas, sem o estímulo de dinâmicas sociais naturais. Quando retornaram à escola, muitos enfrentaram desafios para reconstruir laços, respeitar limites e se engajar novamente em um ambiente coletivo.

O ponto levantado sobre a necessidade de lidar com a especificidade de cada aluno é essencial. Cada jovem vivenciou a pandemia de forma única, dependendo de fatores como suporte familiar, acesso a recursos e resiliência emocional. Por isso, estratégias de acolhimento e apoio psicológico, além de uma abordagem mais personalizada na educação, são fundamentais para ajudá-los nesse processo de readaptação.

Com esse afastamento do ambiente escolar, acredito que temos avançado nas questões de saúde mental, porque muito do que a gente vê na quadra veio desse isolamento de quanto afetou mentalmente esses jovens, a interação no grupo é essencial para o desenvolvimento. Quando você isola esses meninos e os deixa sem essa interação, o desenvolvimento deles também é limitado. Então, nós precisamos refletir o quanto o meio é importante para o nosso desenvolvimento. E o que a gente pode fazer agora para mitigar essas possíveis defasagens e dificuldades enfrentada, em diferentes esferas da socialização e principalmente a parte mental, pois, os alunos vieram com muitos prejuízos nesse aspecto (Maria).

Destaca-se uma questão essencial sobre os efeitos do isolamento na saúde mental e no desenvolvimento social dos jovens. A ausência de interação durante o afastamento escolar não apenas comprometeu o aprendizado acadêmico, mas também restringiu o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais fundamentais. O convívio em grupo, seja na quadra, na sala de aula ou nos momentos de recreio, é indispensável para um crescimento saudável. A falta dessas interações resultou em prejuízos significativos, evidenciados pela dificuldade de

muitos estudantes em lidar com conflitos, colaborar em atividades e se comunicar de forma eficaz, além de apresentarem níveis elevados de ansiedade, depressão e baixa autoestima.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível adotar estratégias para mitigar essas defasagens e apoiar os alunos na retomada de seu desenvolvimento integral. Fortalecer programas de saúde mental, que ofereçam suporte emocional tanto individual quanto coletivo, é uma das medidas fundamentais. A promoção de atividades em grupo, como esportes e projetos colaborativos, e políticas educacionais específicas para a juventude podem ser consideradas eficazes para reconstruir habilidades sociais e a autoconfiança dos estudantes. Além disso, uma equipe com profissionais da área em todas as escolas e a inclusão de práticas de educação socioemocional no cotidiano escolar pode ajudar os jovens a reconhecer e lidar com suas emoções, desenvolvendo empatia e respeito mútuo. Envolver as famílias nesse processo é igualmente importante, garantindo que o suporte emocional também esteja presente fora do ambiente escolar. Essa conjuntura traz uma lição valiosa: a saúde mental deve ser tão prioritária quanto o aprendizado acadêmico, assegurando que os jovens estejam preparados para enfrentar os desafios da vida de forma equilibrada e resiliente.

O período da pandemia também marcou um avanço significativo no reconhecimento da saúde mental como uma prioridade global. Antes disso, questões relacionadas à saúde mental eram frequentemente negligenciadas ou estigmatizadas, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade em geral. Contudo, o isolamento social, a insegurança econômica, as mudanças abruptas na rotina e o luto coletivo tornaram os efeitos psicológicos da pandemia inegáveis (Baptista et al., 2022).

Durante a pandemia, os serviços de apoio psicológico se expandiram, incluindo plataformas digitais, linhas de ajuda e programas voltados ao bem-estar. Muitas escolas adotaram iniciativas para acolher os estudantes, como rodas de conversa, atividades voltadas ao fortalecimento emocional e a inclusão de psicólogos em suas equipes pedagógicas. A educação socioemocional ganhou mais espaço no currículo, refletindo a importância de ensinar os jovens a lidar com suas emoções e a construir resiliência (Baptista et al., 2022).

Além disso, a pandemia destacou a relação indissociável entre saúde mental e aprendizado. Ficou evidente que o bem-estar emocional é essencial para que os alunos possam se engajar no processo educativo. Assim, cresceu a conscientização sobre a necessidade de criar ambientes escolares mais acolhedores, com menos foco em cobranças excessivas e maior atenção às necessidades individuais.

Embora esses avanços tenham emergido em um momento de crise, abriram caminho para uma abordagem mais humanizada e preventiva em relação à saúde mental. No entanto, é crucial que essa valorização iniciada durante a pandemia seja mantida e ampliada, para que o cuidado com a saúde mental se consolide como uma prioridade permanente, contribuindo para a formação de cidadãos mais equilibrados e preparados para os desafios da vida.

Sobre a vida dos jovens, acho que a vida dos jovens está cada vez mais difícil. Acho que a gente está cada vez mais colocando os jovens em subemprego, a condição de acesso à universidade, acesso e permanência está cada vez mais complexa. A gente deu passos largos de 2007 até 2010 no acesso, permanência à universidade e hoje a gente retrocedeu, está dando passos atrás. Então a vida do jovem está cada vez mais difícil, pós-pandemia. Sem discutir as questões da psicologia, da afetação da psicologia coletiva, que foi a pandemia, pensando só pragmaticamente, do ponto de vista econômico, social e tal, acho que a vida do jovem está cada vez mais difícil, cada vez mais acessando subemprego, o salário mínimo cada vez mais desvalorizado, condição de poder de compra, de acesso a bens materiais, condição de acesso à educação superior, como eu já disse, mais difícil, desinvestimento na educação. Então acho que pós-pandemia a gente retrocedeu (José).

O relato de José reflete uma preocupação profunda sobre os desafios enfrentados pelos jovens no período pós-pandemia, que vão além dos impactos psicológicos e se estendem para questões econômicas, educacionais e sociais. Ele observa como a pandemia exacerbou problemas estruturais que já existiam, como o acesso limitado a oportunidades de trabalho digno e a dificuldade de ingresso e permanência no ensino superior. José também destaca que, do ponto de vista pragmático, esses desafios não apenas limitam o desenvolvimento individual dos jovens, mas comprometem seu futuro e suas perspectivas de ascensão social. A pandemia intensificou desigualdades econômicas e sociais, e os jovens estão entre os grupos mais afetados, tanto pelo desemprego quanto pelas dificuldades de adaptação ao ensino remoto e a posterior retomada presencial.

Acredito que a vida dos jovens mudou em vários aspectos, eles estão mais liberais, as coisas estão funcionando muito mais à distância. Esse distanciamento social, em alguns casos, ele se estendeu fazendo ainda nos dias atuais as juventudes estar distantes uns dos outros, muitas dificuldades de relacionamento, tudo ficou muito ligado em rede social e quase nada no pessoal, dando muita importância para curtidas de foto, para a internet, em que todo mundo é bonito e vive uma vida ótima (Heliton).

O relato aponta uma transformação significativa na vida dos jovens nos últimos anos, especialmente no período pós-pandemia. A maior liberdade e a rápida adoção de tecnologias digitais trouxeram mudanças profundas na forma como eles se relacionam e percebem o

mundo. No entanto, esse avanço tecnológico também trouxe desafios, como o distanciamento social prolongado e a dificuldade de construir conexões interpessoais genuínas.

As redes sociais, que inicialmente prometiam aproximar as pessoas, acabaram criando um ambiente em que as relações muitas vezes são superficiais, baseadas em aparências e validações externas, como curtidas e comentários. Isso reflete no fenômeno, que é agravado pela idealização de vidas perfeitas que são constantemente exibidas online. A pressão para se encaixar nesse padrão afeta não só as relações sociais, mas também a saúde mental dos jovens, contribuindo para sentimentos de inadequação, ansiedade e baixa autoestima. (Krawczyk, 2011).

Esse cenário aponta para a necessidade de reflexões mais profundas sobre como a tecnologia e a cultura contemporânea estão moldando a juventude.

Acredito que a vida dos jovens, de modo geral, tenha mudado, até na nossa mudou, questões de hábitos e entre outras, com certeza a pandemia trouxe dano, porque a grande maioria, o maior convívio que ela tem com outras pessoas se dá na escola, então ali você vai ter a presença do outro para opor, para concordar, para confrontar, então na escola é que esses mecanismos acontecem (Andreoli).

O texto, de modo geral, busca evidenciar as profundas transformações enfrentadas pelos jovens durante e após a pandemia, com ênfase nos impactos sobre a convivência social e o desenvolvimento humano. A escola, mais do que um espaço de aquisição de conhecimento acadêmico, é essencial para a formação de habilidades sociais e emocionais. É nela que os estudantes aprendem a lidar com as diferenças de opiniões, a enfrentar conflitos, a negociar consensos e a vivenciar as dinâmicas da vida em sociedade. Durante o isolamento social, essa dimensão do aprendizado foi gravemente comprometida (Silva, 2010).

A pandemia trouxe mudanças nos hábitos e rotinas de todos, mas os jovens foram particularmente afetados, já que estão em uma fase crucial do desenvolvimento, em que o contato com o outro é indispensável. Na ausência do convívio escolar, muitos perderam o espaço de confronto e diálogo que a interação diária proporciona. A escola é o local em que se aprende, na prática, a discordar de forma respeitosa, a construir argumentos e a lidar com frustrações e diferenças. Com o distanciamento social, esses processos foram interrompidos, e os impactos emocionais e comportamentais começaram a emergir. Além disso, o isolamento acentuou desigualdades já existentes. Enquanto alguns jovens conseguiram manter interações virtuais e acesso à educação, muitos ficaram desamparados, sem estrutura para continuar os estudos ou manter contato com colegas e professores. Isso aprofundou o sentimento de

solidão, prejudicou a autoestima e contribuiu para o aumento da ansiedade e do estresse (Silva, 2010).

O retorno às aulas presenciais revelou essas feridas sociais e emocionais. O convívio, antes natural, precisou ser reaprendido. Educadores relataram que os jovens demonstraram dificuldades de socialização, níveis elevados de ansiedade, alternância entre comportamentos eufóricos e apáticos, além de uma evidente desacostumação às dinâmicas grupais. Esse processo de readaptação exigiu (e ainda exige) dos professores uma abordagem mais sensível e individualizada, que considere os diferentes níveis de impacto sofridos por cada estudante (Silva, 2010).

É importante lembrar que a escola não pode ser reduzida ao papel de transmissão de conteúdos acadêmicos. Ela é também um espaço de convivência e formação integral, em que os jovens aprendem a ser cidadãos e a interagir em sociedade. Recuperar esse papel da escola, fortalecendo os laços entre os estudantes e promovendo um ambiente de acolhimento e inclusão, é essencial para mitigar os danos causados pela pandemia. Além disso, é necessário adotar políticas e ações que valorizem a dimensão social e emocional da educação, ajudando os jovens a se reintegrarem plenamente à vida coletiva.

Em síntese, as mudanças trazidas pela pandemia impactaram não apenas o âmbito acadêmico, mas também o emocional, social e comportamental. Reconhecer esses impactos e atuar para superá-los é fundamental para que as escolas possam cumprir seu papel integral na formação dos jovens, preparando-os para os desafios da vida.

Sob a perspectiva dos EC, podemos compreender que a juventude, enquanto grupo social dinâmico e heterogêneo, desempenha um papel central na transformação cultural e na resistência às estruturas de poder. As práticas culturais juvenis, desde as subculturas até as interações com tecnologias e mídias digitais, configuram-se como formas de negociação de significados e afirmação de identidades em um mundo globalizado e marcado por desigualdades sociais. Os EC também ressaltam a importância de reconhecer a juventude como agentes criativos e críticos, capazes de ressignificar práticas sociais e resistir às normatividades impostas.

Nesse cenário, as redes sociais podem ser espaços privilegiados de resistência juvenil, em que os jovens não apenas constroem redes de apoio e coletividade, mas também têm o potencial de contestar narrativas hegemônicas que contribuem para seu adoecimento social. Através de manifestações digitais, campanhas de conscientização e produção de conteúdo crítico, eles podem reivindicar seu direito à saúde mental, à educação e a um futuro menos

precarizado, ressignificando, em certos contextos, o próprio sentido de participação política na contemporaneidade.

Dessa forma, a pandemia e a expansão do uso de tecnologias evidenciam novos desafios para os jovens, como a fragmentação das experiências sociais e o aumento das tensões culturais. Nesse contexto, a escola se reafirma como um espaço crucial para a formação crítica e o resgate da convivência e do diálogo. No entanto, ela precisa se ressignificar para dialogar com as novas realidades culturais e digitais que afetam diretamente a juventude. Essa ressignificação exige a valorização das diferenças culturais e a construção de vínculos significativos que integrem o saber acadêmico às vivências concretas dos jovens, potencializando seu papel como agentes de transformação social.

6.6 Precarização da Educação Física

Historicamente, a Educação Física foi desvalorizada nos currículos escolares devido a fatores que podem ser analisados à luz dos EC. Esses fatores estão relacionados às hierarquias de saberes construídas pela sociedade, que privilegiaram o intelecto e a racionalidade em detrimento do corpo e de suas manifestações. Desde o Iluminismo, o corpo foi associado ao instinto, à materialidade e à irracionalidade, enquanto a mente era vista como sede da razão e do conhecimento. Esse dualismo entre corpo e mente reforçou a ideia de que práticas corporais, como as promovidas pela Educação Física, ocupavam um papel secundário no processo educativo. Nos currículos escolares, essa perspectiva resultou na marginalização da disciplina, frequentemente tratada como recreação, complemento ou atividade voltada apenas à disciplina corporal e à promoção da saúde física (Bonetto; Vieira, 2023).

Neira e Nunes (2009) criticam a posição secundária ocupada pela Educação Física nos currículos escolares, especialmente no Ensino Médio. Em suas análises, ressaltam como a disciplina é frequentemente tratada como periférica, sem o mesmo reconhecimento dado a outras matérias acadêmicas. Isso decorre, muitas vezes, da associação da Educação Física ao simples movimento ou lazer, ignorando seu papel como campo do saber que contribui para a formação integral dos alunos. No Ensino Médio, essa desvalorização é evidente, com a disciplina sendo reduzida a esportes e atividades físicas, sem uma abordagem crítica sobre o corpo, as práticas corporais, a saúde e as questões sociais envolvidas.

Neira e Nunes (2009) também abordam essa marginalização, destacando a ausência de um espaço significativo para a Educação Física dentro da formação dos estudantes.

Argumentam que, enquanto outras disciplinas são consideradas essenciais para o desenvolvimento intelectual, a Educação Física é tratada como complementar ou de menor importância. Essa postura reflete uma visão restrita da disciplina, desconsiderando seu potencial de desenvolver habilidades como socialização, autonomia e reflexão crítica. A falta de valorização no Ensino Médio evidencia uma resistência a compreender o corpo, a saúde e o movimento como aspectos fundamentais na formação integral dos alunos.

Com a adoção de políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a ampliação do ensino técnico integrado ao médio, intensificou-se o foco na preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Embora essas iniciativas possam oferecer aparentes benefícios econômicos de curto prazo, elas frequentemente ignoram aspectos essenciais para a formação crítica, cultural e física dos estudantes. A Educação Física, nesse cenário, continua enfrentando um processo histórico de marginalização, sendo percebida como uma disciplina secundária.

Sob essa ótica mercadológica, a Educação Física é vista como menos prioritária em relação a áreas diretamente associadas ao desempenho econômico. Essa visão reduz o potencial da disciplina de promover o desenvolvimento integral dos estudantes e de contribuir para a formação de cidadãos saudáveis, críticos e socialmente engajados. Assim, a desvalorização da Educação Física no contexto escolar reflete não apenas um equívoco quanto ao seu papel, mas também os limites de políticas públicas que atendem exclusivamente às demandas econômicas imediatas, como destacou um dos entrevistados desta pesquisa.

Eu atuo com o Ensino Médio somente na privada, que tem um método de trabalho mais conteudista, em que eles veem a escola, o objetivo, a função da escola é passar no Enem, tudo gira em torno do Enem, ele acaba sendo uma propaganda pra escola, põe outdoor e tudo mais, com o intuito de trazer mais alunos e visando mais lucro (Andreoli).

Os EC também destacam como práticas hegemônicas no campo educacional contribuíram para a reprodução de desigualdades. A Educação Física foi frequentemente associada ao treinamento físico para produtividade (especialmente em períodos de guerra ou industrialização) ou ao controle social, negligenciando suas dimensões culturais e sociais mais amplas. Essa abordagem reduziu o potencial da disciplina em explorar as narrativas, identidades e significados culturais que o corpo carrega, reforçando sua desvalorização no contexto educativo. Além disso, a Educação Física enfrentou preconceitos relacionados à sua natureza prática, considerada menos relevante do que as disciplinas intelectuais. Sob uma

ótica tecnicista, o foco excessivo no esporte de rendimento e no desempenho reforçou a exclusão de corpos que não atendiam aos padrões hegemônicos, limitando ainda mais sua aceitação como uma disciplina significativa (Vieira, 2022).

Sob a ótica dos EC, a desvalorização histórica da Educação Física reflete não apenas uma hierarquia de saberes, mas também uma visão limitada do corpo e de suas potencialidades. Para superar esse cenário, é necessário compreender a Educação Física como um campo que vai além do biológico e do técnico, promovendo a valorização do corpo como espaço de expressão, diferença e transformação cultural (Neira; Nunes, 2009).

Frequentemente tratada como uma atividade recreativa ou "tempo livre", a Educação Física é vista de forma limitada, reduzindo sua importância no currículo escolar. Isso leva à diminuição da carga horária e à falta de integração com outras disciplinas, prejudicando o potencial educativo da área. Esse cenário desestimula os alunos, impede a exploração de sua dimensão pedagógica e perpetua desigualdades sociais ao não garantir o acesso ao mundo simbólico das práticas corporais (Vieiras, 2022).

A lógica neoliberal e a mercantilização da educação intensificam essa precarização, promovendo cortes de investimento, infraestrutura inadequada e condições desfavoráveis de trabalho para os professores. Por não ser vista como uma área "rentável", a Educação Física sofre com o desinteresse por seu potencial formativo e inclusivo. Essa abordagem tecnicista, focada no esporte de rendimento, limita as experiências possíveis, ignorando a riqueza cultural e social que o movimento humano pode expressar (Vieira, 2022).

Nos EC, o corpo é compreendido como um campo de significados e disputas. A Educação Física deveria explorar essas diferenças em vez de reforçar estereótipos de gênero, raça e classe. Entretanto, práticas tradicionais muitas vezes ignoram questões como acessibilidade, multiplicidade cultural e o direito a cultura corporal, dificultando a criação de um espaço pedagógico democrático (Neira; Nunes, 2009; Bonetto, Vieira, Borges, 2022).

Para superar essa desvalorização, é fundamental ressignificar a disciplina, rompendo com visões reducionistas e promovendo uma Educação Física que valorize o corpo como elemento essencial da formação humana. Pela ótica dos EC, defendemos uma Educação Física multicultural, transformando-a em um espaço de questionamento das normas hegemônicas e valorização das diferenças. Isso demanda práticas pedagógicas mais sensíveis às experiências culturais e sociais dos alunos, ampliando os significados do movimento e reconhecendo o corpo como um elemento transformador no processo educativo (Neira; Nunes, 2009).

Desta forma, a Educação Física precisa ser incorporada ao currículo como uma disciplina fundamental para o desenvolvimento crítico dos estudantes, amparada por políticas públicas robustas que priorizem sua relevância em reformas educacionais e no financiamento institucional. Somente com esses esforços será possível transformar a Educação Física escolar em um espaço digno e significativo para todos os alunos. Atualmente, a desvalorização da Educação Física persiste, refletindo tanto desafios históricos quanto contextos contemporâneos. A lógica neoliberal, que prioriza resultados mensuráveis e currículos tecnicistas, segue influenciando negativamente a Educação Física. Essa marginalização reforça a percepção de que a Educação Física é apenas recreativa ou limitada à promoção da saúde, negligenciando seu potencial como espaço crítico e cultural (Vieira, 2022).

Além disso, a disciplina enfrenta desafios em se consolidar como uma prática pedagógica que valorize as diferenças culturais e sociais dos estudantes. Em diversas escolas, as práticas tradicionais continuam reproduzindo padrões hegemônicos, como a centralidade do esporte de rendimento, que privilegia corpos aptos e reforça exclusões baseadas em gênero, raça, classe social e habilidades físicas. Essa abordagem reduz o potencial da Educação Física como espaço de expressão cultural¹¹ (Vieira, 2022).

A análise dos EC mostra que a desvalorização docente vai além do ambiente educacional, sendo um fenômeno cultural profundamente enraizado em narrativas históricas que privilegiam determinados tipos de saberes e trabalhos. Superar essa questão exige mudanças não apenas nas políticas educacionais, mas também no reconhecimento cultural da relevância dos professores como agentes transformadores de uma sociedade mais inclusiva e justa. A pandemia agravou essa desvalorização, expondo fragilidades do sistema educacional. O fechamento das escolas e a migração abrupta para o ensino remoto trouxeram desafios sem o devido suporte governamental. A ausência de políticas claras e recursos adequados colocou os professores em situações de grande vulnerabilidade.

Muitos tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas a ferramentas digitais sem formação específica, além de arcar com custos de equipamentos e internet, já que não houve subsídios governamentais para atender a essas demandas. A infraestrutura tecnológica

¹¹ Em termos estritamente epistemológicos, há um movimento crescente, influenciado pelos EC, que busca ressignificar a Educação Física. Essa linha teórica têm adotado práticas pedagógicas que reconhecem o corpo como um espaço de construção de significados e um veículo de resistência e transformação social. Essas práticas valorizam a multiplicidade de experiências, desconstruindo padrões excludentes e promovendo atividades que exploram expressões culturais, movimentos locais e respeito à diferença (Neira; Nunes, 2009).

precária em várias regiões do país também dificultou o trabalho docente, especialmente em escolas públicas, ampliando desigualdades já existentes.

Especificamente durante a pandemia as escolas atuaram como puderam, em questão de orientações, eram mais orientações legais, questões de regulamentações e limites que deveriam ser respeitados, mas o resto não teve suporte nenhum. Inclusive, meu computador, por exemplo, era ruim na época e eu tive que, do meu próprio bolso, melhorar ele para ter condição de dar aula, porque o anterior travava e tudo mais, então foi bem complicado, não teve suporte (Andreoli).

Durante a pandemia, as escolas, dentro de suas possibilidades, seguiram as orientações que receberam, muitas vezes limitadas a questões legais, regulamentações e diretrizes sobre os limites a serem respeitados. Contudo, no que se refere ao suporte efetivo para a adaptação ao ensino remoto, os professores ficaram desamparados. A responsabilidade de se adequar às novas exigências recaiu quase inteiramente sobre os docentes, que tiveram que lidar com a falta de equipamentos adequados, infraestrutura e apoio técnico.

A escola fez muito e tentou do jeito que dava, na verdade, as pessoas se desdobraram e sem ajuda de custo. Porque o que o governador falou na rádio é mentira ele não deu ajuda de custo na pandemia, os professores não ganharam nada, pelo contrário só teve gastos, Teve que comprar um notebook novo, teve que comprar um celular novo para tentar fazer o melhor que podia. Ele falou que deu ajuda de custo e na verdade não deu e isso tem como comprovar. É só olhar meus contracheques, você vai ver que nunca caiu nada (Heliton).

Sua indignação reflete uma realidade enfrentada por muitos professores em Minas Gerais durante a pandemia. Embora o governador de Minas Gerais da época tenha anunciado medidas de auxílio em algumas ocasiões, como em entrevistas e declarações públicas, não houve registros de ajuda de custo ou apoio financeiro direto aos professores para cobrir os gastos com equipamentos ou infraestrutura necessária para o ensino remoto. Na prática, os professores, como mencionado, tiveram que arcar do próprio bolso com a compra de notebooks, celulares ou melhoria de conexão à internet para atender às demandas do ensino remoto. Essa discrepância entre o que foi anunciado e o que realmente chegou aos docentes podem ser comprovados, segundo o entrevistado, por meio dos contracheques e do orçamento público, que não registraram auxílio específico para a categoria.

Essa falta de suporte explícito por parte das instituições e do governo evidenciou o descaso com os profissionais da educação, que enfrentaram não apenas dificuldades técnicas, mas também sobrecarga de trabalho e desgaste emocional, sem qualquer tipo de amparo ou reconhecimento adequado. A ausência de diálogo entre governo e educadores pode ter

aprofundado o sentimento de desvalorização. Poderia ter sido reconhecido a centralidade do papel dos professores no enfrentamento da crise educacional, porém, aparentemente muitos governos optaram por decisões unilaterais, sem considerar as reais necessidades dos profissionais da educação. Esses fatores evidenciam que o período pandêmico não apenas revelou, mas também ampliou a negligência estrutural em relação ao apoio aos professores no Brasil.

Desse modo, as políticas públicas de educação durante a pandemia também foram fortemente influenciadas pela cultura política de cada governo. No Brasil, a resposta do governo federal, especialmente nos primeiros momentos, foi marcada por uma falta de coordenação e apoio efetivo para todas as áreas, inclusive a educação, o que gerou críticas de especialistas e educadores. A forma como os governos lidaram com a pandemia refletiu visões mais amplas sobre o papel da educação na sociedade e sobre os direitos dos cidadãos, especialmente no que diz respeito ao acesso igualitário à educação (Takara, 2021).

A análise da forma como o governo lidou com a pandemia de COVID-19 sob a ótica da bionecropolítica, mencionado por Silvio Gallo, oferece uma abordagem crítica sobre como os governos administraram a vida e a morte durante a crise sanitária. A bionecropolítica é uma vertente das teorias de biopolítica que examina como os regimes políticos e sociais gerenciam e controlam a vida dos indivíduos, utilizando o poder para decidir não apenas quem vive, mas também quem morre e em que condições (Gallo, 2021).

Silvio Gallo, ao aplicar esses conceitos à pandemia, sugere que a resposta do governo à crise de saúde foi uma forma de controle biopolítico intensificado, onde as políticas públicas relacionadas à saúde foram, muitas vezes, usadas para reger a vida e a morte das populações, criando uma divisão entre "vidas que valem a pena ser vividas" e aquelas que podem ser sacrificadas ou expostas ao risco (Gallo, 2021).

Gallo (2021), também destaca que, durante a pandemia, o governo demonstrou um poder de controle sobre o corpo da população, orientando ações como o isolamento social, a distribuição de cuidados médicos e, principalmente, a vacinação, todas formas de gestão da vida e da saúde pública. Ao mesmo tempo, essa gestão foi marcada por um abandono de setores da população mais vulneráveis, como os pobres, as populações negras e indígenas, e aqueles sem acesso a cuidados médicos adequados. Isso levou a um aumento da mortalidade, particularmente em contextos sociais mais marginalizados, evidenciando um cenário de necropolítica, em que a morte de certas populações foi, de certa forma, naturalizada e até invisibilizada pelas políticas públicas.

Sob essa ótica, a resposta do governo à pandemia pode ser vista como uma forma de bionecropolítica, em que o governo, ao priorizar a economia ou decisões políticas sobre a saúde pública, muitas vezes não tomou medidas efetivas para salvar todas as vidas de forma equitativa, colocando em risco as vidas dos mais vulneráveis. A gestão da crise sanitária, portanto, não se limitou a salvar vidas, mas incluiu decisões sobre quem deveria ou não ser protegido, refletindo uma lógica de controle e seleção de vidas que são protegidas e vidas que são sacrificadas (Gallo, 2021).

Em resumo, revela um processo de gestão de vidas e mortes que privilegia certas camadas da sociedade, deixando outras em uma condição de risco e negligência, revelando as tensões entre biopolítica e necropolítica em tempos de crise sanitária global.

A relação entre bionecropolítica e educação pode ser compreendida ao considerar como as políticas educacionais também foram moldadas por uma lógica de controle da vida e da morte, especialmente em um contexto de crise sanitária global. Se, por um lado, as políticas de saúde foram voltadas para gerenciar o risco de morte e proteger determinadas populações, por outro lado, as decisões educacionais também refletiram escolhas sobre quem teria acesso ao aprendizado, quem seria marginalizado e quais vidas seriam priorizadas na gestão do conhecimento (Gallo, 2021).

Sob a ótica da bionecropolítica, a educação durante a pandemia pode ser vista como um campo em que o governo exerceu um controle biopolítico, não apenas sobre a saúde, mas sobre a própria possibilidade de vida social e intelectual dos indivíduos. Em vários países, incluindo o Brasil, o fechamento das escolas e a transição para o ensino remoto representaram decisões que impactaram profundamente a continuidade educacional, especialmente para populações vulneráveis. Essas populações, muitas vezes de classes sociais mais baixas, com menos acesso à tecnologia e infraestrutura adequada, foram deixadas para trás, o que resultou em uma ampliação das desigualdades educacionais (Gallo, 2021).

A resposta do governo à educação durante a pandemia, portanto, pode ser vista como um exemplo de necropolítica educacional, em que as decisões sobre o fechamento de escolas ou sobre as condições de ensino remoto criaram uma divisão clara entre aqueles que poderiam continuar seus estudos com qualidade (geralmente alunos de classes sociais mais altas, com acesso a tecnologia e um ambiente propício ao aprendizado) e aqueles que foram marginalizados ou desconsiderados no processo (Gallo, 2021).

Em resumo, a educação e a bionecropolítica se relacionam na medida em que as políticas educacionais durante a pandemia não apenas controlaram o acesso ao conhecimento,

mas também refletiram escolhas sobre quem teve ou não a oportunidade de continuar sua trajetória educacional, muitas vezes decidindo, de maneira indireta, sobre quem teria chances de "sobreviver" socialmente, economicamente e intelectualmente. Esse processo revela como, durante a pandemia, as decisões educacionais foram inseparáveis de escolhas sobre a vida e a morte, refletindo dinâmicas de poder, exclusão e desigualdade (Gallo, 2021).

Assim, a gestão da educação durante a pandemia, não apenas revela os desafios estruturais, mas também destaca as práticas culturais e as formas de resistência que emergiram em meio a essa crise global, sublinhando a importância de considerar as desigualdades, as diferentes e a identidade cultural dos estudantes nas políticas educacionais.

A desvalorização da Educação Física está diretamente relacionada à construção histórica de hierarquias de saberes que privilegiam o intelecto em detrimento do corpo. Desde o Iluminismo, o dualismo corpo-mente reforçou a marginalização das práticas corporais, posicionando a Educação Física como uma disciplina complementar, frequentemente associada à recreação ou disciplina corporal, em vez de um componente integral da formação humana.

No contexto educacional contemporâneo, sugere-se que essa marginalização é intensificada pela lógica neoliberal, que transforma a educação em mercadoria e privilegia disciplinas voltadas para o mercado de trabalho. Reformas como o Novo Ensino Médio e a BNCC agravam essa situação ao reduzir a carga horária da Educação Física e tratá-la como um componente secundário. Essa abordagem pode estar ignorando a rica potencialidade da disciplina em promover reflexões críticas sobre corporeidade, cultura, cidadania e diferenças. Além disso, o possível foco tecnicista, voltado para o rendimento pode limitar o acesso dos estudantes a experiências significativas, reforçando exclusões baseadas em gênero, raça, classe e habilidades físicas.

Os desafios enfrentados pelos professores também são emblemáticos da precarização. Salários baixos, infraestrutura inadequada, falta de recursos didáticos e ausência de formação continuada são fatores que podem desmotivar e comprometer a qualidade do ensino e a motivação dos profissionais. A pandemia de COVID-19, de acordo com as entrevistas, exacerbou essas dificuldades, destacando desigualdades socioeconômicas e educacionais, ao mesmo tempo em que revelou lacunas no acesso a tecnologias e no suporte pedagógico.

Contudo, há esforços significativos para ressignificar a Educação Física. Movimentos pedagógicos críticos, influenciados pelos EC, defendem uma abordagem que valorize o corpo como espaço de expressão cultural, social e política. Essas iniciativas buscam integrar a

Educação Física ao currículo como uma disciplina essencial, promovendo práticas inclusivas e contextualizadas que respeitem as diferenças dos alunos e suas realidades locais. (Neira; Nunes, 2011).

Todavia, a superação da precarização exige mudanças estruturais profundas, incluindo políticas públicas que valorizem a Educação Física, investimentos em infraestrutura, formação continuada e revisão das diretrizes curriculares. Além disso, é crucial repensar a lógica educacional vigente, reconhecendo a importância da Educação Física não apenas para o desenvolvimento físico, mas também para a construção de sujeitos críticos, reflexivos e socialmente engajados. Apenas com esse esforço conjunto será possível transformar a Educação Física em um espaço verdadeiramente crítico e democrático.

6.7 Avaliação, pandemia e Educação Física remota.

As questões relacionadas à avaliação da disciplina de Educação Física, principalmente no Ensino Médio, apresentam problemas ligados às práticas pedagógicas e às experiências dos estudantes, frequentemente marcadas por questões socioculturais e relações de poder. Um dos principais desafios é a reprodução de estereótipos e exclusões culturais, já que as avaliações frequentemente priorizam habilidades motoras e esportes que refletem valores eurocêntricos ou de uma cultura esportiva hegemônica. Isso marginaliza estudantes que não se identificam com essas práticas, como aqueles que preferem atividades culturais ou corporais de origens diversas, como danças populares ou práticas de matriz africana ou indígena. Dessa forma, manifestações corporais de determinados grupos são desvalorizadas, reforçando estereótipos e exclusões (Neira; Nunes, 2011).

Os EC sugerem que a avaliação em Educação Física pode se transformar em uma ferramenta mais inclusiva e emancipatória ao valorizar o aprendizado e o engajamento dos estudantes, incorporando práticas corporais diversificadas e conectando-as aos seus significados culturais, históricos e políticos. Neira e Nunes (2022) recomendam também a participação dos próprios estudantes na construção dos critérios avaliativos, ampliando as possibilidades de inclusão e reconhecimento das diferenças. Ao contextualizar socioculturalmente as práticas corporais e priorizar uma avaliação processual e reflexiva, é possível romper com dinâmicas de exclusão e transformar a Educação Física em um espaço que valorize as diferenças e contribua para a formação integral dos jovens.

Felizmente, os professores pesquisados afirmaram não fazer parte do grupo de docentes que priorizam o rendimento ou a homogeneização durante as avaliações. Pelo contrário, destacaram o respeito às diferenças e à individualidade de cada aluno, demonstrando uma prática mais inclusiva e consciente das necessidades dos estudantes.

Os meninos sempre participaram do início e do fim do processo. Sempre foi um ensino muito dialógico (Maria).

Para avaliação eu trabalho com partes teóricas e avaliação práticas. Observo como os alunos estão se desenvolvendo, em questão de comportamento motor, participações nas aulas, entre outros. Não avalio de modo que o atleta tenha melhor nota, mas aquele que é mais participativo, aquele que se desenvolve melhor ao longo do ano, eles estão sempre em processo de mudança e em determinadas atividades dá para notar a melhora, por exemplo, na forma de correr, na forma de andar, na forma de se locomover, as valências físicas. Eu, pelo menos, avalio assim e também tem a questão teórica, então eu tento fazer das duas formas (Heliton).

Minhas avaliações baseiam-se em relatórios, relatos, desenhos e roda de conversas, tento apostar em diversidade, no geral eu gosto muito da ideia de relatos. Esses relatos podem partir de diversas formas, como por exemplo, um relato do que eles conhecem sobre o basquete a partir da relação que a gente fez com as imagens, de pessoas, jogadores, enfim tento diversificar o processo de avaliação (José).

Arthur Müller e Marcos Neira (2020) abordam as práticas de registro e avaliação na Educação Física sob a perspectiva do currículo cultural. Os autores discutem como essas práticas podem ser transformadas para se alinhar a uma abordagem mais inclusiva e democrática, valorizando as diferenças culturais e as experiências corporais dos estudantes.

Dentro da concepção de um currículo cultural, a avaliação na Educação Física deve superar o tecnicismo tradicional, que prioriza o desempenho físico e habilidades motoras específicas, e se conectar as vivências e expressões culturais dos estudantes. Nesse contexto, o registro assume um papel essencial, pois permite documentar processos de aprendizado que envolve dimensões subjetivas, reflexivas e colaborativas, frequentemente ignoradas por práticas avaliativas convencionais. Tornam-se indispensáveis práticas avaliativas processuais e formativas que considerem o desenvolvimento de competências críticas, a valorização das diferenças e o engajamento com práticas corporais em suas múltiplas formas culturais. Essas práticas incluem registros como diários reflexivos, portfólios e narrativas dos estudantes, que ajudam a evidenciar suas experiências e percepções sobre os conteúdos trabalhados (Müller e Neira, 2020).

Além disso, o currículo cultural pressupõe a participação ativa dos estudantes no processo avaliativo, permitindo que expressem suas opiniões e identifiquem os significados das práticas corporais em suas realidades. Assim, tanto a avaliação quanto o registro tornam-se ferramentas pedagógicas que promovem o diálogo, a construção coletiva do conhecimento e o reconhecimento das pluralidades culturais presentes na escola. Propõe-se, portanto, um modelo de avaliação que vá além de resultados quantificáveis, reconhecendo a complexidade das experiências corporais no contexto escolar. Essa perspectiva busca construir uma Educação Física mais crítica, inclusiva e alinhada aos princípios de um currículo cultural (Müller e Neira, 2020).

Contudo, apesar dos relatos de professores indicarem que, aos poucos, estamos rompendo com a cultura histórica que reduz a Educação Física ao tecnicismo, ainda é necessário enfrentar como as próprias escolas e o sistema educacional continuam desvalorizando a disciplina. A ideia de que a Educação Física é menos importante que outras áreas do conhecimento perpetuam um ciclo em que os professores têm menos espaço para inovar ou ampliar o escopo pedagógico, enquanto os estudantes assimilam essa percepção de irrelevância. Assim, a ruptura com o modelo tecnicista e a valorização da Educação Física como um campo cultural e crítico não poderão ocorrer plenamente sem que as escolas se comprometam a reconhecer e fortalecer a importância da disciplina no currículo escolar.

No quesito de avaliação acaba que na educação física é meio um tabu ainda, a avaliação, justamente por não ter nota e só damos conceito e às vezes na privada, se você dá algum conceito, dependendo pode gerar problemas, eles querem saber por que, o motivo e às vezes a gente acaba até ficando limitado, a escola limita, impondo que você não pode dar um determinado conceito e justamente parece que é porque eles também não querem problemas, então é complicado (Andreoli).

Este trecho da entrevista de um dos professores traz reflexões relevantes sobre a avaliação na Educação Física, destacando a transição do modelo tradicional de notas para o uso de conceitos. Embora esse encaminhamento tenha como objetivo ser mais formativo e menos punitivo, ainda é visto como um "tabu", especialmente em contextos em que a cultura escolar está fortemente vinculada ao desempenho quantificável e à competição.

O relato também aponta que, em escolas privadas, a ausência de notas concretas pode ser interpretada como falta de critérios objetivos, gerando insegurança nos professores. Isso os sujeita à pressão de justificar suas avaliações de forma mais detalhada, podendo até levá-los a uma "autocensura", na qual limitam suas escolhas pedagógicas para evitar questionamentos ou conflitos com pais e gestores. Quando a avaliação é percebida apenas como um

"problema", perde seu caráter pedagógico e transformador, sendo reduzida a um ato de pontuar ou categorizar.

Além disso, a fala evidencia uma crítica importante ao papel das escolas na avaliação e à interferência na autonomia docente. Quando instituições impõem restrições ou padronizam critérios avaliativos, desconsideram o conhecimento técnico e pedagógico dos professores, refletindo um comportamento centralizador. Nessa lógica, as escolas priorizam evitar conflitos com famílias ou clientes (no caso das instituições privadas), em detrimento da qualidade do processo educacional.

Essa postura compromete a autonomia dos professores, que deveriam ser os principais responsáveis por definir critérios avaliativos baseados em objetivos pedagógicos claros. Ao propor conceitos que não refletem o desempenho real dos estudantes, a escola desvaloriza o trabalho docente e enfraquece o processo educativo, dificultando a construção de um currículo significativo e perpetuando uma cultura de superficialidade na avaliação.

É importante refletir sobre como escolas privadas, em particular, podem estar condicionadas pela pressão do mercado e pelas expectativas dos pais, buscando resultados imediatos e medindo o sucesso exclusivamente pela lógica do desempenho acadêmico. Isso favorece avaliações superficiais e punitivas, que não contemplam as especificidades da Educação Física como área que promove o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo dos alunos.

Portanto, a crítica revela uma contradição fundamental: embora a avaliação na Educação Física devesse promover uma abordagem mais reflexiva e processual, as limitações impostas pela cultura escolar enfraquecem essa proposta, transformando a avaliação em uma formalidade ao invés de um instrumento de aprendizagem e crescimento. No contexto pós-pandêmico, em que lacunas educacionais se aprofundaram e a necessidade de um ensino mais humanizado se tornou ainda mais evidente, essa questão se torna “gritante”. Isso evidencia a necessidade de repensar as práticas escolares, promovendo uma gestão que valorize os professores e incentive o diálogo com a comunidade escolar, garantindo que decisões pedagógicas sejam fundamentadas em critérios educacionais e não apenas administrativos.

6.8 BNCC e a problemática distinção entre controle e diversidade

Se a juventude e o Ensino Médio se entrelaçam em múltiplas dimensões, a BNCC surge como um fio que tece – ou desfia – essa relação, moldando trajetórias, expectativas e

experiências. Ouçamos, então, aqueles que vivem essa realidade: suas vozes nos conduzirão pelos contornos e tensões desse debate. Mas antes, retomemos alguns fundamentos conceituais apresentados no quadro teórico.

Tomas Tadeu da Silva (2010) contribui para o debate ao redor da BNCC ao analisar o currículo como uma construção cultural, social e política. Ele argumenta que o currículo não é um instrumento neutro ou técnico, mas um espaço de disputa de significados e poder. Silva critica as teorias tradicionais que tratam o currículo como uma lista de conteúdos ou objetivos educacionais, ignorando suas dimensões culturais e políticas. Segundo ele, o currículo é um texto cultural que legitima determinados conhecimentos e identidades enquanto marginaliza outros, refletindo os interesses de grupos sociais dominantes.

Ao apresentar uma perspectiva crítica, Silva (2010) enfatiza que o currículo não apenas organiza o ensino, mas também reproduz desigualdades sociais, reforçando hierarquias de gênero, raça, classe e cultura. Ele aponta que a seleção de saberes no currículo é marcada por tensões e conflitos, pois diferentes grupos sociais lutam para incluir suas vozes e experiências. As teorias pós-críticas sobre o currículo, também analisadas por Silva, mostram como ele é moldado por relações de poder e práticas discursivas que organizam e hierarquizam o conhecimento, influenciando diretamente a formação de subjetividades¹².

Silva (2010) propõe que o currículo seja constantemente problematizado e entendido como uma prática social e política. Ele nos convida a refletir sobre as escolhas feitas no currículo e seus impactos na formação dos sujeitos, buscando construir uma educação mais inclusiva e democrática. Essa análise crítica ajuda a reconhecer o currículo como um campo de tensões, em que cultura, poder e interesses sociais estão continuamente em disputa.

Pacheco (1996) reflete sobre as transformações culturais e filosóficas no campo curricular, destacando a importância de conectar o currículo a movimentos sociais e históricos mais amplos. Sua análise é especialmente relevante por reconhecer o currículo como uma construção dinâmica, diretamente influenciada pelas condições sociopolíticas de seu tempo. Embora não descarte a ideia de utopia, Pacheco propõe que ela seja ressignificada considerando a pluralidade e a complexidade características da contemporaneidade. Dessa forma, evita-se tanto o abandono das aspirações por uma educação transformadora quanto a imposição de modelos curriculares rígidos e universais.

¹² Vieira, Bonetto e Borges (2024) discutem longamente os limites de tal classificação. Todavia, para os fins desta pesquisa, a divisão clássica elaborada por Silva (2006) cumpre aos propósitos.

Alguns professores têm utilizado essa liberdade pedagógica para selecionar as atividades a serem desenvolvidas, tanto durante o Ensino Remoto Emergencial quanto no período pós-pandêmico:

Foi difícil conciliar minha concepção curricular com o ensino remoto, eu não cheguei a ter esses ensinamentos tutorados, foi responsabilidade minha mesmo. A Educação Física já não seguia a apostila, não seguia e continua não seguindo, e foi bem complicado para manter a concepção de dar uma aula em que o jogo se manifestasse com o distanciamento e com o aluno somente na tela, com a minha mediação, mas ele sozinho em casa, então foi muito complicado manter a metodologia que eu já utilizava, foi muito desafiador, essa época me marcou (Andreoli).

Como citado, este professor opta por não seguir rigidamente a BNCC, seja por questões de autonomia pedagógica, pela falta de identificação com a centralização de conteúdos ou pela busca de uma educação mais contextualizada e voltada às necessidades dos alunos. Essa postura pode refletir uma busca por maior liberdade pedagógica, permitindo que os docentes adaptem os conteúdos e metodologias às realidades locais, às características dos estudantes e às demandas específicas de cada contexto.

Na Educação Física, por exemplo, práticas culturais locais, como danças, jogos tradicionais e modalidades regionais, podem ser mais adequadas e significativas para os estudantes do que conteúdos impostos de forma padronizada. Além disso, os professores frequentemente questionam a abordagem de algumas orientações da BNCC, que priorizam determinadas práticas e esportes em detrimento de outras formas de conhecimento corporal. Isso pode reduzir a Educação Física a uma perspectiva técnica ou voltada ao rendimento, quando, na verdade, deveria valorizar igualmente os aspectos culturais e sociais. Embora a BNCC estabeleça diretrizes claras, ela nem sempre contempla todas as formas de expressão corporal e os múltiplos saberes que a Educação Física pode oferecer (Neira; Junior, 2016).

Por outro lado, há desafios nessa postura. Ignorar completamente as diretrizes da BNCC pode levar a um desalinhamento com as políticas educacionais mais amplas. Surge, então, a necessidade de equilibrar a flexibilização pedagógica com o respeito às diretrizes nacionais. Esse tensionamento reflete um debate mais amplo: como conciliar a padronização proposta por currículos nacionais, como a BNCC, com o respeito às diferenças culturais e à autonomia pedagógica dos professores?

A relação com a BNCC pode ser analisada a partir das tensões entre as perspectivas crítica e pós-crítica. Enquanto documento normativo, a BNCC reflete influências do pensamento crítico, buscando homogeneizar a aprendizagem por meio de objetivos

educacionais universais e controle dos conteúdos a serem ensinados em todo o país. Essa abordagem baseia-se em grandes narrativas, como a igualdade de oportunidades e o progresso social por meio da educação, características típicas de um projeto modernista.

Contudo, conforme aponta Pacheco (1996), a pós-modernidade questiona essa universalização e linearidade, valorizando a fragmentação, a subjetividade e as diferenças culturais e sociais. Sob essa ótica, a BNCC apresenta uma contradição: embora declare promover a diversidade (como ao incluir temas relacionados às culturas afro-brasileira e indígena), ela impõe um formato único de currículo, limitando a capacidade das escolas e professores de atender às especificidades locais e à pluralidade dos sujeitos. A pós-modernidade questiona essa tentativa de universalização e linearidade, valorizando a fragmentação, a subjetividade e as diferenças culturais e sociais. Sob essa ótica, a BNCC pode ser vista como uma contradição: ao mesmo tempo em que declara promover a diversidade (por exemplo, incluindo temas como cultura afro-brasileira e indígena), ela impõe um formato único de currículo, dificultando que escolas e professores atendam às especificidades locais e às pluralidades dos sujeitos.

Atualmente, leciono na escola toda, sendo do sexto ano até o terceiro ano do Ensino Médio, fundamento minha prática docente segundo o currículo do Estado, mas sempre a gente considera e adapta as condições de trabalho. Vou te dar um exemplo, no currículo tem a prática do golfe para ensinar aos alunos e muitas vezes ficam inviáveis trabalhar com isso pela nossa realidade e não é só isso, esse é um dos exemplos. A gente não entende quem faz os planos de curso, o currículo, no caso, mas ele é baseado na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) Então, a gente tenta adaptar com a nossa realidade. Porque a gente sabe que não tem material, não tem espaço físico para algumas atividades, então possui inúmeras limitações (Heliton).

Por exemplo, no componente de Educação Física, embora a BNCC mencione práticas corporais de diferentes culturas (como danças, lutas e jogos populares), sua organização rígida pode não favorecer uma abordagem contextualizada ou crítica dessas práticas. Isso gera uma tensão prática: como equilibrar uma orientação nacional com a autonomia das escolas e a valorização das realidades locais? Para Pacheco (1996), este dilema é um reflexo do embate entre o desejo modernista de ordem e controle e a necessidade pós-moderna de atender à complexidade e à multiplicidade.

Então, primeiro a questão do novo Ensino Médio, é que ele está aparecendo para a gente como algo que vai só mudar algumas disciplinas, inserir algumas, tirar cargo-horária de outras, mas que vai ficar tudo bem. Mas não é só isso, ele vem cheio de outras questões que são mais profundas. Por exemplo, a plataforma da educação. Hoje, diariamente, a escola recebe

uma plataforma nova para preencher, para acessar plataformas que vêm com aulas prontas, essas plataformas, em geral, elas vêm recheadas de esvaziamento. Então, vai dizer para o professor, é simples, é só você fazer isso, é só fazer aquilo que vai dar tudo certo, está tentando deixar os estudantes todos iguais, destruir as culturas escolares locais, tentando colocar todo mundo dentro de uma mesma condição, dentro de uma mesma versão de educação. Ela vem junto com o apostilamento da educação, que também vem dentro desse eixo que eu estou discutindo para você, que é o esvaziamento da educação, a simplificação dos conceitos, a destruição dos conceitos” (José).

Nesse sentido, é necessário repensar o papel da BNCC, desafiando educadores e gestores a irem além da mera aplicação técnica do documento. Ele sugere que, mesmo em um contexto de normatização, é possível (e necessário) buscar formas de flexibilizar o currículo e incluir práticas pedagógicas que deem conta das diferenças e das subjetividades, sem cair em um reducionismo tecnocrático. Assim, a leitura da BNCC à luz das ideias de Pacheco (1996) não apenas questiona a eficácia de uma padronização curricular, mas também abre caminhos para uma educação mais plural e democrática.

Uma crítica recorrente e citada pelo professor Heliton refere-se à elaboração da BNCC em que o processo de sua construção muitas vezes não envolve de maneira efetiva os professores e alunos, que são os principais sujeitos da prática pedagógica. A BNCC, sendo um documento normativo que estabelece diretrizes para o ensino em todo o Brasil, tem um impacto direto na vida de educadores e estudantes. No entanto, a sua elaboração, frequentemente, ocorre em esferas técnicas e burocráticas, sem a devida consulta aos profissionais que estão na linha de frente da educação, como os próprios professores e seus alunos.

A BNCC é frequentemente escrita por grupos empresariais. Isso implica que as especificidades do cotidiano escolar, como as dificuldades enfrentadas nas escolas públicas, as realidades regionais e as diferenças culturais dos estudantes, não são plenamente refletidas nas diretrizes da BNCC.

Você pega, por exemplo, um conceito de esporte, vai deixar o conceito de esporte o mais raso possível, para aquilo ser inserido dentro de plataformas para o professor, o professor dar aquela aula de uma maneira bem simplória e ficar satisfeito. Por mais que os seus estudantes mereçam um arcabouço muito mais rico do que isso. Então, pega uma aula lá de um professor de São Paulo, faz uma videoaula, e aí os governos compram essas videoaulas e passam para os seus alunos, porque agora está tudo dentro da BNCC, com a ideia de que: “a BNCC é igual para todo mundo, o estado de São Paulo é igual ao estado do Pará, o estado do Rio Grande do Sul é igual ao estado de Minas Gerais, todo mundo tem a mesma necessidade, a mesma condição, é só você dar essa aula que vai ficar tudo bem.” Isso é um perigo, a gente está

esvaziando as culturas, a gente está negligenciando culturas, a gente está negligenciando a capacidade do professor, a criatividade do professor, enfim (José).

Os professores, que possuem um conhecimento prático e profundo sobre os alunos e as condições das escolas deveriam ter mais voz no processo de elaboração da BNCC, pois são eles que enfrentam as limitações da infraestrutura escolar, as condições de trabalho, as desigualdades educacionais e as expectativas de uma educação que atenda às necessidades reais de cada estudante. Ignorar o saber prático dos educadores é um erro que pode resultar em um currículo que, embora teoricamente completo, é descolado da realidade de muitos espaços educativos.

A consequência dessa falta de participação ativa dos professores e alunos no processo de construção da BNCC é a criação de um currículo que muitas vezes parece distante da realidade escolar. O currículo se torna, então, um "documento de gabinete", ou seja, um conjunto de diretrizes elaborado sem uma interlocução efetiva com as condições reais de ensino e aprendizagem. Isso pode gerar frustração tanto para os professores, que se sentem desautorizados a adaptar suas práticas às necessidades de seus alunos, quanto para os alunos, que veem suas realidades culturais, sociais e individuais sendo ignoradas.

Isto se torna ainda mais complicado se pensarmos nas escolas que possuem a obrigatoriedade do uso integral da BNCC:

Fundamento minha prática docente na Base Nacional Comum Curricular, qualquer tipo de planejamento tem que ser fundamentado no Ensino Médio e na Base Nacional Curricular. Então, a BNCC, aqui, não é uma escolha, é uma necessidade. Você não consegue fugir muito dela. Mesmo que você faça coisas diferentes, há necessidade de ter um vínculo relacionado com os planejamentos que você coloca no seu diário escolar. Então, tudo o que você faz tem que estar fundamentado no porquê que você está fazendo. O documento norteador é a BNCC. Por mais que ela, no Ensino Médio, não seja o melhor movimento de referência, porque a Educação Física ainda inexistente praticamente ali, mas a referência tem que vir dela. Pelo menos no ambiente no qual eu trabalhei (Maria).

A ausência ou a marginalização da Educação Física nos currículos do Ensino Médio reflete uma visão fragmentada e limitada da educação. Essa disciplina deveria ser reconsiderada em termos de sua contribuição para a formação integral dos estudantes, abordando o corpo não apenas como um instrumento de atividade física, mas como um elemento central na construção de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos. Essa perspectiva está alinhada a uma visão contemporânea da Educação Física, que busca integrar a prática corporal a dimensões como saúde, cultura, cidadania, política e desenvolvimento pessoal.

6.9 Representações docentes acerca da função social da escola e do “Novo” Ensino Médio

No contexto brasileiro, a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) é uma expressão concreta do neoliberalismo. Essas políticas são criticadas por promoverem exclusão e desigualdades, restringindo o acesso ao conhecimento por meio de currículos aligeirados e moldados por uma pedagogia das competências¹³. Essa abordagem prioriza a "adaptabilidade" dos jovens ao mercado informal e precarizado, reforçando a instrumentalização do ensino em detrimento de uma formação ampla e crítica (Dayrell, 2016).

Nas escolas, a educação brasileira muitas vezes se revela como um conjunto de mecanismos de sujeição, marcado por paradoxos. Nesse modelo, o professor é visto como um catalisador ativo na produção e reprodução do conhecimento, enquanto o aluno, embora possa ser mais ou menos participativo, permanece subordinado. A educação, nesse sentido, é associada à sujeição, disciplina e negação (Deacon; Parker, 2008).

De uma perspectiva pós-crítica, reconhece-se o desejo de formar jovens mais ativos e autônomos, mas também se admite a presença de relações de poder, limitações estruturais e riscos de precariedade e perda de conquistas, especialmente entre jovens representados enquanto diferença (Vieira; Neira; Lopes, 2022). A partir disso, torna-se indispensável propor políticas educacionais e públicas que forneçam recursos e informações adequados para que os jovens possam conduzir suas vidas, respeitando suas especificidades. Essas teorias sugerem que houve uma ruptura com a concepção tradicional de juventude na sociologia. As teorias clássicas, por exemplo, limitavam a juventude a grupos etários bem definidos e a uma

¹³ As pedagogias da competência são abordagens educacionais que teoricamente colocam o desenvolvimento de habilidades práticas e específicas no centro do processo de ensino e aprendizagem. Em vez de priorizar apenas a transmissão de conteúdos acadêmicos tradicionais, essas pedagogias destacam competências como resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade e adaptabilidade, buscando preparar os indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. Esta visão ganhou força com a globalização e as reformas neoliberais, que enxergam a educação como uma ferramenta para promover eficiência e produtividade econômica. No entanto, essa perspectiva tem gerado críticas significativas. Muitos educadores apontam que as pedagogias da competência tendem a instrumentalizar o ensino, reduzindo-o à sua utilidade imediata para o mercado, enquanto ignoram aspectos mais amplos da formação humana, como o pensamento crítico, a reflexão ética e o papel transformador da educação. Além disso, ao enfatizar o sucesso individual e a adaptabilidade, essas pedagogias frequentemente desconsideram os contextos socioeconômicos e culturais que limitam o acesso de muitos estudantes a uma educação de qualidade. Isso reforça desigualdades estruturais e negligencia as complexas condições sociais que moldam o desempenho educacional (Dayrell, 2016).

transição linear para a vida adulta, frequentemente marcada por eventos simultâneos, como o término da escolarização. Além disso, colocavam a socialização como um processo guiado exclusivamente pelos adultos, responsáveis por moldar as vidas sociais dos jovens (Groppo, 2016).

A visão supracitada contrasta com a construção do coletivo, uma das principais características da ação ativista. Enquanto o "professor profeta" foca em uma visão individualizada, o "professor ativista" vivencia as dificuldades e misérias de seus alunos, pensando no coletivo e buscando formas de superação. Esse professor atua como um vetor de produção de multiplicidades subjetivas (Gallo, 2007). Ele não homogeneiza os alunos, mas busca abrir mão de normas e padronizações para permitir que as singularidades tomem forma, na configuração de indivíduos jovens atentos às próprias necessidades. Quando se impõem regras e padrões rígidos, aqueles que não se encaixam são muitas vezes vistos como improdutivos dentro da lógica neoliberal.

A educação maior, desenvolvida na macropolítica e nos gabinetes, é planejada com metas, cronogramas e objetivos que desconsideram a singularidade de cada sujeito. Esse modelo visa formar mão de obra de forma rápida e barata, refletindo a necessidade do mercado por trabalhadores de baixo custo. Já a educação menor surge como uma forma de resistência ao modelo educacional hegemônico representado por leis e instituições do Estado. Se a educação maior é composta por máquinas que produzem indivíduos "sem rosto", a educação menor tem como objetivo dificultar o funcionamento dessas máquinas, resistir ao seu modelo de operação e criar novas possibilidades de aprendizado e convivência. Nesse contexto, a educação menor permite que o ambiente de aprendizagem seja um espaço de inovação e sobrevivência (Gallo, 2002).

Então, vai dizer para o professor, é simples, é só você fazer isso, é só fazer aquilo que vai dar tudo certo, está tentando deixar os estudantes todos iguais, destruir as culturas escolares locais, tentando colocar todo mundo dentro de uma mesma condição, dentro de uma mesma versão de educação [...]. Isso é um perigo, a gente está esvaziando as culturas, a gente está negligenciando culturas, a gente está negligenciando a capacidade do professor, a criatividade do professor (José).

E finalizo, só para você compreender a profundidade, a ideia do projeto de vida como um parâmetro do currículo, como um conteúdo do currículo, é uma ideia de dogmatização da vida. Todo mundo tem que fazer as mesmas coisas para poder chegar no seu projeto de vida, todo mundo tem que fazer atividades iguais para todo mundo poder ter a chance de realizar o seu projeto de vida. Se você não conseguir realizar, a culpa é sua, é você que não fez direito. São as facetas do neoliberalismo e que nos últimos anos deu passos largos no ponto de vista do currículo, da educação (José).

O trecho critica a padronização curricular e a imposição de um modelo centralizado de aprendizado, destacando o impacto dessas políticas na desvalorização das culturas escolares locais e na limitação da criatividade docente. Tais práticas tratam as diferenças como um obstáculo a ser superado, promovendo uma uniformidade que ignora as diferenças sociais, culturais e contextuais.

O conceito de "projeto de vida" é apresentado como uma ferramenta dogmática que induz os estudantes a seguir padrões pré-definidos, atribuindo o sucesso ou o fracasso exclusivamente ao indivíduo. Essa lógica reflete características do neoliberalismo, que transfere a responsabilidade pelo desempenho e pelos resultados para os sujeitos, desconsiderando as condições estruturais e coletivas que influenciam o processo educativo.

O texto também dialoga com debates mais amplos sobre pedagogias da competência e a instrumentalização do currículo. Essas abordagens priorizam objetivos mercadológicos, reduzindo o papel emancipatório da educação. A crítica central reside na limitação do potencial educativo como espaço de criatividade, pluralidade e transformação social, em favor de uma padronização que perpetua desigualdades e desvaloriza saberes locais e práticas pedagógicas contextualizadas.

A escola, enquanto espaço essencial na vida dos jovens, deveria promover o encontro de saberes diversos, permitindo a construção de identidades e a ampliação de perspectivas sobre o mundo - em suma, abrindo espaço para a diferença. No entanto, as críticas ao "projeto de vida" e à instrumentalização do currículo no contexto neoliberal revelam uma tensão. Ao individualizar o sucesso e responsabilizar os estudantes por suas conquistas, o "projeto de vida" ignora os contextos estruturais que restringem as oportunidades de muitos jovens. Esse modelo, alinhado às pedagogias da competência, prioriza a formação de sujeitos adaptáveis e competitivos no mercado de trabalho, em detrimento do desenvolvimento integral e crítico dos indivíduos. Em contraste, a escola ideal deve ser um espaço transformador que acolha as diferenças culturais e valorize práticas locais, como argumentam Neira e Nunes (2011).

Então, ficou um pouco prejudicada essa questão do papel da escola na vida dos jovens, que é dar aos indivíduos informações, terem contato com saberes que foram historicamente construídos pela sociedade, falando pela minha visão. Então, sejam na minha área, que é a cultura corporal de movimentos, jogos, esportes, brincadeiras, danças, lutas e os diversos conteúdos ali da cultura corporal de movimento e até as outras áreas também (Andreoli).

Sem a instituição escolar, a possibilidade de mudanças estruturais profundas no país se torna praticamente inviável, destacando o papel inegociável da educação na construção de um

futuro mais justo e igualitário. Essa perspectiva dialoga com o entendimento de que a escola não se limita a ensinar conteúdos formais, mas promove o desenvolvimento de valores éticos, senso de coletividade e pensamento crítico. Em um contexto de desafios sociais e desigualdades, como apontam diversos estudos sobre educação, a escola aparece como um lugar privilegiado para a promoção da cidadania e da emancipação. Assim, ao ser prejudicado por políticas que desvalorizam seu papel ou restringem seu alcance, o impacto na juventude e na sociedade como um todo é profundo e duradouro.

O que é bem triste, pois o papel da escola na vida das juventudes é muito importante, mas a escola sozinha, ela não é a solução mágica de todos os problemas. Ela tem um papel significativo e é o combustível para a mudança social, mas ela tem que estar consolidada com planejamentos, com questões políticas, sociais, realmente, para que a gente consiga refletir efetivamente na vida dos nossos jovens. Porque, às vezes, escutamos na nossa sociedade uma atribuição à escola que não compete a ela, porque existem outros fatores que são relevantes para que ela consiga acessar esses alunos de uma melhor forma. Então, a gente tem que ter cuidado para o nosso discurso não ser uma utopia, mas, em contrapartida, a gente também não pode ter um discurso no qual é muito fatalista. Mesmo perante essas dificuldades, a escola tem um papel muito relevante na formação do sujeito. Mas, para que isso aconteça, a gente precisa de um estilo político e também de conscientização social, para que atinja esses objetivos e realmente ajude na mudança da nossa sociedade. Sozinha ela não vai conseguir (Maria).

O trecho reflete sobre o papel da escola na sociedade, destacando a necessidade de analisá-la com um olhar realista e crítico. De fato, a escola é um dos pilares fundamentais na formação dos jovens e no estímulo à mudança social, como mencionado anteriormente. No entanto, atribuir exclusivamente a ela a responsabilidade por transformar problemas estruturais é desconsiderar a complexidade das questões que afetam as juventudes. A escola não opera de forma isolada; está inserida em um contexto político, social e econômico que influencia diretamente sua capacidade de ação. Fatores como desigualdade social, falta de investimento público, ausência de políticas inclusivas e a desvalorização da educação comprometem seu potencial de impacto. Para que a escola cumpra efetivamente seu papel, é imprescindível que ela seja respaldada por políticas públicas consistentes, planejamento adequado e o comprometimento de toda a sociedade.

O perigo reside em adotar discursos extremos: seja uma visão utópica, que ignora as limitações reais, seja uma perspectiva fatalista, que subestima a capacidade da escola de gerar impacto. O equilíbrio está em reconhecer que, apesar dos desafios, a escola tem um papel transformador, mas esse papel só será amplificado por meio de uma articulação com outros setores, como a família, as políticas públicas e as iniciativas comunitárias. Essa reflexão nos

leva à compreensão de que a mudança social exige um esforço coletivo. A escola, sozinha, não resolverá problemas como a desigualdade ou a violência. Contudo, com apoio e ações integradas, pode ser uma ferramenta poderosa para formar cidadãos críticos e engajados, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

Dessa forma, acredito que o ponto principal a ser debatido acerca desse afastamento das juventudes das instituições é a ressignificação da escola, se transformando em um ambiente que os jovens se sintam parte dela, se sintam jovens e possam exercer essa juventude, não estou negando o saber, a ciência, os conteúdos e saberes historicamente produzido, eles são necessários, mas os jovens precisam se sentir parte dessa construção ou este ambiente vai ser fadada ao erro, iremos aumentar os nossos índices de evasão e de defasagem escolar (José).

Fica evidente a necessidade de ressignificar a escola para que ela se torne um espaço no qual os jovens se reconheçam e possam exercer plenamente sua juventude. Esse sentimento de pertencimento é essencial para garantir a permanência escolar, especialmente em um contexto em que a evasão e a defasagem têm se tornado desafios alarmantes. O ponto levantado não nega a importância dos saberes acadêmicos e científicos, mas ressalta que, para que esses conhecimentos tenham significado na vida dos alunos, é necessário que eles se sintam ativos no processo de construção. A escola precisa ir além do modelo tradicional de transmissão de conteúdo e se transformar em um espaço de acolhimento, participação e protagonismo juvenil.

Se os jovens não se veem representados na escola, seja por falta de identificação com o currículo, pelas dinâmicas pedagógicas ou pela ausência de um ambiente que valorize sua cultura e experiências, eles tendem a se afastar emocional e fisicamente. Esse distanciamento reforça ciclos de exclusão e contribui para índices ainda mais elevados de abandono escolar. Portanto, a ressignificação da escola passa por repensar suas práticas pedagógicas, tornando-as mais dialogadas e conectadas às realidades e aspirações das juventudes. É preciso criar espaços de escuta, onde os estudantes possam contribuir com suas vozes, interesses e perspectivas, integrando o saber acadêmico com as vivências cotidianas. Só assim a escola pode evitar o risco de se tornar aparentemente irrelevante para aqueles que ela mais deveria alcançar.

Se baseando nos jovens que eu acompanhei durante a pandemia, acredito que todas as dificuldades foram potencializadas. Eles têm colhido um saldo muito negativo desde a pandemia. Eu não sei se os alunos, nesse momento têm a percepção desse prejuízo, pois é um cenário de uma falta de sensibilidade muito grande com relação a isso, uma falta de consciência do cenário real, então isso traz uma falsa visão de que está tudo bem, mas, eles

têm colhido, precisamente na rede pública, uma fatia muito grande com relação a uma falta de eles próprios acreditarem no potencial da escola na vida deles. Então, o descrédito em si é como se a escola não tivesse tanta importância mais, pelo que eu tenho acompanhado. E isso é preocupante, porque a gente tem que, todo dia, problematizar para ver se mostra um pouco a relevância da escola na vida dos alunos, trazer vínculos com a realidade deles, da importância, da necessidade de estudar, porque a tecnologia, as plataformas trouxeram uma falsa visão, que a vida é perfeita, o mundo é ideal, então, problematizar isso tem sido complicado. Eu creio que o papel da escola, ele tem sido anulada na vida desses jovens, eles têm dificuldade de entender esta importância. E às vezes até o próprio professor está tendo dificuldade de explicar essa importância e criar um vínculo novo. O mundo mudou, o ensino precisa mudar para que eles criem uma relação direta da escola com a vida deles e a real importância. Enquanto a gente não conseguir acessar esses meninos de uma outra forma, eu creio que isso não vai mudar. Porque se eu não acho importante, eu não me dedico. Se eu não tenho vínculo com a minha realidade, eu não me esforço, porque é algo distante de mim. Enquanto houver essa distância, eu acho que vai ser muito difícil de a gente resgatar esses jovens dos impactos negativos da pandemia na vida deles (Maria).

Esta análise apresenta um cenário preocupante sobre os impactos da pandemia na relação dos jovens com a escola, especialmente na rede pública. A pandemia não apenas aprofundou as desigualdades existentes, mas também gerou uma desconexão significativa entre os estudantes e a valorização da educação formal em suas vidas. Essa desconexão, alimentada pela falsa sensação de progresso proporcionada pelas tecnologias e plataformas digitais, evidencia um crescente descrédito em relação à escola.

A dificuldade dos jovens em perceber os prejuízos acumulados durante esse período reflete uma fragilidade na construção de vínculos entre o que a escola oferece e as demandas reais de suas vidas. Essa desconexão, como apontado, não é exclusiva dos alunos, mas também representa um desafio para os professores, que enfrentam a tarefa de ressignificar o papel da escola e tornar o ensino relevante em um mundo em constante transformação.

O problema central pode estar na necessidade de aproximar a escola das realidades e experiências dos jovens. Quando a educação se apresenta como algo distante, abstrato e desconectado do cotidiano, ela tende a perder significado.

Este trecho, assim como outros anteriormente mencionados, reforça a importância de criar vínculos. Sem essa conexão emocional e prática, o engajamento dos jovens será mínimo, e a educação continuará sendo percebida como algo acessório, em vez de essencial. O desafio está em problematizar as percepções distorcidas de realidade criadas pelo mundo digital e em demonstrar, de forma tangível, o impacto positivo da escola na criação de oportunidades e na superação das adversidades. Enquanto a escola não encontrar formas de se tornar significativa

para esses jovens, será difícil reverter os impactos negativos da pandemia e reconstruir sua confiança no potencial transformador da educação.

Isso foi muito ruim, foi muito difícil de readaptar, reorganizar tudo isso, mas ao mesmo tempo é bom, porque obrigou a escola também a rever certos valores. Nós do estadual mesmo, a gente tem discutido isso diariamente nas nossas reuniões de escola e eu tenho dito isso para os professores, a gente tem que apostar na cultura de projetos, a gente apostar na dogmatização, no tecnicismo, a gente vai andar mais para trás ainda. E a estadual tem dado boas respostas na cultura dos projetos. Então a gente fez uma feira de ciências, está fazendo uma feira de ciências nos últimos três anos que tem sido excelente, supervalorizada para fora também, a gente ganhou prêmios, enfim, várias coisas. A gente tem apostado em projetos de cultura, então a gente fez sarau, fez os interclasses, agora a gente está fazendo os passeios para o Poço Bonito, para o parque da Quedas do Rio Bonito. Enfim, tem gerado uma sensibilização dos professores e uma credibilidade dos estudantes. Os estudantes têm creditado a gente nesse papel de construtor de projetos e têm dado bons resultados (José).

É possível observar uma perspectiva otimista dentro dos desafios enfrentados pela escola, especialmente no processo de adaptação pós-pandemia. A experiência de reestruturação, embora difícil, impulsionou a escola a rever valores e práticas, priorizando a cultura de projetos como uma estratégia para resgatar o engajamento e a confiança dos estudantes. Essa abordagem mostra que, ao fugir do tecnicismo e da dogmatização, a escola pode se tornar mais dinâmica e significativa para a comunidade escolar.

Os exemplos citados, como feiras de ciências, saraus, interclasses e visitas culturais, ilustram como os projetos podem servir como um espaço de ressignificação, conectando os conteúdos escolares às vivências dos alunos. Além disso, o envolvimento ativo dos professores e a criação de vínculos de confiança com os estudantes reforçam a ideia de que a escola pode ser um ambiente de criação coletiva e valorização das diferenças culturais e intelectuais.

Este exemplo citado na entrevista nos mostra na prática o conceito de professor-ativista, utilizado por Gallo (2007), que busca a conexão direta com a realidade dos alunos, além de reconhecer e compreender as formas de opressão e exploração que esses estudantes enfrentam. O autor mencionado defende que, por meio dessa interação próxima e envolvimento com a realidade dos alunos, o professor pode não apenas refletir sobre as condições de vida, mas também trabalhar coletivamente para produzir novas formas de conhecimento e transformação social. A educação, então, deixa de ser uma prática distante e burocrática, para se tornar uma prática mais engajada e comprometida com a transformação dos contextos em que os alunos vivem.

Deste modo o professor não deve ser apenas um transmissor de conhecimentos, mas também um facilitador de processos educativos que promovam a participação ativa dos alunos. Destacando a importância da prática reflexiva e da relação dialógica entre educador e educando, apontando que os professores devem buscar novas formas de ensinar, que integrem o conhecimento às experiências e realidades dos estudantes. A ação docente deve ser contextualizada, valorizando a cultura e as necessidades dos alunos, o que implica uma constante revisão das práticas pedagógicas e uma abertura para as diferenças (Gallo, 2007).

Além disso, os professores têm um papel central na mediação entre o conhecimento e as diferentes perspectivas dos estudantes. Essa mediação envolve não apenas a organização dos conteúdos, mas também a criação de espaços para o diálogo, o questionamento e a busca de soluções para problemas reais. Nesse sentido, o professor torna-se um agente de transformação, capaz de ressignificar o processo educacional e de contribuir para a formação de sujeitos críticos e ativos.

Eu tenho a certeza que esse Novo Ensino Médio não funcionou. Os próprios jovens não gostam, acredito ser desmotivante para eles. Eu não posso dizer da minha disciplina que eu dou uma disciplina chamada Esporte e Inclusão no novo Ensino Médio. E, por estar ligada a esporte, então, a gente traz coisas novas, como esporte adaptado, esportes paraolímpicos. Eles têm uma vivência nova, eles conseguem fazer as práticas, do cadeirante. A gente fez venda, faz prática de cego. É, por ser tratado de esporte, eu consigo cativá-los, mas eu acredito que tem colegas com uma dificuldade grande nestes itinerários formativos porque algumas disciplinas não atraem. Esporte e Inclusão mesmo, alguns já não atraem. Então precisa estar sempre negociando com eles, pois jovens já não tem como obrigar eles a fazerem atividades, temos que negociar e convencer (Heliton).

Certamente, a diversidade de currículos inicialmente, pode até ser vista como algo positivo, permitindo adaptações às particularidades culturais, econômicas e sociais de diferentes regiões e alunos, conforme destacado no art. 26 da Lei nº 9.394/1996. No entanto, delegar a composição curricular exclusivamente aos sistemas de ensino e estabelecimentos escolares pode levar a uma discricionariedade por parte dos gestores. Eles podem optar por focar em itinerários formativos específicos, como linguagens, matemática e ciências da natureza, visando atingir os padrões das avaliações externas em larga escala (Segal, 2022).

Para você compreender a profundidade, a ideia do projeto de vida como um parâmetro do currículo, como um conteúdo do currículo, é uma ideia de dogmatização da vida. Todo mundo tem que fazer as mesmas coisas para poder chegar no seu projeto de vida, todo mundo tem que fazer atividades iguais para todo mundo poder ter a chance de realizar o seu projeto de vida. Se você não conseguir realizar, a culpa é sua, é você que não fez direito. São

as facetas do neoliberalismo e que nos últimos anos deu passos largos no ponto de vista do currículo, da educação (José).

Perossi (2024), apresentou uma crítica a reforma do Ensino Médio no Brasil, apontando que sua implementação não ataca as raízes do problema da evasão escolar, que estão mais ligadas a questões econômicas e sociais do que ao currículo em si. A ideia de que os jovens abandonam a escola por achá-la "chata" é vista pelo professor Fernando Cássio como um argumento superficial, usado para justificar mudanças que, na prática, podem aprofundar desigualdades.

A crítica se intensifica quando o autor destaca a forma como os "itinerários formativos" são utilizados. Nas escolas públicas, eles podem comprometer o aprendizado pleno de disciplinas essenciais, enquanto nas escolas privadas, eles são ofertados sem prejuízo às matérias que são cobradas em vestibulares. Isso sugere uma desigualdade estrutural, que pode limitar as perspectivas de jovens de classes mais baixas, ao orientá-los para atividades práticas (como empreendedorismo básico) em vez de promover uma formação científica e crítica robusta (Perossi, 2024).

Então, eu posso acrescentar aqui, que a noção de empreendedorismo é uma noção que está vinculada ao novo Ensino Médio, diretamente, essa noção individualista, colocando para o sujeito que ele depende da sua própria sorte, com pensamentos do tipo: "seja um empreendedor e você vai se resolver, no final do dia você vai resolver todos os seus problemas" e sabemos que não é bem assim. Vamos discutir a questão, as questões da nossa área, a gente tendo uma formação profissional, vai abrir um negócio, uma academia, uma escola de esportes, alguma coisa assim, rapidamente vemos o quanto é complexo, né, não é tão simples assim, só você ir lá e fazer que vai dar certo. Então o novo Ensino Médio veio com esse discurso, que é muito facilitado, mas a prática, a realidade ela não é tão simples, para mim essa questão do empreendedorismo está imersa e é forte desse novo Ensino Médio" (José).

Essa abordagem configura um "projeto de alienação", ao oferecer caminhos educacionais que não preparam os alunos pobres para os desafios complexos da sociedade, reforçando desigualdades em vez de mitigá-la. Na prática, a adoção da reforma do Ensino Médio tem enfrentado grandes desafios, especialmente no que diz respeito à infraestrutura e à capacitação dos professores. Apesar de os governos estaduais terem elaborado diversos itinerários formativos para atender à nova estrutura, o que ocorre nas escolas públicas é uma oferta extremamente limitada. Em estados como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, em que foram criados de 11 a 24 itinerários, muitas escolas oferecem apenas um ou dois, expondo a distância entre o planejamento e a realidade (Perossi, 2024).

Além disso, os professores frequentemente são alocados para ministrar disciplinas fora de sua área de formação, o que compromete a qualidade do ensino e gera insatisfação tanto entre os profissionais quanto entre os alunos. Essa limitação é ainda mais crítica em escolas localizadas em áreas pobres, em que os estudantes, que deveriam ter mais opções para atender suas necessidades, encontram ainda menos alternativas (Perossi, 2024).

O Jornal destaca ainda que "escolha" prometida pela reforma é ilusória, especialmente para os alunos mais vulneráveis, acaba por perpetuar a desigualdade educacional e social. Na prática, as escolas mais carentes, que já enfrentam dificuldades estruturais, acabam oferecendo itinerários mínimos e pouco diversificados, restringindo o potencial de formação dos jovens e seu acesso a oportunidades futuras (Perossi, 2024).

A própria inclusão da Educação Física nos itinerários formativos pode ser vista tanto como uma oportunidade quanto como uma limitação. Por um lado, ela tem a chance de ser abordada de maneira mais integrada com outras áreas de conhecimento e práticas culturais. Por outro lado, ao ser tratada dentro de itinerários técnicos e voltados ao mercado de trabalho, ela corre o risco de perder seu papel crítico e reflexivo, reduzindo-se a uma prática meramente utilitária, voltada para o desempenho físico e saúde, sem uma abordagem mais ampla que contemple questões de cidadania, ética e cultura.

Acredito que o ponto principal a ser debatido acerca desse afastamento das juventudes das instituições é a ressignificação da escola, se transformando em um ambiente que os jovens se sintam parte dela, se sintam jovens e possam exercer essa juventude, não estou negando o saber, a ciência, os conteúdos e saberes historicamente produzidos, eles são necessários, mas os jovens precisam se sentir parte dessa construção ou este ambiente vai ser fadado ao erro, iremos aumentar os nossos índices de evasão e de defasagem escolar (José).

Fica evidente a percepção dos professores sobre o descontentamento dos próprios alunos em relação ao Novo Ensino Médio, uma vez que estes não possuem voz. Isso ressalta a importância de reconhecer os jovens como sujeitos sociais, evitando que sejam tratados de forma semelhante a crianças e permitindo que se percebam como capazes de ação social. Assim, fomenta-se nos jovens a capacidade de se comportarem como agentes sociais, conscientes de seu potencial para modificar o entorno em que vivem. Nesse sentido, as políticas públicas deveriam fortalecer nos jovens a capacidade de atuar, escolher, julgar e estabelecer relações sociais. Além disso, deveriam intencionalmente promover resistência e empoderamento nos jovens, incentivando a resiliência e a autoestima (Groppo, 2016).

No entanto, para que esses objetivos sejam alcançados, o indivíduo precisa de um conjunto de recursos simbólicos, cuja ausência pode intensificar formas de dominação e controle. No Brasil, muitos jovens não têm a oportunidade de completar o ensino básico, pois, em muitos casos, precisam trabalhar para ajudar na renda familiar ou, no caso das mulheres, cuidar da casa, dos irmãos e da família. Essa realidade, segundo a filosofia da diferença, precisa ser desconstruída, uma vez que a relação de poder implícita (o senso comum que impõe aos homens o trabalho fora de casa e às mulheres o cuidado doméstico) contribui para a manutenção de uma sociedade limitante. Esse é apenas um exemplo de relações de poder impostas às juventudes, que, de forma geral, restringem suas subjetividades (Deacon; Parker, 2008).

A juventude brasileira, de modo geral, é trabalhadora. Contudo, essa carga horária elevada e mal remunerada muitas vezes impede os jovens de atender às exigências escolares, refletindo negativamente em seu desempenho. Do ponto de vista psicossocial e cultural, esses jovens tendem a sofrer um amadurecimento precoce, especialmente nas camadas mais baixas da sociedade. Essa realidade contrasta com a vivência dos jovens de classe média ou filhos de proprietários de meios de produção, que conseguem prolongar a infância e a juventude (Zluhan; Vanzuita; Raitz, 2017).

A desigualdade social e o abandono escolar foram exacerbados pelo Novo Ensino Médio. Essa reforma gerou resistência e descontentamento em diversos setores da sociedade. Embora pareça positiva em alguns aspectos, como a promessa de eficácia no direito à educação por meio de abordagens pedagógicas reestruturadas em dois turnos semanais, apresenta um desafio significativo: manter os jovens na escola em tempo integral. Isso é particularmente difícil para aqueles que precisam ou são obrigados a trabalhar para ajudar suas famílias.

Quanto à escola que atuo, é uma instituição histórica da cidade de Lavras a primeira escola do estado na nossa cidade e a pioneira também no Ensino Médio integral, isto fez com que a escola tenha boas condições de trabalho, material, condições financeiras, como por exemplo: Datashow, computador, sala de vídeo, sala de computador, material de bola, enfim conseguimos comprar muita coisa, além de reformar a quadra. Estas condições só foram possíveis devido a verba do Ensino Médio integral, então este modelo trouxe pontos positivos e também pontos negativos, pois de alguma forma a escola se esvaziou um pouco, então a gente perdeu um número de alunos que não conseguem ficar o dia todo na escola. Portanto, trata-se de uma intuição que tem crescido do ponto de vista do ensino, diminuído no ponto de vista de quantidade, melhorado suas condições estruturais, as condições do trabalho dos professores, principalmente por causa do tempo integral (José).

Fica evidente o contentamento do professor referente ao investimento realizado na escola, mas o custo disto se tornou o esvaziamento escolar, afetando principalmente os jovens marginalizados e realçando a desigualdade social dentro das próprias escolas públicas. Adicionalmente, é importante mencionar outra limitação para a eficácia da educação em tempo integral, que envolve a necessidade de recursos financeiros substanciais por parte das autoridades públicas. É relevante lembrar-se das restrições orçamentárias, especialmente em áreas sociais como educação e saúde.

Apesar disto, ao falar sobre o novo Ensino Médio, é necessário que o docente faça reflexões profundas com relação a isso, senão a gente entra no eixo, entra na engrenagem do sistema vigente e acaba não percebendo as correntes que nos prendem (José).

Desde 2019, o índice de desistência no Ensino Médio aumentou consideravelmente, quase dobrando entre 2020 e 2021. Em uma tentativa de minimizar a evasão escolar, o governo criou o programa Pé de Meia, uma bolsa destinada a alunos do Ensino Médio da rede pública com o objetivo de incentivá-los a permanecer na escola e concluir seus estudos. A bolsa funciona como uma poupança digital para os estudantes, com depósitos em duas modalidades: um valor mensal, disponível para saque a qualquer momento, por nove meses, e um valor extra condicionado à participação e aprovação no Enem, que só pode ser sacado após o cumprimento desses requisitos. (Brasil, 2024)

Esse incentivo financeiro pode ajudar a manter os alunos em sala de aula, mas, isoladamente, a bolsa não garante o aproveitamento escolar. É necessário investir, primeiramente, em um ensino mais atrativo. Além disso, por se tratar de uma poupança, a lei não estabelece restrições para o uso do dinheiro, o que impede a garantia de que os recursos serão utilizados de forma eficaz. Também não há previsão de acompanhamento para assegurar que os objetivos do programa, incluindo a promoção da educação financeira, sejam alcançados.

6.10 As possibilidades e saídas para a Educação Física pós-pandêmica no Ensino Médio

Como afirmamos incessantemente, pela ótica neoliberal a função da escola tem sido a governamentalidade, ou seja, produzir uma mentalidade que tornam os sujeitos da educação docilmente governados ou duramente controlados. A escola tem o papel de doutrinar os corpos, incentivando e realçando a meritocracia, como se todos fossem vistos como empresas,

nas quais o único direito é competir¹⁴(Veiga-Neto, 2020). O conhecimento passa a ser visto como uma mercadoria, um valor, que será produzido para ser vendido e todo o conhecimento produzido deverá ser traduzido para a linguagem das máquinas.

As práticas pedagógicas escolares continuam pautadas nos grandes metarrelatos, destacando o papel da razão e do conhecimento, fatores estes que mantêm a sua permanência e reconhecimento. Porém, que conhecimento é este tão facilmente transformado em mercadoria? Por que nas escolas ainda vivemos a competitividade ao invés da cooperação? Por que a organização curricular continua esquadrinhada e fragmentada? Por que as relações interpessoais são pautadas na individualidade, promovendo a coisificação do homem pela ciência e pela técnica? (Zluhan; Vanzuita; Raitz, 2017, P.214).

Para Silva (2003), a educação tornou-se cada vez mais subordinada às demandas do mercado, reduzindo-se à preparação de trabalhadores para atender às necessidades econômicas imediatas, em detrimento da formação integral do sujeito, isso reflete uma crítica contundente ao modelo educacional neoliberal que tem se consolidado nas últimas décadas. Essa visão do autor aponta para uma transformação profunda da função da educação, que deixa de ser vista como um meio de formação humana ampla, para ser encarada apenas como uma ferramenta de produção e adequação de mão de obra ao mercado de trabalho.

No contexto atual, a educação se concentra em aspectos puramente técnicos e utilitários. O foco está em habilidades práticas e imediatas, que atendem diretamente às demandas do mercado de trabalho. Isso ocorre principalmente nas reformas educacionais impulsionadas pelo neoliberalismo, que buscam alinhar a escola às necessidades econômicas e à competitividade global (Silva, 2003). Neste contexto, disciplinas como a Educação Física, acabam sendo marginalizadas, uma vez que são vistas como não diretamente ligadas à formação de trabalhadores especializados para o mercado de trabalho, mas como uma área voltada para o desenvolvimento físico e social, aspectos que ficam em segundo plano (Vieira, 2022).

A "subordinação às demandas do mercado", conforme descrita por Tomaz Tadeu da Silva (2003), está relacionada à visão de que a educação é essencialmente um produto destinado a gerar retorno econômico. Reformas que priorizam a qualificação profissional frequentemente desconsideram a importância de uma formação cidadã, que engloba aspectos

¹⁴ Há também outra visão de competitividade, para Hesíodo, a competitividade saudável (Boa Éris) estimula o trabalho criativo (Ergon), levando ao progresso e desenvolvimento pessoal e coletivo. Já a competitividade negativa (Má Éris) resulta em labor servil e degradante (Ponos), causando exaustão e degradação sem contribuir para o progresso. Para este trabalho ao usar este termo faça uma referência a visão de competição neoliberalista, que enfatiza a importância de mercados livres e competitivos como motor principal do crescimento econômico e da eficiência (Dardot; Laval, 2016).

éticos, criativos, sociais e culturais. Nesse contexto, a escola deixa de ser um espaço de desenvolvimento de indivíduos críticos e autônomos para se transformar em um ambiente voltado à preparação técnica, moldando sujeitos para atender às demandas imediatas do mercado (Silva, 2003).

Como consequência, há uma "redução da educação à preparação de trabalhadores", o que limita o potencial de uma formação plural, rica e transformadora. A formação integral do sujeito requer mais do que habilidades técnicas; envolve o desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre a realidade, os valores e normas sociais, bem como sobre as possibilidades de transformação da sociedade. A educação integral deve capacitar o indivíduo a compreender sua dimensão humana, suas emoções, seus relacionamentos e seu papel no mundo. Essas áreas são negligenciadas quando se adota uma visão utilitarista da educação. Essa abordagem também resulta na desvalorização da formação integral do ser humano. Quando a educação é reduzida a um treinamento técnico para atender às exigências de um mercado em constante transformação, as dimensões humanas e culturais são comprimidas. A busca por eficiência e produtividade desconsidera a importância de formar indivíduos plenos, capazes de questionar, refletir e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Isso não apenas transforma a educação em um serviço voltado para a economia, mas também empobrece o papel da escola na sociedade (Silva, 2003).

A lógica da mercantilização da educação destaca a necessidade de resistir a essa visão limitada, que reduz a escola a uma fábrica de mão de obra, ignorando o potencial transformador e emancipatório da educação. Sob a perspectiva dos EC, a Educação Física estabelece uma conexão com as Ciências Humanas, tendo a cultura corporal como objeto de estudo no currículo cultural. Essa abordagem vem sendo amplamente explorada nos meios acadêmicos, mas é crucial evitar que esse modelo se torne um mero discurso docente que domestica potencialidades, esvaziando seus princípios, ou que seja reduzido a mais um pacote teórico à venda no "supermercado de ideias" (Neira; Nunes, 2011).

O grande mercado e as empresas que impactam a educação frequentemente desconsideram as raízes, origens e bases epistemológicas da cultura corporal. Muitas vezes, acreditam que a diferença e a cultura não contribuem para a transformação social, mas sim reforçam a subalternidade dos estudantes. Essa visão desvaloriza o estudo das práticas corporais e códigos comunitários dos alunos, ignorando seu potencial crítico (Neira; Nunes, 2022).

Trabalhar a Educação Física em uma perspectiva pós-crítica exige preservar suas dimensões polêmicas, evitando que ela se torne um ponto de partida para práticas burocráticas (Bonetto; Vieira, 2023). Uma Educação Física culturalmente orientada deve submeter seus discursos, regras e valores às reflexões críticas, criando rizomas e questionando como o corpo é capturado por uma subjetividade capitalista que exerce tirania (Lopes, Vieira, 2023).

A análise histórica do Ensino Médio, já tratada neste trabalho, evidencia que as políticas educacionais para essa etapa, ao longo do último século, têm sido diretamente influenciadas pelas determinações da relação capital/trabalho. Essas políticas refletem tanto a seletividade social quanto a ênfase na formação de mão de obra para o mercado, revelando a profunda ligação entre o sistema educacional e as demandas econômicas.

Na história do país ocorreram diversas formas de dominação capitalista, que encontraram espaço para o crescimento de acordo com os interesses da burguesia internacional, mas não de forma voluntária, pois a formação social brasileira se manteve aristocrática, extremamente concentradora de riqueza, do prestígio social e do poder. A institucionalização do poder no país realizou-se, conseqüentemente, com a exclusão permanente da grande maioria da população (Nascimento, 2007, p.79).

Esta citação reflete uma análise crítica sobre a formação histórica e social do Brasil, destacando a convivência entre as estruturas capitalistas de dominação e uma sociedade aristocrática, profundamente excludente e concentradora de poder. Essa dinâmica evidencia como os interesses da burguesia internacional moldaram a economia e a política do país, mas sempre mediadas pelas elites, que mantiveram uma lógica de acumulação de riqueza e privilégio extremamente restrita. A exclusão é particularmente visível nas instituições políticas e sociais do país. O acesso ao poder e aos benefícios do desenvolvimento econômico foi historicamente limitado à elite, enquanto a maioria da população permaneceu marginalizada. Esse padrão é evidente desde a escravidão, passando pela industrialização e chegando até a atualidade, em que políticas públicas muitas vezes falham em alcançar as populações mais vulneráveis.

A desigualdade, a precarização da Educação Física e a Educação mercadológica ficaram ainda mais evidentes no formato do novo Ensino Médio. A história nos mostra que o capital é movido por contradições que envolvem o capitalismo e a educação, destacando como a classe trabalhadora pode se beneficiar do acesso ao conhecimento, mas também é moldada para servir aos interesses produtivos, levando a uma maior exploração do trabalho. Além disso, a educação pública tem sido alvo de disputas sociais, com o capitalismo buscando absorver investimentos por meio de privatização e demanda por produtos

educacionais financiados com dinheiro público. Sobre a reforma do Ensino Médio, muitos pesquisadores criticaram a proposta, destacando que ela não abordava adequadamente questões relevantes para uma educação mais equitativa e de qualidade. A ampla resistência demonstrou como as políticas educacionais podem gerar tensões e debates acerca das prioridades e valores subjacentes (Krawczik, 2021).

Diante disso, a privatização tem varrido o mundo, pois as empresas estatais são vistas como ineficientes e relaxadas, então oferecem a privatização como uma forma de melhorar a eficiência e reduzir custos. A privatização da educação, em todos os níveis, segue uma tendência global de crescimento, no entanto para Marx, aqueles setores que produzem mercadorias em menos tempo e as realizam (vendem) de maneira mais rápida são menos vulneráveis às crises. Embora ele não aborde especificamente setores de produção imaterial nesse assunto, a educação escolar pode se vincular a esta questão. A precarização da Educação Física no Novo Ensino Médio pode ser observada em vários aspectos que envolvem a reconfiguração do currículo, a redução de carga horária e o foco em uma formação mais voltada para as exigências do mercado de trabalho (Krawczyk, 2021).

Por outro lado, essa precarização também pode ser entendida sob uma ótica mais ampla, que envolve a tendência de transformar o currículo escolar em um conjunto de competências voltadas para o mercado de trabalho, o que leva à diminuição da importância de disciplinas que não se alinham diretamente com as demandas do mercado. Nesse contexto, a Educação Física perde seu papel crítico e democrático, tornando-se um espaço cada vez mais desvalorizado dentro das escolas.

Então acaba que a Educação Física, principalmente com o novo Ensino Médio, acaba ficando em segundo plano sendo muito difícil quebrar esta cultura principalmente pelo fato de me considerar um professor “novo” na escola (Andreoli).

O Novo Ensino Médio, ele teve várias versões. Ele tinha uma versão inicial, em que alguns autores estavam com a responsabilidade de criar esse documento. E, ao longo do processo, ele foi se modificando cada vez mais. Talvez a versão final para a Educação Física não seja a melhor versão, porque ela praticamente inexistente no Ensino Médio, além das linguagens, a presença dela ali é muito pequena. O que reflete, então, a importância que se dá Educação Física, no próprio documento norteador, ela se torna ilusória, infelizmente, no chão da sala de aula, no cotidiano escolar isso também reflete, porque vai perdendo cada vez mais a sua importância. É como se ela não fosse necessária. Eu digo, baseado na escola que trabalho atualmente, não por parte dos alunos, pois estes ainda anseiam pelas aulas, gostam e pedem, inclusive, para que elas existam. Mas o currículo normativo está muito mais direcionado para as outras áreas do conhecimento, como se fosse uma preparação para o Ensino Propedêutico, o Ensino Superior, o que reflete

na importância que é dada para as outras áreas, como Artes, Educação Física, Filosofia, elas passam a não existir nesse currículo e ficam limitadas. Então, infelizmente, é a realidade que a gente se depara no momento e eu acho que os professores não estão satisfeitos com o papel da Educação Física nesse momento e muito menos os alunos. Eu sei que os alunos também não estão satisfeitos (Maria).

Vale lembrar que o recente enquadramento da Educação Física no campo das Linguagens, promovido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pode ser considerado um avanço para a disciplina. Esse movimento reconhece a Educação Física como parte de um conjunto de práticas pedagógicas que vão além da atividade física e do desempenho corporal, inserindo-a no campo da comunicação, da expressão e da interação humana.

Ao ser integrada às Linguagens, a Educação Física passa a ser compreendida como um meio de explorar a linguagem corporal como forma de expressão, comunicação e produção cultural. Essa perspectiva amplia seu escopo, mostrando que ela não se restringe ao desenvolvimento físico, mas também contribui para o aprendizado de códigos corporais, a leitura crítica de práticas culturais como esportes, danças, lutas e jogos, e a reflexão sobre o corpo em suas dimensões sociais e históricas (Neira; Nunes, 2007; Vieira, 2020; Vieira, 2022).

Esse reconhecimento também reforça a interdisciplinaridade, pois aproxima a Educação Física de outras áreas, como as artes e a literatura, ao trabalhar com manifestações culturais que envolvem o corpo e o movimento. Além disso, fortalece o papel da disciplina na formação integral do estudante, oferecendo ferramentas para que ele compreenda e participe criticamente da cultura corporal, entendendo como o corpo comunica e se relaciona com o mundo (Neira; Nunes, 2007; Bonetto, Vieira, 2023).

No entanto, apesar desse avanço teórico, o maior desafio está na adoção prática dessa visão nas escolas. O Novo Ensino Médio, com sua estrutura de itinerários formativos, acaba por desvalorizar disciplinas consideradas periféricas, como a Educação Física, limitando sua aplicação no currículo. Assim, enquanto o enquadramento no campo das Linguagens é um marco importante para reafirmar o potencial pedagógico da Educação Física, ele ainda precisa ser plenamente incorporado no cotidiano escolar para que a disciplina alcance o protagonismo merecido na formação dos estudantes. Referência?

Para Neira e Nunes (2007), as diferentes linguagens presentes no currículo escolar, como a linguagem do corpo (no caso da Educação Física), das artes e da comunicação, podem ser trabalhadas de maneira interdisciplinar, integrando aspectos culturais e sociais. Eles

defendem que o currículo não deve ser um campo restrito à transmissão de conhecimentos técnicos, mas um espaço dinâmico e culturalmente rico, no qual o aluno é incentivado a construir significados a partir das diferentes linguagens e códigos que compõem a sociedade. O papel do currículo escolar deve ser possibilitar que os estudantes compreendam as diferentes práticas culturais que moldam suas realidades, incluindo as manifestações corporais e os gestos como formas de expressão, comunicação e interação social. Isso reflete diretamente na forma como a Educação Física deve ser vista, não mais apenas como uma atividade voltada para o desenvolvimento físico, mas como um campo de exploração de práticas culturais, identidade e subjetividade. Essa perspectiva amplia a visão sobre a Educação Física, transformando-a em uma prática pedagógica mais rica, que não se limita à formação física, mas integra aspectos culturais, simbólicos e críticos. É importante trabalhar com os códigos do corpo, as gestualidades e os movimentos como parte de um currículo culturalmente relevante e integrado.

Em suma, a Educação Física no Novo Ensino Médio está sendo comprometida, não por falta de interesse dos estudantes, mas por decisões curriculares que priorizam uma formação técnica e propedêutica em detrimento de uma educação integral. É necessário repensar esse modelo para assegurar que disciplinas como a Educação Física não sejam apenas preservadas, mas também valorizadas por sua contribuição única na formação completa do estudante.

Contudo, o modelo do Novo Ensino Médio, com sua reorganização curricular baseada em áreas de conhecimento e itinerários formativos, frequentemente voltado para as demandas do mercado de trabalho, tende a reduzir a carga horária dessa disciplina, comprometendo sua capacidade de promover reflexões sobre corporeidade, cultura e sociedade. Dessa forma, a Educação Física perde sua potência pedagógica como espaço de diálogo e ressignificação cultural. Assim, é essencial repensar o papel da disciplina no novo arranjo curricular para garantir que sua dimensão crítica e formativa seja preservada, promovendo estudantes mais conscientes e reflexivos.

Assim sendo, a Educação Física, é tanto um campo de resistência quanto de conformidade, evidenciando que a escola pode perpetuar normas sociais dominantes ou questioná-las. Essa dualidade reflete a capacidade das instituições educativas de transformar conflitos culturais em oportunidades de aprendizado, promovendo o senso de comunidade e a autonomia crítica nos jovens. Assim, a escola deve superar a padronização curricular e reafirmar sua função social como espaço de criatividade, diálogo e transformação cultural,

imprescindível para que os jovens desenvolvam uma visão mais ampla de seu papel no mundo.

Sem contar que a escola tem um papel essencial sobre todos os aspectos da formação da juventude, incluindo histórica, política, social e sobre sua formação crítica, técnica enfim não é possível imaginar um jovem sem escola. Um jovem sem escola hoje ele está mais à margem do que o que possui a formação básica (José).

No caso específico da cultura corporal de movimento — que abrange jogos, esportes, brincadeiras, danças e lutas —, a escola desempenha um papel fundamental no resgate e na valorização desses elementos culturais, integrando-os à formação dos estudantes. A cultura corporal de movimento, como abordado por Neira e Nunes (2009), não deve ser entendida apenas como um conjunto de práticas físicas isoladas. Trata-se de expressões culturais carregadas de significados históricos, sociais e políticos, que refletem modos de vida e relações de poder. Ao incorporar essas práticas no currículo, a escola deve adotar uma postura crítica em relação ao seu papel na reprodução ou no questionamento dessas relações. O resgate e a valorização da cultura corporal de movimento demandam uma reflexão profunda sobre a forma como essas práticas são estruturadas e disseminadas. Frequentemente, elas estão vinculadas a normas sociais e padrões de conduta que favorecem determinados grupos em detrimento de outros. O ensino dessas práticas pode reforçar desigualdades, seja por meio da exclusão de culturas minoritárias ou pela imposição de padrões hegemônicos.

Assim, a escola não deve apenas reproduzir as manifestações culturais existentes, mas também questionar os mecanismos que as moldam, assegurando que todas as vozes e práticas sejam respeitadas e incluídas. Mais do que ensinar técnicas ou habilidades motoras, o papel da escola é contribuir para a desconstrução de desigualdades e promover uma educação que valorize as diferenças culturais e a justiça social. Dessa forma, a cultura corporal se transforma em um espaço para a transformação social e para a construção de um ensino mais democrático e crítico (Bonetto; Vieira, 2021).

Essa perspectiva pode ser ampliada para outras áreas do conhecimento, destacando o papel interdisciplinar da escola na formação de cidadãos plenos. Em um contexto de instrumentalização e padronização curricular, a riqueza e os diferentes saberes transmitidos na escola são frequentemente limitadas, o que impacta diretamente o desenvolvimento crítico e cultural dos jovens. Destaca-se também a importância dos professores, principalmente de Educação Física, se unirem coletivamente para exigir mudanças nas políticas educacionais no caráter macro. Valorizar áreas como a cultura corporal de movimento, juntamente com outras

disciplinas, é essencial para que a escola cumpra sua missão de formar indivíduos conscientes e participativos, capazes de contribuir para uma sociedade mais plural e inclusiva.

Foi prejudicado o papel da escola na vida dos jovens que é de fundamental importância, para criar um ser crítico, um ser humano e um cidadão melhor, uma pessoa com uma noção de civismo melhor. Se tiver algum lugar que se tem como transformar esse país, passa por aqui, isso é um fato. Se não passar aqui, não vai transformar. Não vai mudar nada (Heliton).

A partir da inspiração fornecidas pelos docentes sujeitos dessa pesquisa, afirmamos que a Educação Física segue resistindo, dançando entre as brechas do sistema, escapando das amarras do mercado e reivindicando seu espaço como linguagem, expressão e potência de vida. Ainda que tentem silenciá-la, ela pulsa no corpo dos estudantes, no desejo por movimento e na vontade de ser mais do que peça de engrenagem.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional no formato de um e-book se constitui com o auxílio dessa pesquisa realizada pelo programa de mestrado profissional em educação na Universidade Federal de Lavras, dialogando com educadores, estudantes e gestores sobre os desafios e as possibilidades na formação dos jovens no Ensino Médio, especialmente no contexto pós-pandemia.

O e-book apresentará o seguinte objetivo: oferecer suporte teórico e prático para educadores que atuam no Ensino Médio; refletir sobre os impactos da pandemia na formação dos jovens e na prática docente; incentivar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas.

Tendo como público-alvo professores de Educação Física, gestores escolares, pesquisadores da área de educação e estudantes de licenciatura.

Esse e-book com o título "Educação Física e Juventudes no Pós-pandemia: desafios e estratégias para o Ensino Médio" estruturalmente se organizará da seguinte forma:

Tabela 7- Estrutura Ebook

Estrutura	Contexto
INTRODUÇÃO: Um novo olhar para a educação.	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualização dos impactos da pandemia na educação brasileira. • A importância da Educação Física como espaço de ressignificação cultural e social.
1. JUVENTUDE E ENSINO MÉDIO NO BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> • Análise das transformações contemporâneas da juventude brasileira. • O papel do Ensino Médio na formação cidadã e nas escolhas de vida.
2. REFLEXÕES SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	<ul style="list-style-type: none"> • Análise crítica das reformas educacionais e seus impactos na Educação Física. • Como o Novo Ensino Médio afeta a formação integral dos estudantes.

(continua)

Tabela 7- Estrutura Ebook

	(Conclusão)
3. IMPACTOS PANDÊMICOS E EDUCAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Precarização da educação durante o ensino remoto. • Percepções docentes sobre os desafios enfrentados nas aulas de Educação Física. • Educação Física e suas implicações na formação dos jovens.
4. EC E EDUCAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> • Introdução aos EC e sua aplicação no campo educacional. • Como integrar práticas culturais diversas no currículo de Educação Física.
5. ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PÓS-PANDEMIA	<ul style="list-style-type: none"> • Propostas para ressignificar as aulas de Educação Física, considerando as desigualdades e as diferenças culturais. • A Educação Física como ferramenta de resistência e transformação social.
CONCLUSÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese dos principais desafios e possibilidades. • A importância de valorizar a cultura corporal e as vivências dos jovens. • Sugestões de leituras e recursos audiovisuais. • Relatos de experiências de professores no pós-pandemia.
Referências	Referências utilizadas.

Fonte: Do autor (2025).

Quando nos apresentamos a favor da mudança, automaticamente estamos comprometidos entender da melhor forma possível um fenômeno, então para esse e-book busca-se compreender os impactos da pandemia no ensino médio, mais especificamente nas aulas de Educação Física. E se justifica no momento em que lembrarmos que a pandemia, com todo o seu caos mudou mundo e com isso, impactou diretamente na educação do país

(que atuou de maneira Bionecropolítica) e ao impactar a educação, observar diferentes contextos acerca da pandemia neste campo pode facilitar a compreensão das lacunas causada pela pandemia explicitando a necessidade de transformações nos meios escolares e educacionais no ensino médio.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário pandêmico global trouxe consigo mudanças e desafios significativos para todos os aspectos da vida humana, incluindo a educação, em particular no Ensino Médio. Neste contexto, a Educação Física emergiu como um campo que não apenas sofreu com as dificuldades estruturais e pedagógicas, mas também demonstrou potencial para transformar e respem quer criativamente às novas realidades educacionais e sociais.

Esta dissertação buscou explorar, por meio do referencial dos EC, além de suporte em autores como Michel Foucault, Achille Mbembe, Silvio Gallo, Juarez Dayrell e Nora Krawczyk como os impactos da pandemia afetaram as juventudes e suas interações no contexto do Ensino Médio, destacando-se as lacunas formativas, a precarização do ensino e a relevância da linguagem corporal como ferramenta essencial na formação crítica dos estudantes. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental na promoção de reflexões críticas e na construção de identidades culturais e sociais.

Pelas representações docentes, abordamos uma discursividade que aponta os impactos da pandemia sentidos de maneira mais acentuada nos jovens, não apenas em sua formação acadêmica, mas também em sua saúde emocional e mental. O distanciamento social, a ausência de convivência com seus pares e o isolamento prolongado contribuíram para o aumento de sentimentos como ansiedade, tristeza, apatia e solidão. A incerteza em relação ao futuro, somada à pressão das responsabilidades acadêmicas e familiares, gerou uma sobrecarga emocional que afetou significativamente a capacidade de aprendizagem e o engajamento escolar.

Dentre essa pesquisa, ressalta-se o aumento da desigualdade educacional durante a pandemia, intensificada pelo ensino remoto emergencial, que negligenciou a realidade de muitos estudantes sem acesso a tecnologias adequadas. Neste contexto, a Educação Física, tradicionalmente já marginalizada em termos curriculares, foi particularmente impactada. A ausência de práticas corporais presenciais privou os jovens de uma importante dimensão de socialização, expressão e aprendizagem, elementos essenciais também para o equilíbrio emocional nesta fase da vida.

Além disso, o estudo destaca que o modelo de ensino adotado no período pandêmico refletiu desigualdades sociais mais amplas, expondo a fragilidade de um sistema educacional que ainda não conseguiu integrar plenamente as diferenças culturais e emocionais de seus

estudantes. Ao mesmo tempo, evidenciou-se a necessidade urgente de revisitar e reestruturar o Novo Ensino Médio, que, apesar de prometer maior autonomia para os jovens, apresenta limitações na sua execução prática, especialmente no que tange à formação crítica e ampla.

A análise das práticas discursivas e curriculares sob o prisma dos EC permitiu uma compreensão aprofundada das dinâmicas de poder, identidade e representação presentes nas escolas, especialmente na Educação Física. Estas dinâmicas revelaram a relevância de um currículo que valorize as diferenças, utilizando a linguagem corporal como um meio para explorar e questionar os significados culturais e sociais das práticas físicas, bem como para ajudar os jovens a se expressar.

Portanto, a pandemia não apenas ressaltou os desafios e lacunas do sistema educacional, mas também reforçou a importância de se pensar em práticas pedagógicas que valorizem a subjetividade plural, a cultura diferencial, a resistência social. É fundamental que o papel docente seja reconhecido como um agente de mudança e como uma ponte entre a escola e a realidade sociocultural dos jovens.

O retorno às aulas presenciais, embora desafiador, oferece uma oportunidade única de reconstrução e ressignificação do espaço escolar. É necessário um olhar mais atento às necessidades socioculturais dos jovens, com a adoção de práticas que promovam a escuta, o acolhimento e a construção de um ambiente sensível às diferenças. Assim, busca-se promover uma educação que seja, de fato, mais justa, equitativa e transformadora para as juventudes brasileiras.

Essa dissertação apresenta contribuições relevantes para o contexto educacional, como: o incentivo a práticas pedagógicas que valorizem a cultura corporal dos alunos, promovendo a valorização das diferenças, inclusão e participação ativa; o alerta para a necessidade de integrar a Educação Física como parte essencial do currículo, especialmente no Novo Ensino Médio; e o reforço da importância de políticas que garantam acesso equitativo a recursos tecnológicos e valorizem disciplinas que promovam a formação integral. Ao ampliar a visão sobre o papel da Educação Física no desenvolvimento crítico e social dos jovens, o estudo oferece reflexões importantes para educadores no período pós-pandêmico.

Desse modo, a pesquisa contribui para o campo da educação ao combinar EC, Sociologia da Juventude e Educação Física na análise dos impactos da pandemia. Além disso, expõe as lacunas sobre a percepção docente nesse contexto, um tema ainda pouco explorado, e propõe a ressignificação da Educação Física como um espaço de resistência cultural e formação identitária, também amplia o debate sobre as reformas do Novo Ensino Médio,

relacionando-as a questões de desigualdade, exclusão e interesses mercadológicos nas práticas pedagógicas.

Embora significativo, o estudo apresenta limitações que devem ser reconhecidas. Os sujeitos da pesquisa, grupo composto por apenas quatro professores, restringe a possibilidade de adentrar uma infinidade de outros contextos. As limitações abrem espaço para novas investigações, como a ampliação das representações para incluir estudantes e gestores, o que enriqueceria a análise dos impactos da pandemia. Outras possibilidades incluem explorar a integração de tecnologias digitais nas aulas de Educação Física, ampliando o acesso e a participação dos alunos, e investigar a adoção prática do Novo Ensino Médio em diferentes contextos regionais, analisando suas implicações na formação das juventudes. Esses caminhos podem aprofundar as reflexões iniciadas, contribuindo para uma educação mais inclusiva e alinhada às realidades contemporâneas.

O produto educacional proposto está diretamente alinhado à dissertação, pois traduz suas reflexões teóricas e empíricas em estratégias práticas para o contexto escolar. Na prática, esse material pode ser utilizado como um guia para professores, auxiliando na reflexão de suas aulas às demandas do pós-pandemia. Ele também serve como suporte para gestores e políticas educacionais que busquem integrar a Educação Física ao currículo de maneira mais inclusiva e alinhada às necessidades das juventudes. Além disso, o processo de elaboração e produção do e-book reforça a relação entre pesquisa e prática profissional, permitindo que os conhecimentos gerados pela dissertação tenham impacto direto na formação integral dos alunos e na promoção de uma Educação Física mais significativa no cenário atual.

O processo de pesquisa foi transformador para a autora, tanto no aspecto acadêmico quanto no profissional. A convivência com o tema proporcionou um olhar mais crítico sobre a prática docente, destacando a relevância da Educação Física como ferramenta de formação integral. A participação no Programa de Docência Voluntária, a construção do e-book, os debates realizados, as disciplinas cursadas durante a pós-graduação e a própria experiência com a pesquisa enriqueceram e ampliaram sua compreensão sobre o papel do professor. Esses elementos também reforçaram a importância de trabalhar com currículos que valorizem a subjetividade dos alunos, além de proporcionar uma maior compreensão sobre os desafios e as potencialidades do ensino.

Por fim, a pesquisa reafirma a importância de olhar para o Ensino Médio como um espaço de pluralidade e formação crítica. O estudo revelou que, apesar das dificuldades enfrentadas, há potencial para transformar as experiências educacionais dos jovens. Conclui-

se que a Educação Física, ao valorizar a cultura corporal e as diferenças, é fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e significativa no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Mirian. CASTRO. M. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer**, XVI n°1, 2015.
- ALMEIDA, Regina Célia Barbosa Ferreira de et al. **Novo Ensino Médio no Brasil: histórico, propostas, políticas e implicações**. 2022.
- ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra. **Desigualdades e pandemia de COVID-19: contribuições para o debate sobre as particularidades sócio-históricas, educacionais e das juventudes do Brasil**. *Dialogia*, n. 39, p. 20612, 2021.
- Araújo, Allyson; Silva, Jeane; Ovens, Alan; Knijnik, Jorge. (2022). *Mídia e Tecnologia no Currículo de Educação Física: um estudo exploratório em diálogo internacional*. *Curriculo sem Fronteiras*. 21. 1768-1785. 10.35786/1645-1384.v21.n3.39.
- BAPTISTA, Cremildo João, Matos, Heliete Feitosa de, Vieira, Luiza Karen Lopes, Mendonça, Luiz Gustavo Zanchett de, Barroso, Wilson Rayzel, Martins, Alberto Mesaque. 2022. **COVID-19 e saúde mental: Fatores associados à depressão, ansiedade e estresse em uma comunidade universitária**. *Psico*, 53(1), e41359. <https://doi.org/10.15448/1980-8623.2022.1.41359>
- BETTI, Mauro. Cultura corporal e Educação Física: uma abordagem crítica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 97-110, 1999. Disponível em:
https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3277/2343/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 23 jan. 2025.
- BRASIL. Senado Federal. **Estatuto da Juventude**. Brasília-DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2013.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Painel Coronavírus. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br>. Acesso em: 21 jan. 2025.
- BRASIL todos pela educação. **Análise do programa Pé-de-Meia: pontos positivos e desafios**. São Paulo, abr. 2024. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/analise-pe-de-meia-todos-pela-educacao-abr-2024.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Assistencia Estudantl. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es/pnaes>. Acesso em: 04 jan. 2025
- BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude Brasileira: Culturas do Lazer e do Tempo Livre**. In: Brasil. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Um olhar sobre o jovem no Brasil / Ministério da Saúde, Fundação Oswaldo Cruz.– Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008, p. 29-44.

BONAL, Xavier; GONZÁLEZ, Sheila. O impacto do *lockdown* nas lacunas de aprendizagem: clivagens familiares e escolares em tempos de crise. *In: Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. (37) – (60).

BONETTO, Pedro; VIEIRA, Gurgel. Aleturgia do currículo cultural na educação física: experiências pedagógicas potencializadoras de subjetividades não-fascistas. *Conexões*, Campinas, SP, v. 19, n. 00, p. e021032, 2021. DOI: 10.20396/conex.v19i1.8660658. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8660658>. Acesso em: 5 fev. 2025.

BONETTO, Pedro; VIEIRA, Rubens; BORGES, Clayton. **Educação física e as filosofias da diferença: encontros com Foucault, Deleuze e Derrida**. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, [S. l.], v. 3, p. 76-92, mar. 2022.

BONETTO, Pedro; VIEIRA, Rubens. **Deleuze-Guattari e a Educação Física**. RFB Editora. Belém. 2023.

BORGES, Clayton Cesar de; VIEIRA, Rubens Antonio; MELO, Vitor de. Pensar A Contemporaneidade De Outros Modos: Contribuições Da Perspectiva Foucaultiana E Deleuze-Guattariana. *Polêm!Ca*, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 038–059, 2017. DOI: 10.12957/polemica.2017.31042. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/31042>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BORGES, Clayton Cesar de; VIEIRA, Rubens Antonio; MELO, Vitor de. **Currículos de Educação Física:(Re) Montagem A Partir De Fragmentos Historiográficos**. *Educação em Foco*. 2023. Belo Horizonte.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares**. *Correio Braziliense*, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvFL9qs>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber, com o aprender e com a escola**: uma abordagem em termos de processos epistêmicos. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 169-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/Z7WJHVkVMYYhJJQhrWzgHQp/>. Acesso em: 27 jan. 2025.

CIAVATTA, Maria. **Educação e trabalho**: fundamentos para uma mudança curricular no Ensino Médio. São Paulo: Cortez, 2007.

COELHO, Carolina Goulart; DA FONSECA XAVIER, Fátima Vieira; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de Ensino Médio no ensino remoto. **Internacional Jornal**. ISSN 2675-0333, v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

CONJUVE. **Juventudes e a Pandemia do Coronavírus** –2ª edição (2021). Relatório Nacional.

COUTO. Edvaldo Souza; COUTO. Edilece Souza; CRUZ. Ingrid de Magalhães Porto, #FIQUEEMCASA: Educação na pandemia do Covid-19. Aracaju. **Educação**. vol. 8, n.3, p. 200–217, mai. 2020.

DAOLIO, Jorge Luiz. Cultura e corpo: antropologia e Educação Física. Campinas: Papirus, 2009.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ppgs/files/2019/11/Christian-Laval--Pierre-Dardot-A-Nova-Razao-do-Mundo-Ensaio-Sobre-a-Sociedade-Neoliberal-Colecao-Estado-de-Sitio-Boitempo-2016.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2025.

DARIDO, S. de M. **Educação física**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DAYRELL. Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL. Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 24, p. 40 – 52, out. 2003.

DAYRELL, Juarez (Org.). **Por uma pedagogia das juventudes**: experiências educativas do Observatório da Juventude. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DEAON. R.; PARKER. B. (des)**Fundamentos do pensamento da filosofia da diferença(s)**: Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Editora Vozes, 2008.

DENZIN. Norman; LINCOLN. Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2ª edição. Porto Alegre - RS. 2006.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, Poder-Saber. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GALLO. Silvio. Por uma Educação Menor. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 27 n. 2, p. 169-176. 2002.

GALLO, Sílvio. **Pedagogia da diferença**: ensaios sobre educação e pluralidade. Campinas: Autores Associados, 2007.

GALLO, Silvio. **Insurreições escolares**: juventudes e movimentos sociais. 1. ed. São Paulo: Editora XYZ, 2017.

GALLO. Silvio. **O que é Filosofia da Educação? Anotações a partir de Deleuze e Guattari**. UFJF, 2015. Disponível em: <https://www.ufjf.br/pensandobem/files/2016/05/GALLO-Silvio.-Territ%C3%B3rios-de-Filosofia.-O-que-%C3%A9-a-Filosofia-da-Educa%C3%A7%C3%A3o->

[interroga%C3%A7%C3%A3o-Anota%C3%A7%C3%B5es-a-partir-de-Deleuze-e-Guattari.pdf](#). Acessado em: 31 de agosto 2022.

GALLO, Silvio. **Pandemias: o vírus e a “peste” fascista**. Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. (351) – (362).

GALLO, Silvio. **Quarentenário pequeno breviário dos tempos de pandemia**. Textura. V.23 n. 53 p. 447-514. 2021.

GIROUX, Henry. **Praticando EC nas Faculdades de Educação**. In: SILVA, T. Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos EC em educação. Ed. 7. Petrópolis: Vozes, 2008.

GROPPO, Luís Antônio. A. **Introdução à sociologia da juventude**. Paco Editorial, 2017.

GROPPO, Luís. Antônio. Sentidos de juventudes na sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **Revista de Políticas Públicas**, vol. 20, núm. 1, 2016, pp. 383-402.

HALL, Stuart (org.). **A Representação: Produção Cultural e Significados.**, 1997

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Ed. 6. Rio de Janeiro: DPeA, 2001.

Hall, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 2008

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Uso de Internet, Televisão e Celular no Brasil**. Censo 2019.

JOHNSON, Richard. **O que é afinal EC?** IN: SILVA, T. T. O que é afinal EC? Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEROSSI. Itinerários formativos impactaram negativamente a educação pública no Brasil. São Paulo, 22 nov. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/itinerarios-formativos-impactaram-negativamente-educacao-publica-no-brasil/>. Acesso em: 28 nov. 2024.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, p. 752-769, 2011.

KRAWCZYK, Nora; ZAN, Dirce. **Juventude acossada: pandemia, violência policial, fundamentalismo religioso e outras ameaças**. In: Utopias e distopias na educação em tempos de pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores. 2021. p. (321) – (332).

KRENAK Ailton. **A Vida Não é Util**. Companhia das letras: São Paulo, 2020.

LOPES, João; VIEIRA, Rubens. **Educação Física Líquido-Moderna**. 2017. Physical Education liquid-modern.

LOPES, João.; VIEIRA, Rubens. Texto descrente: em defesa das multiplicidades na Educação Física: IN DEFENSE OF MULTILICITIES IN EDUCATION. Pensar a Prática, Goiânia, v.

26, 2023. DOI: 10.5216/rpp.v26.73541. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feef/article/view/73541>. Acesso em: 4 fev. 2025.

MARTINS. Carlos Henrique dos Santos; CARRANO. Paulo Cesar Rodrigues. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 43-56. 2011.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7914383/mod_folder/content/0/Necropolitica-Achille-Mbembe.pdf. Acesso em: 27 jan. 2025.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. Ed. 2. São Paulo: Contexto, 2010.

MELO, Rogerio; GOLIN, Carlos; RIZZO, Deyvid (2022). Educação Física na escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do ensino fundamental. **Corpoconsciência**, 26(1), 118–133. <https://doi.org/10.51283/rc.v26i1.13404>

MORAN, José Manuel. **Desafios para a transformação na educação**. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/?p=2260>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física escolar e culturas juvenis: Currículo e prática pedagógica**. São Paulo: Phorte, 2020.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NEIRA, Marcos; MATTOS, Mauro. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo, Phorte Editora. 2000.

NEIRA. Marcos; NUNES. Mario. **Currículo Cultural: Linguagens, Códigos e Representações**. São Paulo: Phorte, 2007.

NEIRA. Marcos; NUNES. Mario. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo, Phorte Editora. 2009.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mario. Contribuições dos EC para o Currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671- 685, jul./set. 2011.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mario Contribuições dos EC para o currículo da educação física. **Revista Brasileira De Ciências Do Esporte**, 33(3), 671–685. 2011.

Neira, Marcos; Junior , Marcelo. A Educação Física BNCC: procedimentos, concepção e efeitos. **Motrivivenci**, v. 28, n. 48, p 188-205, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p188>. Acesso em: 04 jan 2025.

NEIRA, Marcos; NUNES, Mario. **Epistemologia e Didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo. FEUSP, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia; LOPES, João Pedro Goes; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Currículo cultural da Educação Física e a perspectiva rizomática do conhecimento. **Dialogia**, [S. l.], n. 51, p. e27728, 2024. DOI: 10.5585/51.2024.27728. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/27728>. Acesso em: 4 fev. 2025.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Educação Unisinos, v. 18, n. 1, p. 24-33, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2014.181.02>. Acesso em: 18 dez. 2024.

PACHECO, José Augusto. **Currículo, utopia e pós-modernidade**. In: PACHECO, José Augusto. Currículo e pós-modernidade. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PERALVA, Angelina Teixeira. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, 1997.

PETERS, Michael. **Função social da escola – Governamentalidade Neoliberal e Educação**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. O sujeito da educação. Editora Vozes, 2008.

PIOVERSAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa Exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista Brasileira de Saúde**, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do Ensino Médio integrado**. Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias, v. 8, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 771-788, 2011.

SEGAL, Robert Lee. “Novo Ensino Médio” como persistência das desigualdades educacionais? **Educação em Foco**, v. 27, n. 1, p. 27018-27018, 2022.

SILVA, Monica Izilda; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. O impacto da pandemia nas vozes de jovens do Ensino Médio das escolas públicas do Estado de Minas Gerais. **Raízes e Rumos**, v. 10, n. 2, p. 30-51, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Utopia e Pós-Modernidade: um convite à viagem**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria do currículo: o que é isso?** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Educação, currículo e avaliação: entre a transparência técnica e a opacidade política**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: https://tonaniblog.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/03/tomaz-tadeu_identidade-e-diferenc3a7a.pdf Acessado em: 08 abr 2025.

SILVEIRA, Éder da Silva. História oral e memória: pensando um perfil de historiador etnográfico. **MÉTIS: história & cultura**, v. 6, n. 12, p. 35-44, jul./dez. 2007.

SODRÉ, Muniz. **A cultura como crise**. Políticas Culturais em Revista, v. 10, n. 1, p. 11–22, 2017. DOI: 10.9771/pcr.v10i1.24535.

SOUZA, Raquel; NEIRA, Marcos. **O currículo cultural da Educação Física no ensino remoto emergencial**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.69552. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/69552>. Acesso em: 31 out. 2024.

TAGLIALEGNA, José. **O Ensino Remoto da Educação Física em Conformação Remota: o que revela o plano de estudo tutorado do Estado de Minas Gerais (2020)**. 116 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2022.

TAGLIALEGNA, José Francisco Ribeiro; REIS, Fabio Pinto Gonçalves; CARNEIRO, Kleber Tüxen. **Análise Documental dos Planos de Estudos Tutorados (PETs) da Educação Física: o caso do Ensino Médio em Minas Gerais**. 2023. Disponível em: . Acesso em: 28 de novembro de 2024.

TAKARA, Samilo. Ensino em condições remotas e os desafios deste tempo: problemáticas pedagógicas. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/download/6140/4536/22732>. Acesso em: 12 jan. 2025.

VALADARES, Aila Oliveira. A Educação Física Escolar no Ensino Remoto Emergencial. **Revista Internacional de Educação de Palhoça (RIEP)**, v. 4, n. 1, p. 66-85, 2021. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/144/162>. Acesso em: 28 jan. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Educação, pandemia e sindemia: reflexões em tempos de COVID-19**. In: Revista Brasileira de Educação, 2020.

VIEIRA, Rubens. **Educação Física Menor**. São Paulo: Paco Editora. 2022.

VIEIRA, Rubens. **Conceitos em torno de uma Educação Física menor [recurso eletrônico]: potencialidades do currículo cultural para esquizoaprender como política cognitiva**. 2020. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

VIEIRA, Rubens; BONETTO, Pedro; BORGES, Clayton. Pós-estruturalismo e teorias curriculares da Educação Física: algumas aproximações. *Devir Educação*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e-754, 2023. DOI: 10.30905/rde.v7i1.754. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/754>. Acesso em: 2 fev. 2025.

VIEIRA, Rubens; BONETTO, Pedro; BORGES, Clayton. **O Conceito De Currículo Pós-Crítico Na Educação Física: Uma Análise Geofilosófica**. 2024. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/7Cmc9j3hZGDVw65s9Lz4g8P/?lang=pt> . Acesso em: 2 fev. 2025.

VIEIRA, Rubens; LOPES, João; NEIRA, Marcos. Impactos Pandêmicos Na Educação Física Escolar: Uma Revisão De Literatura Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/capitulos/vieira_neira_lopes_02. Acesso em: 2 fev. 2025.

VIEIRA, Rubens; LOPES, João. Educação Física E Pesquisa(S). Disponível em: https://repositorio.usp.br/directbitstream/a5f74870-0110-45f6-8ff2-8e5290f085b0/Neira_curriculo%20ef%20e%20docencia.pdf . Acesso em: 2 fev. 2025.

VIEIRA-NUNES, Alfredo. Mais uma Lição: sindemia covídica e educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V.45 N.4.

WEBER NETO, Nelson et al. **Minerando dados para entender o impacto da pandemia da COVID-19 no Exame Nacional do Ensino Médio**. 2023.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. Identidade e diferença: a perspectiva dos EC. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAGURY, Tania. **Limites sem trauma**: Construindo cidadãos. Rio de Janeiro: Record, 2001

ZLUHAN, Mara Regina; VANZUITA, Alexandre; RAITZ, Tânia Regina. Da modernidade à pós-modernidade: experiências e significados juvenis. **Rev. Reflex**. 2017, vol.25, n.1, pp.198-217.

ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA

PRIMEIRO EIXO EPISTEMOLÓGICO – IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais

Nome: Professor/a I

Idade (caso não haja objeção ou incômodo ao entrevistado/a):

Nacionalidade:

Cidade e Estado de origem:

Conte-me um pouquinho sobre seu contato com os alunos durante a pandemia, por gentileza.

SEGUNDO EIXO EPISTEMOLÓGICO - ATUAÇÃO (PROFISSIONAL) DOCENTE

Dados Profissionais

Há quanto tempo atua como docente no Ensino Médio?

Em quais níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior) já atuou? Trabalhou com quais disciplinas?

Integrou-se ao ensino público e privado?

Ocupou outro cargo além da docência (instituição pública ou privada)?

Atividade de Ensino (em exercício)

Atualmente se encontra no magistério em qual instituição?

Pública ou Privada?

É efetivo/a? Há quanto tempo?

Especificamente no Ensino Médio, há quanto tempo desempenha a função?

Em quais turmas leciona atualmente?

Conte-me um pouco da instituição e de suas condições de trabalho docente, por gentileza.

Como foi para você a pandemia enquanto professor?

Como a escola lidou com a pandemia?

TERCEIRO EIXO EPISTEMOLÓGICO - CONCEPÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

Concepção docente

Em seu entendimento qual o papel da escola na formação das juventudes?

Fundamenta-se sua prática docente em qual perspectiva (abordagem) de ensino?

Como costuma avaliar os conteúdos/saberes ensinados?

O que pensa sobre o Novo Ensino Médio?

Concepções docentes acerca da pós-pandemia

Você acredita que algo mudou depois do isolamento social dentro das salas de aulas?

Em sua opinião quais foram às adaptações necessárias nesse retorno escolar?

Notou mudanças no comportamento dos alunos?

É possível ensinar da mesma forma como anteriormente ao isolamento social?

Qual o ponto principal a ser debatido acerca desse afastamento das juventudes da escola durante a pandemia?

Mudou a sua forma de avaliação?

Como articulou suas concepções curriculares com o Ensino Remoto Emergencial?

Como você tem pensado nas reparações dos danos causados as juventudes?

Como ta vida dos jovens atualmente, você acredita que mudou muita coisa?

ANEXO II – FICHA TÉCNICA DAS ENTREVISTA

Professor José Francisco

PRIMEIRO EIXO EPISTEMOLÓGICO – IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais

Nome: Professor/a: José Francisco Ribeiro Taglialegna

Idade (caso não haja objeção ou incômodo ao entrevistado/a): 37

Nacionalidade: brasileiro

Cidade e Estado de origem: São José dos Campos - SP

Endereço eletrônico (e-mail): jose.taglialegna@educacal.mg.gov.br

Caso prefira (um eventual) contato por aplicativo de mensagens informar o número telefônico: (35) 99160-3505

Gênero (como se identifica, caso não tenha objeção em declara): Masculino

SEGUNDO EIXO EPISTEMOLÓGICO - ATUAÇÃO (PROFISSIONAL)

DOCENTE

Dados Profissionais

Há quanto tempo atua como docente no Ensino Médio?

Atuo no Ensino Médio desde 2013, são 10 anos.

Em quais níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior) já atuou? Trabalhou com quais disciplinas?

Fundamental II e Ensino Médio. Educação Física, estudos Orientados e essas disciplinas que tem vindo nos itinerários informativos.

Integrou-se ao ensino público e/ou privado?

Só Público.

Ocupou outro cargo no campo da educação (instituição pública ou privada)?

Fui coordenador do EJA ano passado, do EJA não, do Novo Ensino Médio.

Atividade de Ensino (em exercício)

Atualmente se encontra no magistério em qual instituição?

Somente nesta (João Batista Hermeto).

Pública ou Privada?

Pública

É efetivo/a? Há quanto tempo?

10 anos, 2 anos em BH (Belo Horizonte) e depois vim para cá.

Especificamente no Ensino Médio, há quanto tempo desempenha a função?

10 anos

Em quais turmas leciona atualmente?

6º,7º,8º,9º. 1º, 2º e 3º anos. Ensino Fundamental II e Ensino Médio em todas as turmas.

Professor Andreoli

PRIMEIRO EIXO EPISTEMOLÓGICO – IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais

Nome Professor/a II: Andreoli Augusto dos Santos.

Idade (caso não haja objeção ou incômodo ao entrevistado/a): 30

Nacionalidade: brasileiro

Cidade e Estado de origem: Lavras - Mg

Gênero: como se identifica, caso não tenha objeção em declara: Masculino

SEGUNDO EIXO EPISTEMOLÓGICO - ATUAÇÃO (PROFISSIONAL)

DOCENTE

Dados Profissionais

Há quanto tempo atua como docente no Ensino Médio?

5 anos

Em quais níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior) já atuou? Trabalhou com quais disciplinas?

Fundamental, anos iniciais, anos finais e médio. E também, atualmente, eu trabalho com a educação infantil, mas só que em projeto. Somente Educação Física.

Integrou-se ao ensino público e/ou privado?

Durante a pandemia, não. Agora, né, que eu tô no público e no privado, mas durante a pandemia era só no privado que eu atuava.

Ocupou outro cargo no campo da educação (instituição pública ou privada)?

Não, só professor.

Atividade de Ensino (em exercício)

Atualmente se encontra no magistério em qual instituição?

Pública ou Privada?

Eu tô no privado com Fundamental 1, Fundamental 2 e Médio. E tô na pública em um projeto de atenção a crianças e adolescentes. E aí tem uma pegada um pouco diferente, mas atuo ali com crianças de 5 a 14 anos.

É efetivo/a? Há quanto tempo?

Sim, 05 anos.

Especificamente no Ensino Médio, há quanto tempo desempenha a função?

1 ano

Em quais turmas leciona atualmente?

Fundamental 1, Fundamental 2 e Médio

Professor Heliton

PRIMEIRO EIXO EPISTEMOLÓGICO – IDENTIFICAÇÃO

Dados Pessoais

Nome: Professor/a III: Meu nome é Heliton Fernando Mendonça.

Idade (caso não haja objeção ou incômodo ao entrevistado/a): 45

Nacionalidade: brasileiro

Cidade e Estado de origem: Lavras - MG

Gênero: como se identifica, caso não tenha objeção em declara: Masculino

SEGUNDO EIXO EPISTEMOLÓGICO - ATUAÇÃO (PROFISSIONAL)

DOCENTE

Dados Profissionais

Há quanto tempo atua como docente no Ensino Médio?

22 anos.

Em quais níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior) já atuou? Trabalhou com quais disciplinas?

Já atuei na educação infantil, médio, fundamental 1, fundamental 2, e eu posso dizer que trabalhei com superior porque eu dei treino para um time universitário. Inclusive, eu montei o time de futebol da UFLA

Integrou-se ao ensino público e/ou privado?

Já dei aula nos dois.

Ocupou outro cargo nos campos da educação (instituição pública ou privada)?

Já. Já participei da gestão de escola. Já fui vicediretor de uma escola.

Atividade de Ensino (em exercício)

Atualmente se encontra no magistério em qual instituição?

Pública ou Privada?

Ambas.

É efetivo/a? Há quanto tempo?

07 anos

Especificamente no Ensino Médio, há quanto tempo desempenha a função?

07 anos.

Em quais turmas leciona atualmente?

Atualmente, leciono na escola toda, fundamentalmente. Do sexto ao terceiro ano.

Professora Maria.**PRIMEIRO EIXO EPISTEMOLÓGICO – IDENTIFICAÇÃO****Dados Pessoais**

Nome: Professor/a IV: Maria.

Idade (caso não haja objeção ou incômodo ao entrevistado/a):

Nacionalidade:

Cidade e Estado de origem:

Gênero: como se identifica, caso não tenha objeção em declara: Feminino.

SEGUNDO EIXO EPISTEMOLÓGICO - ATUAÇÃO (PROFISSIONAL)**DOCENTE****Dados Profissionais**

Há quanto tempo atua como docente no Ensino Médio?

08 anos.

Em quais níveis de ensino (ensino fundamental, médio, superior) já atuou? Trabalhou com quais disciplinas?

Eu já atuei no Ensino Técnico, já atuei nos anos iniciais, anos finais e Ensino Médio. Como professora de Educação Física e também como gestora, que não é um cargo comum na Educação Física, mas que a gente também consegue atuar. Enquanto professora a gente tem um cargo de gestão também, se a gente tiver algum interesse. Então, como gestão também enquanto formada em Educação Física eu trabalhei.

Integrou-se ao ensino público e/ou privado?

Público e privado.

Ocupou outro cargo nos campos da educação (instituição pública ou privada)?

Isso, eu já trabalhei na Educação Física, Gestão e Ensino Superior.

Atividade de Ensino (em exercício)

Atualmente se encontra no magistério em qual instituição?

Atualmente estou em licença na Educação Física e trabalhando como gestora.

Pública ou Privada?

Privada

É efetivo/a? Há quanto tempo?

Aqui 3 anos.

Especificamente no Ensino Médio, há quanto tempo desempenha a função?

Ah, eu trabalhei juntando outros períodos, acho que uns três, quatro anos com o Ensino Médio

Em quais turmas leciona atualmente?

Atualmente, estou de licença do cargo de professora e atuo somente como gestora.