

Um estudo sobre o lugar da Educação Física na reforma do Ensino Médio entre 2016 e 2023

A study on the place of Physical Education in the reform of Secondary Education between 2016 and 2023

Renan Santos FURTADO¹

Carlos Nazareno Ferreira BORGES²

Resumo

Trata-se de um estudo teórico-documental que visa discutir o lugar da Educação Física na reforma do Ensino Médio entre 2016 e 2023. Em termos metodológicos, fizemos uso da concepção de Evangelista (2012) sobre o trato com documentos no âmbito da política educacional. Apontamos que nesta política, a Educação Física é tratada como um componente curricular de menor status na formação básica dos estudantes do ensino médio, possuindo desde o texto da lei um lugar menor e, na materialização dos currículos, uma desvalorização em virtude da sua diminuição de carga horária e desprezo em vários arranjos curriculares já implementados no Brasil.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio brasileiro. Educação Física escolar. Educação do corpo.

Abstract

This is a theoretical-documentary study that aims to discuss the place of Physical Education in the reform of Secondary Education between 2016 and 2023. In methodological terms, we made use of Evangelista's (2012) conception of dealing with documents within the scope of educational policy. We point out that in this policy, Physical Education is treated as a curricular component of lesser status in the basic training of high school students, having a lesser place in the text of the law and, in the materialization of the curricula, a devaluation due to its decrease in value, workload and disregard for various curricular arrangements already implemented in Brazil.

Keywords: Brazilian high school reform. School Physical Education. Body education.

1 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Professor da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPa). Membro do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0724633321532061>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7871-2030>. E-mail: renan.furtado@yahoo.com.br

2 Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa). Líder do Centro Avançado de Estudos em Educação e Educação Física (CAE). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2548063126332942>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1911-2278>. E-mail: cnazareno@ufpa.br

Introdução

O presente estudo visa discutir o lugar da Educação Física na reforma do Ensino Médio entre 2016 e 2023, considerando este período como uma primeira fase desta política educacional, que possui como marco histórico a publicação da Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016). A partir dos pressupostos críticos e transformadores apresentados para o campo da Educação Física brasileira nas últimas quatro décadas desencadeados inicialmente pelo Movimento Renovador³, analisaremos o impacto desta reforma educacional na legitimidade da Educação Física na qualidade de componente curricular obrigatório da Educação Básica. Mais ainda, buscaremos aproximar reflexões sobre os impactos da reestruturação do Ensino Médio na educação do corpo que ocorre na escola, na qual a Educação Física é parte importante.

Pelo que pudemos expor nas nossas primeiras palavras ao iniciar esse texto, não estamos concebendo o termo lugar como uma categoria em perspectiva geográfica. Estamos parafraseando Tuan (1983), que discute o lugar como um espaço significado pelas pessoas, para pensar o sentido de uma unidade curricular no documento de marco legal que instituiu a forma de organização do Ensino Médio em um dado período. Assim, embora estejamos falando de uma prática intervencionista e sua colocação na legislação, apropriamo-nos da categoria lugar de forma metafórica, para considerar a Educação Física como disciplina curricular, que passa por um processo de privação de sentidos, por parte dos elaboradores das políticas educacionais que regem o Ensino Médio no Brasil.

Na discussão que ora pretendemos desenvolver, importa também considerar o corpo para a construção de uma educação crítica do presente, e cabe pensarmos, a partir de um olhar sobre o tempo contemporâneo com base em certos elementos históricos, a forma como a Educação Física escolar tem construído os seus discursos e práticas de legitimidade na escola brasileira e nas políticas educacionais. Quer dizer, falar de concepção de Educação Física em uma determinada política educacional, significa

3 Por Movimento Renovador da Educação Física, entendemos o período entre as décadas de 1980 e 1990, no qual emergiu uma produção de conhecimento e movimentos político-pedagógicos contestadores às tradições médica, militar e esportiva que formam a base da Educação Física na modernidade. Uma pauta fundamental e de consenso entre todos os sujeitos envolvidos no movimento diz respeito à luta pela consideração legal da Educação Física como componente curricular obrigatório da escola (Machado; Bracht, 2016).

explorar a relação entre essa área de conhecimento e os agrupamentos político-econômicos que disputam a hegemonia da sociedade, sendo este um elemento que compõe a complexa legitimidade da Educação Física escolar (Bracht, 2019).

A respeito da reforma do Ensino Médio, a intenção deste estudo é compreender como esta política, no período de 2016 a 2023, concebeu a disciplina de Educação Física. Ou seja, intencionamos analisar a concepção e o sentido de Educação Física presente nessa recente política educacional, com vistas a pensarmos sobre as suas possíveis repercussões para a legitimidade desse componente curricular na escola.

Metodologia

A história de um saber que se transforma em disciplina escolar pode ser compreendida a partir das tensões que se estabelecem entre os interesses hegemônicos de cada conjuntura político-econômica, junto aos contornos e disputas mais específicas que ocorrem no cotidiano escolar em torno do estabelecimento do lugar de cada conhecimento no currículo. É por esta razão, que Chervel (1990) propusera o estudo da história das disciplinas escolares tendo como ponto de partida o entendimento da organização político-econômica de cada sociedade, já que, em geral, encontra-se no espírito e desejo manifesto e implícito de cada época, alegações para a presença ou ausência de determinados saberes e ideologias disseminados no cotidiano escolar.

A sinalização metodológica de Chervel (1990) se aproxima do apontamento de Bracht (2019) sobre o condicionamento de lógicas institucionais externas que têm direcionado o desenvolvimento da Educação Física escolar no Brasil desde o início do século XX. Nesse sentido, a preparação do corpo dos sujeitos para o trabalho, o desenvolvimento da aptidão física, a formação esportiva, a educação integral e o consumo das práticas corporais na esfera privada, apresentam-se na qualidade de argumentos legitimadores de forte impacto no campo da Educação Física, ao ponto de várias legislações fazerem uso desses preceitos para designarem a sua estadia nas práticas e currículos escolares.

Com base nas premissas acima expostas, para o estudo teórico-documental da Educação Física na reforma do Ensino Médio entre 2016

e 2023, efetuaremos o esforço compreensivo de relacionar a questão específica da disciplina, com a conjuntura social de produção desta política educacional. Desse modo, para compor o nosso escopo de análise, faremos uso do documento normativo final que sancionou essa política no ano de 2017 (lei nº 13.415), além de um conjunto de dispositivos anteriores e complementares produzidos pelos órgãos do Estado, e de referências teóricas que nos ajudam a pensar sobre a concepção geral dessa política e o lugar da Educação Física nela.

Desse modo, trata-se de entender a política em seu processo histórico, como uma prática social, pois, de acordo com Evangelista (2012), o trabalho com documentos em política educacional deve os considerar não apenas como diretrizes político-pedagógicas para a atuação docente em determinada esfera educacional, mas também como expressão de uma consciência histórica, produzida no seio de disputas e tensões entre grupos sociais e projetos históricos distintos. Por essa razão, para além da análise mais restrita dos textos oficiais dessa política, buscaremos compreender alguns aspectos da conjuntura histórica de sua produção.

Sendo assim, faremos uso de três principais documentos nacionais para analisar a situação da Educação Física na reforma do Ensino Médio entre 2016 e 2023, a dizer: Medida Provisória - MP nº 746 (Brasil, 2016); Lei nº 13.415, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral (Brasil, 2017) e a versão final Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018)⁴. No decorrer do estudo, buscaremos explicitar o teor e a função de cada documento no que diz respeito à definição dos rumos dessa política educacional. Como forma de ampliar nossas análises em termos de configurações regionais da reforma do Ensino Médio, dialogaremos com três exemplos empíricos que expressam desdobramentos na forma de matrizes curriculares produzidas a partir da lei nº 13.415. Nesta ocasião, trataremos dos casos da Educação

4 A BNCC foi inicialmente aprovada com as orientações relacionadas ao Ensino Fundamental – que compreende entre o primeiro e o nono ano da Educação Básica, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Nesse caso a implementação ocorreu a partir da publicação da Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação, de 22 de dezembro de 2017 publicada no Diário Oficial da União - D.O.U de 22/12/2017. A BNCC com as orientações relacionadas ao Ensino Médio, que compreende três anos, segundo a LDB, somente foi implementada a partir da publicação da Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, publicada no D.O.U de 18/12/2018. Como se pode observar, trata-se de uma normativa implementada depois da publicação da Lei nº 13.415, tendo esta já adiantado pressupostos que depois viriam a ser complementados pela Base.

Física nos estados do Pará, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Para subsidiar a reflexão proposta, este estudo faz uso de um quadro teórico que engloba um conjunto de autores dos campos da Educação Física e Educação, bem como algumas formulações das perspectivas da crítica social e educacional. Sendo assim, já seguimos nos próximos dois tópicos para a exposição dos resultados e nossa discussão, que congregam análises e interpretações sobre a reforma do Ensino Médio entre 2016 e 2023 e, de sua relação e repercussões para a legitimidade da Educação Física escolar.

Sobre as justificativas e intenções “formativas” da Reforma do Ensino Médio brasileiro

De início, é importante destacar que a reforma do Ensino Médio e a BNCC expressam um movimento global articulado para aumentar a influência dos setores empresariais da sociedade civil e dos grupos privatistas na educação brasileira (Hypolito, 2019). No entanto, por ora, ressaltamos que apesar de fazerem parte desse movimento global de reformas neoliberais no campo da educação, que partem sempre de demandas externas, as escolas são produzidas por sujeitos, grupos, entidades e organizações que não somente os ligados à área da educação. Sendo assim, faz-se importante a análise dos rumos da educação brasileira a partir do movimento de produção e recepção das políticas educacionais nos sistemas e redes de ensino.

Dardort e Laval (2016) apontam que a razão neoliberal atua indiscriminadamente em todas as esferas da vida, tornando a generalização da concorrência uma forma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal atua também no nosso corpo e nos processos de formação da subjetividade, indo muito além da simples ideia do neoliberalismo como um conjunto de políticas econômicas, com uma agenda de privatizações e de retirada de direitos sociais em prol da garantia das taxas de lucro do grande capital. Por essa perspectiva, podemos compreender o projeto neoliberal no campo educacional a partir da imbricação de fatores como: a radicalização do liberalismo econômico; a retirada progressiva do investimento público na

educação; a busca pela formação de subjetividades conformadas ao modelo de concorrência e de ausência de seguridade social; e, a desvalorização dos conhecimentos tidos como não funcionais para a reprodução do *status quo*.

A reforma do Ensino Médio e a BNCC se conectam e se complementam em vários sentidos, tanto do ponto de vista legal como em suas bases teóricas. Por exemplo, o próprio texto da lei nº 13.415, que instituiu a política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral (Brasil, 2017), e que temos tratado como lei da reforma do Ensino Médio, sinaliza para a sua complementaridade junto à BNCC. Isso porque uma parte do currículo dessa etapa de ensino passou a ser composto conforme os componentes curriculares, competências e habilidades listadas na versão final do documento nacional de orientação curricular (Brasil, 2018a). Mais à frente apresentaremos a reorganização curricular aprovada para o Ensino Médio brasileiro.

Nesse sentido, para pensarmos sobre o lugar da Educação Física nessas recentes políticas educacionais, cabe primeiramente mapearmos suas justificativas e eixos gerais. A partir da Medida Provisória - MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, intensificou-se, no então governo Michel Temer (2016-2018), o debate sobre os rumos do Ensino Médio brasileiro. No entendimento do texto de exposição de motivos da MP nº 746, existem vários indícios de que a função do Ensino Médio não tem sido cumprida do melhor modo nas escolas brasileiras (Brasil, 2016).

Apenas abrimos um parêntese para dizer que a ideia de reformar o Ensino Médio brasileiro já estava presente, ao menos do ponto de vista formal, em processos parlamentares que datam de março de 2012, ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016), tendo como referência a criação da Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do Ensino Médio - CEENSI, presidida pelo deputado Reginaldo Lopes, do Partido dos Trabalhadores - PT. Em dezembro de 2013, a comissão aprovou o Projeto de Lei (PL) nº 6.840 de 27 de novembro de 2013, elaborado por uma Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio. Após várias audiências públicas e discussões, em dezembro de 2014, o projeto foi aprovado com previsão de ir a plenário em 2015, o que não ocorreu (Silva, 2018).

De acordo com Silva (2018), o conteúdo do PL de 2013 é significativamente diferente da reforma empreendida por Michel Temer via MP. Os estudos da autora comprovam que o texto da MP já mostrava

um teor perspectivado na economia, permeado de discurso reformador que caracterizava proximidade com setores da iniciativa privada. Claro estava que, em um período de avanço de forças conservadoras no Brasil, a proposta que ora se apresentava explica a não aprovação final do PL, em 2015, e a retomada da ideia de reformar o Ensino Médio brasileiro, em 2016, após o golpe de Estado. Porém, dessa vez a reforma se apresentava com uma perspectiva declaradamente excludente e reacionária, tendo a juventude pobre e periférica como principal alvo.

Sabemos que na LDB, no seu Art. 34 da seção 4, consta que o Ensino Médio deve ter os seguintes propósitos: a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação para o mundo do trabalho e cidadania; o aprimoramento do educando como pessoa humana, levando em consideração a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico e; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996). Conhecendo tais propósitos, a exposição de motivos no texto da MP nº 746 afirma que o atual Ensino Médio brasileiro não tem sido capaz de dar conta dessas demandas.

Dentre os argumentos que supostamente atestam para a ineficiência do Ensino Médio brasileiro, a exposição de motivos no texto da MP nº 746 sublinha alguns fatores, dentre os quais se destacam: o baixo desempenho dos estudantes em Matemática e Língua Portuguesa, confirmados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB; o elevado número de componentes curriculares obrigatórios nessa etapa de ensino (13), o que tornaria o ensino médio pouco atrativo para os estudantes e não conectado com as demandas do século XXI e do setor produtivo; a necessidade de flexibilização e diversificação do currículo do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive dando a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica e profissional dentro da carga horária do ensino regular; por último, o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o Ensino Médio acessam a Educação Superior (Brasil, 2016).

Outro aspecto é que já em 2016, ainda que sob a âncora do sedutor discurso da formação integral dos estudantes, a MP nº 746 reforçava a primazia dos conhecimentos da Língua Portuguesa e Matemática (Brasil,

2016). Por isso, as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia foram retiradas do rol das componentes curriculares obrigatórios que deveriam compor a grade curricular do Ensino Médio. Esse fato, nos termos de Furtado e Silva (2020), já escancarava a faceta ideológica da proposta de formação integral dos estudantes, sendo contraditória com a própria ideia da LDB de aprofundamento dos estudos do Ensino Fundamental. Pois, como questionam os autores supracitados, “é possível uma formação integral dissociada da construção de um pensamento crítico e reflexivo via ciências humanas, artes e práticas corporais?” (Furtado; Silva, 2020, p. 172). Já neste ponto, temos um aspecto problemático para a educação do corpo na escola por via dos componentes curriculares, dado que, duas disciplinas (Educação Física e Artes) que historicamente trabalham com a expressão corporal passaram a ser concebidas como ainda menos importantes do que já eram.

No entanto, apesar de diversas manifestações de entidades ligadas ao campo da Educação e das disciplinas diretamente afetadas⁵ pela MP nº 746 e do movimento de ocupação de escolas e universidades que tomou o Brasil, em 16 de fevereiro de 2017, a reforma do Ensino Médio foi aprovada na forma da lei nº 13.415.

No trabalho de Cássio e Goulart (2022) podemos constatar o modo como a hegemonia neoliberal e conservadora se fez presente em todos os momentos de construção e na implementação da reforma do Ensino Médio. A partir de uma perspectiva de crítica às propagandas ideológicas da reforma e da seguida implementação precária nos estados, os autores demonstram que existiam várias incongruências entre as promessas de flexibilização curricular e de qualificação profissional da

5 Para citarmos como exemplo, no campo da Educação, importantes entidades se posicionaram contrárias à reforma do ensino médio, tais como: a Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN etc. Na área da Educação Física, a partir da argumentação de que a lei nº 13.415 desvaloriza tanto o campo de conhecimento das práticas corporais como outras disciplinas impreteríveis para a formação humana ampliada, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE, a Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física – EXNEEF e o Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física - MNCR expressaram total desacordo com o projeto neoliberal de reconfiguração do Ensino Médio brasileiro. Por via da alegação de que a retirada da Educação Física do Ensino Médio seria prejudicial do ponto de vista da formação cidadã e da manutenção da saúde da população, está sendo entendida apenas como intervenção nos indicadores fisiológicos dos jovens, o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF também se manifestou como contrário à retirada da Educação Física da grade curricular do Ensino Médio como constava na MP nº 746.

juventude, com a realidade verificada nas cinco regiões do Brasil⁶. Com base em Ferreti e Silva (2017), vale frisar que as críticas e recomendações dos movimentos sociais, entidades acadêmicas, organizações políticas e representantes de instituições públicas não foram consideradas no texto final da lei.

Assim, devido ao acordo com a proposta de reforma do governo/MEC, fundações e instituições privadas de caráter empresarial, como o ‘Instituto Unibanco’ e o ‘Todos pela Educação’⁷, tiveram mais voz e poder de agenda política e decisão sobre os rumos da reforma do que os setores e grupos que a contestavam⁸. Esse ponto é importante, já que os responsáveis pela implementação dessas reformas no Brasil tendem a passar a ideia de ampla participação popular e democracia na construção dessas recentes mudanças curriculares e estruturais da educação brasileira. Contudo, o que ocorre, de fato, é uma clara preferência pela agenda política e ideológica dos grupos sociais comprometidos com o avanço do neoliberalismo escolar no Brasil.

De acordo com Laval (2019), a escola neoliberal traz consigo aspectos como: mudanças na forma de gestão das escolas e da educação, a criação de mercados locais de educação e a aplicação de lógicas econômicas à Pedagogia. Assim:

O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigual. É por esse motivo que a análise não pode se restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas estender-se à lógica social de “mercadorização” da escola pública, que está ligada à luta

6 Para mais informações sobre esse debate, consultar o Dossiê publicado em maio de 2021 pela Revista Trabalho Necessário, que apresenta dados e reflexões críticas a respeito da implementação da Reforma do Ensino Médio em alguns estados brasileiros. Link: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/2497>.

7 A Influência de grupos privados nas políticas educacionais brasileira, como esses que foram mencionados, sobretudo nas políticas que atingem o Ensino Médio, tem sido criticada por diversos estudiosos, entre os quais destacamos Oliveira e Balduino (2015), Bernardi, Rossi e Uczak (2015), Rodrigues (2016) e Ségala (2018). Em todos os casos, as críticas se fundamentam no direcionamento dado por interesses empresariais que mantêm o *status quo* de dominação da classe trabalhadora.

8 Essa questão dos diferentes grupos e seus interesses no processo de formulação e debate de uma política educacional é de extrema importância para o entendimento dos seus rumos. Sobre a reforma do Ensino Médio, o estudo de Ferreti e Silva (2017) demonstra a correlação de forças desigual entre o campo empresarial e sua oposição crítica no âmbito das disputas pelos sentidos do Ensino Médio brasileiro, travadas nas audiências públicas que debateram a MP até sua conversão em Projeto de Lei.

generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar e universitário. Portanto, não basta “defender” o setor público, pois este último foi profundamente transformado pela construção de um sistema hierarquizado do qual ele é apenas uma parte. É preciso lutar contra as dinâmicas desigualitárias que destroem as bases mesmas da escola pública (Laval, 2019, p. 13-14).

No caso da reforma do Ensino Médio, sua argumentação se sustenta, sobretudo, por uma pauta economicista e neoliberal, desprezando as reais demandas educativas e estruturais dos estudantes e dos trabalhadores da educação. Esse por si só pode ser considerado como um ponto problemático da reforma, já que, o processo foi realizado sem consultar os reais anseios e perspectivas das juventudes do Brasil, o que entra em contradição com a ideia de tornar o jovem protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem, assim como também de sua formação para a vida, uma vez que foram os interesses empresariais que tiveram maior força de pautar os rumos da reestruturação do Ensino Médio brasileiro.

Lugares e ausências da Educação Física na Reforma do Ensino Médio entre 2016 e 2023

Em relação à MP nº 746, a Lei nº 13.415 apresenta poucas modificações em sua estrutura e reforça a preferência por algumas áreas de conhecimento e tipos de formação em detrimento de outras. Como principais pontos problemáticos da reforma do Ensino Médio que trataremos neste tópico, destacamos: 1) o aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio para até 1.400 horas anuais e a implantação das escolas em tempo integral; 2) a proposta de formação integral dos estudantes, com ênfase no desenvolvimento dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais; 3) a flexibilização curricular e a “possibilidade” de escolha de itinerários formativos, incluindo um de formação técnica e profissional na modalidade regular de ensino.

Para a implementação imediata, ficou estabelecido que até o começo do ano de 2022, os currículos do Ensino Médio passariam a ter e,

em vários estados brasileiros⁹ isso já é realidade, até 1.800 horas de carga horária destinada aos componentes curriculares da BNCC e, o mínimo de 1.200 horas para os chamados itinerários formativos¹⁰, devendo conter o mínimo de 3.000 horas (Brasil, 2018b). No que diz respeito à estrutura formativa, essa pode ser considerada como a mudança mais significativa dessa política, dado que, o teto de 1.800 horas estabelecido para os componentes curriculares da BNCC acarretou na diminuição da carga horária de praticamente todas as disciplinas do Ensino Médio, com maior prejuízo para componentes historicamente desvalorizados pela escola, como é o caso da Educação Física.

Vale dizer, que a proporção estabelecida de até 60% do currículo designado para a formação geral básica e no mínimo 40% para os itinerários formativos, descaracterizou o Ensino Médio como etapa de consolidação e aprofundamento dos conhecimentos do Ensino Fundamental como preconiza a LDB (Brasil, 1996). Isso porque o tempo para o aprofundamento da formação geral básica ficou reduzido, e quase metade do currículo passou ser formado por componentes e arranjos curriculares supostamente escolhidos pelos estudantes, uma vez que esta parte flexível, para sua oferta, depende da opção política e das condições de estruturas (físicas e humanas) das redes de ensino. Além disso, com os itinerários formativos, que possuem frágil definição epistemológica, assistimos à pulverização das formas de trabalho do professor, que teve que atuar em atividades curriculares como projeto de vida e outros arranjos que descaracterizaram a sua formação inicial e os campos de conhecimento.

Retornando aos três principais pontos da reforma citados anteriormente, a respeito do aumento progressivo da carga horária do Ensino Médio e a implantação das escolas em tempo integral, o maior questionamento diz respeito ao fato de que o texto da lei nº 13.415 não se compromete com o aumento do financiamento das escolas e com o maior investimento na carreira docente. Além disso, o próprio documento

9 É o caso, por exemplo, do estado de Sergipe, de acordo com a resolução 24 de 06 de maio de 2021, do Conselho Estadual de Educação, disponível em <https://siae.seduc.se.gov.br/siae.servicefile/api/File/Downloads/1927a252-d027-48d5-9df7-b4b8374305ff>. Acesso em: 12 de março de 2023; e do estado do Ceará, de acordo com as Diretrizes para o ano letivo de 2022. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/diretrizes_para_o_ano_letivo2022.pdf Acesso em: 12 de março de 2023.

10 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 (LDB, Art. 36; ênfases adicionadas) (Brasil, 2018a).

condiciona o recebimento de recursos ao alinhamento das escolas com as modificações propostas pela reforma. Aliás, o § 2º do Art. 13 ratifica que a “transferência de recursos será realizada anualmente [...] respeitada à disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação” (Brasil, 2017). Nesse cenário, as instituições de ensino não possuem a garantia de que vão receber recursos necessários para a implantação da educação em tempo integral. Soma-se a isso a preocupação de que a lei nº 13.415 sugere, em vários momentos, que as escolas podem buscar parcerias privadas para a oferta dos itinerários formativos.

Dessa forma, é inegável que, em tempos de políticas de ajuste fiscal, de restrição de gastos públicos legitimados com a Proposta de Emenda Constitucional - PEC 241/55, que limita os gastos públicos e, conseqüentemente, o investimento em áreas sociais, existe a possibilidade de que a oferta dos itinerários formativos, incluindo aquele que se vincula aos cursos técnico-profissionalizantes, sejam realizados a partir de parcerias público-privadas, em virtude dos limites orçamentários já previstos pelo Estado brasileiro.

A preocupação que vimos expressando corrobora o argumento de Krawczyk (2009, p. 24) de que, no Brasil, a entrada do setor privado no campo educacional não ocorre somente em ações esporádicas ou por via de parcerias para melhorar a qualidade da educação, mas sim “na esfera da definição e implementação de políticas educacionais, ocupando um lugar destacado na desconstrução da lógica e dos instrumentos de gestão escolar, na organização do trabalho pedagógico e na consolidação de uma nova institucionalização de escola pública”. Aliás, com base no estudo de Laval (2019), temos indicativos para afirmar que esse parece ser o modo de ação preferencial dos grupos neoliberais na educação pública em diferentes nações.

Sobre a proposta de formação integral, novamente reforçamos que este discurso se mostra falacioso. Primeiramente, devido à ênfase em Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Nos termos da lei que instituiu a reforma, em seu § 3º do Art. 3, consta que “o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades

indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas”¹¹. Porém, quando a lei se refere a outras disciplinas, utiliza a seguinte sentença em seu § 2º do Art. 3 “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Vejamos, se para a Matemática e Língua Portuguesa, a reforma do Ensino Médio fala em ensino desses componentes curriculares em todos os anos, por qual motivo, para as disciplinas de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia, usa-se a designação de estudos e práticas?

No que diz respeito à Educação Física, temos o risco já visualizado em determinados estados brasileiros onde a implementação já está em curso de forma normativa, de a disciplina ser ofertada somente em um único ano do Ensino Médio (conforme aprofundaremos a seguir), dado o caráter de flexibilização curricular da lei e a imprecisão do termo “estudos e práticas”. Mas além disso, é possível que o componente seja diluído em arranjos curriculares que desprezam as possibilidades formativas das práticas corporais.

A perspectiva comentada acima é real, uma vez que não existe a garantia de que deve ocorrer o ensino das práticas corporais com sentido formativo durante todo o Ensino Médio, pelo menos não nos termos anunciados por Adorno (2020). Segundo esse autor, a implementação de propostas educacionais nos sistemas de ensino está permeada por interesses de grupos sociais dominantes, as quais são desenvolvidas em perspectiva de uma formação parcial, a qual a filosofia adorniana denomina de semiformação. Essa perspectiva se trata de um tipo de educação que só interessa aos grupos dominantes na sociedade e por isso não emancipa, mas, ao contrário, conduz à barbárie. Ao nosso ver, não parece coincidência a denúncia de Adorno com a já mencionada crítica de Hypólito (2019) quanto às influências de entidades externas à educação a dirigir as políticas na área, o que nos faz inferir que a reforma do Ensino Médio tem aí também sua explicação quanto a um caráter que podemos dizer, semiformativo.

11 Além da presença obrigatória de Matemática e Língua Portuguesa nos três anos do Ensino Médio, no texto da reforma, a Língua Inglesa também goza de certo prestígio. Isso pode ser constatado no § 4º do Art. 3, o qual pontua: “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (Brasil, 2017).

Ora, conforme a lei nº 13.415, em seu § 7º do Art. 2, “a integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput”. Sendo assim, no caráter de estudos e práticas, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia podem ser tematizadas por meio de projetos de pesquisa e não mais como componentes curriculares que devem ser ensinados no Ensino Médio.

Do ponto de vista da afirmação da Educação Física como componente curricular obrigatório da escola, identificamos uma perda significativa de sentido formativo da disciplina nesta legislação curricular do Ensino Médio brasileiro. O estudo de Bracht (2019) evidencia o percurso problemático das práticas corporais escolarizadas ao longo do século XX no Brasil, já que, foram sempre interesses externos como, por exemplo, a formação do corpo saudável para o trabalho e a revelação de atletas para grandes competições nacionais e internacionais que em larga medida denotaram o sentido da Educação Física na escola brasileira. É evidente que sempre existiram movimentos de resistência, mas, os argumentos de Bracht indicam que a Educação Física em geral foi vista na escola como uma prática desatrelada da finalidade educativa das instituições de ensino, para assim, servir à interesses que questionam a sua própria relevância e contribuição intelectual para a formação escolar básica dos sujeitos.

Com base em Bracht (2019), acreditamos que na reforma do Ensino Médio, os interesses político-econômicos externos ajudam a explicar o lugar subalternizado da Educação Física nessa política educacional. Vale destacar, que não é por acaso que a ênfase tem se dado em conhecimentos como português e matemática, tratados como aqueles mais funcionais e pragmáticos para a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Nesse contexto, aprender sobre o universo das práticas corporais da cultura corporal de movimento como campo de conhecimento que encontra significação na relação entre a sua especificidade pedagógica e o vínculo com a vida social em termos não utilitários se torna algo distante de ser adotado por uma política que em sua racionalidade despreza as formas de conhecimento que se expressam pelo corpo e movimento.

Desse modo, em contraposição à concepção de Educação Física expressa na reforma do Ensino Médio, apontamos com base em Bagnara e Fensterseifer (2019), que na condição de disciplina educativa da escola, a

Educação Física deve tematizar os chamados conhecimentos corporais e conceituais. Sobre os saberes corporais, eles podem ser tratados tanto na lógica do “saber para praticar”, como na perspectiva do “praticar para conhecer”. A respeito dos conhecimentos conceituais, eles devem ser compreendidos como técnicos e críticos. No caso dos conhecimentos conceituais técnicos, eles englobam o conjunto de informações teóricas relevantes para a compreensão das características e do funcionamento operacional das práticas corporais. Já os conhecimentos conceituais críticos, abordam temas que permitem aos estudantes analisarem as manifestações da cultura corporal de movimento numa perspectiva ética e estética, com foco na compreensão das suas transformações históricas e vinculação local, nacional e global. Fica evidente então, que com essa ampla perspectiva de formação a partir das práticas corporais, diferentemente do que temos presenciado, a Educação Física necessita de um espaço mais justo nos currículos e legislações educacionais vigentes no Brasil.

No processo de implementação da reforma do Ensino Médio nas redes de ensino do Brasil até 2023, observamos que a disciplina de Educação Física, dentro do espaço destinado aos conteúdos da BNCC, perdeu espaço, bem como Artes, Filosofia, Sociologia e componentes curriculares de outras áreas de conhecimento. Por exemplo, no documento denominado “Matrizes Curriculares: Ensino Fundamental I – Ciclo da Infância; Ensino Fundamental II – Ciclo da Adolescência; Ensino Médio – Ciclo da Juventude”, da Secretaria de Estado de Educação do Pará - SEDUC-PA, a disciplina de Educação Física ficou com apenas uma hora-aula semanal nas três séries do Ensino Médio. Cabe informar que tradicionalmente a disciplina possuía duas horas-aula em todos os anos do Ensino Médio. Assim, um trabalho crítico e formativo com as práticas corporais tal como proposto por Bagnara e Fensterseifer (2019), tornou-se ainda mais difícil nessa estrutura curricular, que diminuiu o tempo de aprendizagem e reflexão sobre os conteúdos da Educação Física.

Exemplo similar ao do estado do Pará, podemos observar no documento “Matriz Curricular do Ensino Médio”, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEDUC-SP. No documento em questão, com uma pequena diferença em relação ao estado do Pará, a disciplina de Educação Física ficou com quatro horas semanais a ser distribuída nos três anos do Ensino Médio. Desse modo, o estado de São Paulo optou pela seguinte distribuição: duas horas semanais na primeira e

na terceira série do Ensino Médio, excluindo as aulas de Educação Física da segunda série. Os exemplos de Pará e São Paulo expressam a tônica do que podemos observar em várias outras realidades do Brasil, em que ou a disciplina de Educação Física foi retirada de alguma série ou acabou tendo o seu tempo semanal de aula diminuído durante os anos do Ensino Médio¹².

Um exemplo ainda mais problemático, que na verdade expressa o lugar subalternizado da Educação Física nessa reforma educacional, pode ser constatado na matriz curricular do Estado do Rio Grande do Sul, em que, na formação geral básica, a disciplina ficou com somente uma hora-aula semanal na primeira série do Ensino Médio, sendo literalmente retirada das duas outras séries (Molina Neto, 2023). Esses e outros exemplos, que podem ser facilmente estendidos para as demais áreas do conhecimento, expressam o caráter precário e avesso à ampla formação cultural e científica (Adorno, 2020) presentes na reforma do Ensino Médio.

O processo de rebaixamento da formação cultural por via das práticas corporais e desprezo de conhecimentos que não são concebidos como utilitários para a racionalidade do capital, expressam o poder de influência do neoliberalismo escolar na concepção de Educação Física presente na reforma do Ensino Médio. Isso porque para o neoliberalismo a prioridade não é democracia ou a igualdade política, e sim o rentismo, o financismo que alimenta o grande capital, o dá a esse sistema social um caráter de cinismo absoluto (Bresser-Pereira, 2018)

Com base nos elementos expostos até então, é possível afirmar que o discurso da formação integral propagandeado pela reforma do Ensino Médio é falacioso, na medida em que existe o privilégio de áreas de conhecimento que historicamente se vinculam a dimensões estreitamente cognitivas da ação humana. Sobre isso, é interessante notarmos o que consta no § 7º do Art. 3 da lei nº 13.415, que diz: “os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017).

12 Em 16 de setembro de 2022, a revista Retratos da Escola publicou uma edição temática com o seguinte título: “A implementação no Novo Ensino Médio nos estados”. A coletânea apresenta pesquisas sobre matriz curricular e desdobramentos cotidianos da reforma do ensino médio, contendo dados de todas as regiões do Brasil. Para facilitar a consulta dos textos, socializamos o *link* do periódico: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>.

Neste momento, chamamos a atenção para a noção de formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais expressos no referido trecho da lei nº 13.415. Primeiramente, do ponto de vista da noção de corpo consciente como aquilo que caracteriza a condição do sujeito que transforma o mundo (Freire, 2016, 2017, 2019) e de experiência formativa de corpo inteiro em Adorno e Horkheimer (1985), Adorno (2020) e Benjamin (1987), não faz sentido falarmos em desenvolvimento físico desatrelado dos aspectos cognitivos e socioemocionais.

Além disso, o termo “formação no aspecto físico” carece de uma melhor explicação conceitual. Estaria a reforma do Ensino Médio falando em formação física no sentido de educação do físico como elemento natural do homem, como propusera Durkheim (2018), em textos do final do século XIX e começo do século XX? Seria, então, essa a função dos estudos e práticas de Educação Física, quer dizer, atuar no desenvolvimento físico dos estudantes? Certamente, ao privilegiar algumas áreas e dimensões do conhecimento e reforçar dicotomias e dualismos historicamente construídos por projetos dominantes de educação, a lei nº 13.415 desconsidera todo o avanço do campo da educação, em especial dos estudos sobre formação humana, educação do corpo e relações entre práticas corporais e escolarização de crianças, jovens, adultos e idosos.

Em diálogo com o discurso ideológico de formação integral dos estudantes apresentado pela reforma do Ensino Médio, que, no sentido de Adorno (2009), podemos interpretar como propaganda direta a favor do capital e da semiformação cultural, a ideia de flexibilização curricular e a “possibilidade” de escolha de itinerários formativos, dentre eles, o de formação técnica e profissional na modalidade regular de ensino, expressa outra faceta perigosa dessa política educacional.

Em acordo com a provocação de Gomez e Souza (2020), com a flexibilização curricular e a oferta de itinerários formativos, poderíamos nos perguntar: como seria garantido o ensino das práticas corporais, da forma mais avançada possível, em uma perspectiva que atrela os itinerários formativos aos chamados projetos de vida dos estudantes? Quais serão os critérios e sujeitos que vão definir os projetos de vida dos estudantes? Quais projetos serão esses, levando em consideração a proposta de atrelamento da formação escolar ao mundo do trabalho, que se encontra cada vez mais desregulamentado e precarizado? Aliás, em quais termos se dará a vinculação entre formação escolar e mundo do trabalho?

Como bem destaca Gomes (2000), na história da educação brasileira, quando o campo da legislação educacional, especialmente as políticas para o Ensino Médio, fez menção à ideia de formação para o trabalho, quase sempre isso foi interpretado em termos de profissionalização da juventude para atender às demandas das classes dominantes e, conseqüentemente, do setor produtivo. Ou seja, trata-se de uma relação instrumental e fragmentada do vínculo entre trabalho e educação.

Nos termos da lei nº 13.415, não encontramos perspectivas de a Educação Física contribuir efetivamente para um projeto formativo emancipador e pautado na experiência formativa em sentido amplo, estando as práticas corporais em interação com outros fenômenos da vida social e da natureza ausentes ou parcialmente presentes nesse processo. Outra importante preocupação, é que a ênfase na profissionalização do Ensino Médio regular pode acarretar em um retorno a certo ideário de Educação Física pautado em princípios meramente tecnicistas e baseado no esporte de alto rendimento. Como já indicamos anteriormente, o termo “formação do físico” nos inquieta, ainda mais quando expresso em um documento que fala em formação técnica e profissional da juventude, flexibilização curricular e atrelamento direto da formação ao mundo do trabalho/setor produtivo.

Na proposta de reforma, que visa preferencialmente as escolas públicas brasileiras, dado o latente processo de rebaixamento da formação em níveis de uma semiformação ou da não formação (Adorno, 1996b, 2020) para a juventude pobre do Brasil, o governo federal, desde a gestão de Michel Temer, tem optado pelo não aprofundamento das aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental e pela não continuidade dos estudos em nível de Educação Superior, em razão de sua preferência pelo treinamento direto da juventude menos favorecida para os postos de trabalho.

Aliás, como bem destacado por Ferreti e Silva (2017) e Silva (2018), um dos maiores prejuízos da reforma do Ensino Médio instituída pela lei nº 13. 415, refere-se ao desatrelamento dessa etapa de ensino às ideias de Educação Básica e formação geral, apontadas pela LDB de 1996 e ratificadas pela Emenda Constitucional nº 59/2009¹³. De acordo com

13 A referida emenda estabelece a obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária indicada para os estudantes do Ensino Médio). Com isso, fortaleceu-se a ideia do Ensino Médio como última etapa da Educação Básica.

Silva (2018, p. 4) “a principal crítica a essa formulação diz respeito ao enfraquecimento do sentido do ensino médio como ‘educação básica’, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum”. Ou seja, o rebaixamento da formação dos jovens do Ensino Médio por via do esfacelamento dos componentes curriculares, torna a reforma incongruente com a própria lei máxima da educação nacional, que consagrou o Ensino Médio como etapa de formação geral e aprofundamento de estudos e reflexões oriundas das diferentes áreas do saber.

Na reforma do Ensino Médio, temos a concretização do receio apresentado por Freire (2019) de que, com o avanço das políticas neoliberais no Brasil, cunhadas desde o final dos anos 1980, a educação passasse a ser tratada como mero treinamento profissional e não como possibilidade dialógica de emancipação dos sujeitos por meio da interação crítica com a cultura. Segundo Silva (2018), ao retomar o discurso de competências e habilidades emergentes no Brasil nos anos 1990, a reforma do Ensino Médio e sua complementação a partir da BNCC estabeleceram novamente um parâmetro pragmático e a-histórico para se pensar a educação escolar.

Em nosso entendimento, a questão central, é que no clima do avanço de políticas educacionais neoliberais, que resumem os objetos e os fins da formação aos interesses do setor empresarial e produtivo, o que temos é o reforço da semiformação não apenas na lógica do rebaixamento dos conteúdos da educação escolar, mas principalmente no atrelamento da formação da juventude a um mundo do trabalho cada vez mais hostil, secundarizando, assim, a oferta de uma formação que possa oportunizar escolhas de vida para a juventude pobre que não somente aquelas que visam preservar a reprodução da racionalidade neoliberal.

Sendo assim, é justamente a partir desses movimentos de mudanças na estrutura educacional e do fato de, desde o texto da MP nº 746, a Educação Física não constar na grade curricular do Ensino Médio, que podemos apontar quão a reforma dessa etapa de ensino, no período de 2016 a 2023, atuou contra as pretensões de legitimidade da disciplina na escola por vias críticas e libertadoras.

Assim, fatores como: a supervalorização dos conhecimentos da Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa; a atribuição da Educação Física ao campo dos estudos e práticas, e não do ensino obrigatório em todos os anos do Ensino Médio; o uso do termo “formação

do físico dos estudantes”; e a ênfase na formação técnica e profissional no Ensino Médio regular, sinalizam para um projeto de desvalorização da educação escolar, em geral, e da Educação Física, em particular, na medida em que essa disciplina não é considerada como fundamental e muito menos como impreterível na escolarização das crianças, jovens, adultos e idosos que frequentam a escola. Infelizmente a projeção não formativa e a desvalorização da Educação Física já se concretizaram em várias realidades educacionais como exemplificamos neste estudo.

Considerações finais

Neste estudo, afirmamos que políticas e processos, como a reforma do Ensino Médio e sua complementação com a BNCC, em um contexto de hegemonia neoliberal, apresentam-se como um conjunto de mecanismos de semiformação e restrição da experiência formativa no âmbito dos ordenamentos legais que direcionam a intervenção profissional em Educação Física na contemporaneidade.

Como principais resultados deste trabalho e esforço de síntese sobre o lugar da Educação Física na reforma do Ensino Médio entre 2016 e 2023, apontamos que:

1) Na atual racionalidade neoliberal, a Educação Física passa a ser influenciada por essa tendência no âmbito das políticas educacionais. Podemos dizer, então, que o aspecto da legitimidade da disciplina derivada de agentes econômicos atribui ao componente curricular Educação Física múltiplos sentidos que, de um modo geral, o orientam para atuar na preparação de sujeitos para o campo profissional mais imediato e precarizado e, por vezes, para a sua própria negação como área de conhecimento que interessa à escola.

2) Na reforma do Ensino Médio, a última etapa de ensino da Educação Básica passa a ser esvaziada nos seus campos de conhecimento e possibilidades formativas, sendo privilegiados os componentes curriculares como Matemática e Língua Portuguesa, em virtude do suposto caráter funcional dos seus conhecimentos para a racionalidade neoliberal dominante. Nesse contexto, a Educação Física continua como não obrigatória nos três anos do Ensino Médio, com o agravamento de ser

concebida oficialmente não como componente curricular no sentido da valorização da área de conhecimento, mas sim como um campo de estudos e práticas de menor importância junto à Sociologia, Filosofia e Arte.

É importante frisar, que a discussão sobre os rumos do Ensino Médio brasileiro segue ativa, inclusive, houve muita pressão por parte de setores da sociedade civil para que o atual governo Luiz Inácio Lula da Silva, eleito ao final do ano de 2022, revogasse a lei nº 13.415. No dia 09 de março de 2023, foi publicada no Diário Oficial da União, a Portaria nº 399, de 08 de março de 2023, por parte do gabinete do Ministério da Educação, com a finalidade de instituir uma consulta pública perante a sociedade civil e comunidade da educação, sobre os atos normativos que regulamentam o novo Ensino Médio.

Após a divulgação dos resultados da consulta pública ainda em 2023, deu-se início a novos debates parlamentares sobre a configuração curricular do Ensino Médio Brasileiro. Desse modo, em 31 de julho de 2024, o atual presidente da república sancionou a Lei nº 14.945¹⁴, com reorganização na formação da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos. Nesse sentido, a definição sobre os rumos, a composição e os sentidos de cada área do conhecimento e disciplinas escolares se encontram novamente em disputa, ainda que, apesar de significativos avanços, em termos gerais, o documento normativo de 2024 preserva alguns aspectos do espírito semiformativo da reforma iniciada no ano de 2016 e ratificada em 2017 com a aprovação da lei nº 13. 415.

De todo modo, buscamos neste trabalho realizar uma espécie de fotografia de um dado período, ou melhor, do tempo presente, em que o Ensino Médio tem sido duramente atacado pelos grupos empresariais ligados à educação. Assim, percebemos que nesta política, a Educação Física é tratada como um componente curricular de menor *status* na formação básica dos estudantes do Ensino Médio, possuindo desde o texto da lei um lugar menor e, na materialização dos currículos, uma desvalorização pedagógica como exemplificamos neste estudo.

14 Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

Referências

- ADORNO, T. Educação e emancipação. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- ADORNO, T. Indústria cultural e sociedade. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ADORNO, T. Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996a.
- ADORNO, T. Teoria da semicultura – Parte I. Revista Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, p. 388-411, dez. 1996b.
- ADORNO, T; HORKHEIMER, M. Dialética do esclarecimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BAGNARA; I. C; FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física escolar: política, currículo e didática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2019.
- BENJAMIN, W. Obras escogidas I: magia e técnica, arte e política. 3. ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.
- BERNARDI, L. M; ROSSI, A. J; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. In: Anais da X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- BRACHT, V. A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que ela pode ser (elementos de uma teoria pedagógica da educação física). Ijuí: Unijuí, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2018.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro

a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016.

BRASIL. Portaria Nº 399, de 08 de março de 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de ensino médio. Brasília, 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6.840, de dezembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado (relator: DEP. WILSON FILHO). Câmara dos deputados.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Interesse, neoliberalismo e cinismo político. Em Debate, Belo Horizonte, v.10, n.1, p.53-61, abril 2018.

CASSIO, F; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação. n. 2, p. 177-229, 1990.

DARDOT, P; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURKHEIM, É. A educação moral. São Paulo: Edipro, 2018.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

FERRETI, C. J; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputa por hegemonia. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FREIRE, P. À sombra desta mangueira. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 63. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FURTADO, R. S; SILVA, V. V. A da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 158-179 jan./mar. 2020.

GOMES, C. O ensino médio ou a história do patinho feio recontada. Brasília: Universa, 2000.

GOMEZ, G; SOUZA; M. A secundarização da educação física na reforma do ensino médio. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 12, n. 1, p. 390-400, abr. 2020.

HYPOLITO, Á. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.

KRAWCZYK, N. *O Ensino Médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MACHADO, T. S; BRACHT, V. O impacto do movimento renovador da Educação Física nas identidades docentes: uma leitura a partir da “teoria do reconhecimento” de Axel Honneth. *Movimento*, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 849-860, jul./set. 2016.

MOLINA NETO, V. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. *Movimento*, v. 29, e29001, 2023.

OLIVEIRA, R. T. C. de; BALDUINO, M. A. C. *Projeto Jovem de Futuro: uma Tecnologia do Instituto Unibanco para a Gestão de Escolas Públicas de Ensino Médio*. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.50/ p. 547-561/ Set.-Dez. 2015.

PARÁ. *Matrizes Curriculares: Ensino Fundamental I – Ciclo da Infância; Ensino Fundamental II – Ciclo da Adolescência; Ensino Médio – Ciclo da Juventude*. Governo do Estado do Pará, Secretaria de Educação, 2023.

RODRIGUES, P. P. *Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: Uma Forma de inserção dos empresários nas Políticas Públicas Educacionais para o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto-SP: USP, 2016.

SÃO PAULO. *Matriz Curricular do Ensino Médio*. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020.

SÉGALA, K. F. *A atuação do movimento “Todos pela educação” na educação básica brasileira: do empresariamento ao controle ideológico*.

Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa-MG: UFV, 2018.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

TUAN, Y. -F. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: DIFEL, 1983.

Recebimento em: 29/02/2024.

Aceite em: 09/08/2024.