

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO  
DO PARANÁ NO BOJO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº  
13.415/2017) E DA BNCC**

**GABRIELA DA SILVA VIANA**

**MARINGÁ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ  
NO BOJO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E DA BNCC**

Dissertação apresentada por GABRIELA DA SILVA VIANA, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.  
Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas

Orientador:  
Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO

MARINGÁ  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA:

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

V614c

Viana, Gabriela da Silva

O componente curricular educação física no estado do Paraná no bojo da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC / Gabriela da Silva Viana. -- Maringá, PR, 2025.

133 f. : il. color., figs.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco .

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teoria e Prática da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação física escolar - Paraná. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3. Políticas educacionais. 4. Novo ensino médio. 5. Educação - Leis e legislação - Brasil. I. Francisco, Marcos Vinicius, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 373.981

Elaine Cristina Soares Lira - CRB-9/1202

GABRIELA DA SILVA VIANA

**O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ  
NO BOJO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E DA BNCC**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco (Orientador) – UEM

Prof. Dr. José Arlen Beltrão de Matos – UFRB – Amargosa

Prof. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli – UEM

Dedico este trabalho aos meus pais, Adinaldo José Viana e Adriana Mendes da Silva Viana, sem os quais minha trajetória pessoal e acadêmica não teria sido possível, graças ao apoio e ao suor diário de sua labuta com a terra.

## AGRADECIMENTOS

Escrever esta dissertação foi uma jornada de dedicação, desafios e crescimento. No entanto, nenhuma trajetória acadêmica é trilhada sozinha. Ao longo desse percurso, encontrei apoio, incentivo e sabedoria no coletivo, com suas contribuições e afetos, tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha **família**, meu pai Adinaldo, minha mãe Adriana e meu irmão Leonardo, pelo sacrifício incondicional e pela dedicação de suas vidas para que eu pudesse alcançar meus objetivos. Minha principal razão de vida, admiração e motivação diária, sem vocês eu não teria chegado até aqui.

Ao **Douglas**, amor e companheiro de vida, por sonhar comigo, compreender minhas ausências e me amparar nos momentos difíceis durante a escrita deste trabalho. Meu amor, seu apoio foi fundamental para que esta pesquisa se concretizasse.

À minha tia **Sirlene Viana e César de Moraes** e à minha prima **Benedita Teruel**, por abrirem as portas de suas casas para acolherem uma filha de pais da classe popular, durante meu processo formativo na graduação e na pós-graduação. Obrigada pelo amparo, sem o qual eu não teria tido a oportunidade de acessar e permanecer na universidade pública, seja como acadêmica de Educação Física, seja como mestranda em Educação.

Ao meu orientador, **Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco**, presente em minha formação desde a graduação até o mestrado. Tenho profunda admiração pelo profissional que se consolidou: ético, acolhedor, didático e comprometido com a educação que defendemos. Obrigada pelo acolhimento, pelos conselhos, pela paciência e pelas orientações ao longo deste processo. Minha eterna gratidão.

Aos amigos da pós-graduação, **Ana Paula Herrera e Math**, pelo companheirismo e amizade ao longo deste percurso. O apoio de vocês foi essencial em todos os momentos. Levarei nossa amizade para toda a vida.

Aos **professores do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá-Campus Regional do Vale do Ivaí**, pelos ensinamentos valiosos durante a graduação, especialmente ao **Prof. Dr. Rodrigo Lima Nunes** e à **Profa. Dra. Thais Godoi de Souza**, pelo incentivo para que eu ingressasse no mestrado em Educação.

Aos professores que compuseram a banca do exame de qualificação, **Prof. Dr. José Arlen Beltrão de Matos Amargosa** e **Profa. Dra. Telma Adriana Pacífico Martineli**, agradeço pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento do meu trabalho e pelo aprendizado adquirido nesse processo.

Aos **docentes do PPE/UEM**, que me proporcionaram um vasto conhecimento sobre educação e áreas afins por meio das disciplinas do mestrado. Foi um privilégio aprender com vocês.

Ao **Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP)**, pelos debates, reflexões e parcerias que enriqueceram minha trajetória acadêmica.

Enfim, a todos os amigos, familiares e demais pessoas que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse até aqui, meu sincero agradecimento.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, pelo financiamento da bolsa, cujo auxílio foi determinante para minha permanência e conclusão do mestrado.

Tornar uma coisa “inteligível”, descortinando-lhe os sentidos (aqueles que em próprio possui, e os que lhe são atribuídos), veicula e vincula um esforço para penetrar nela, e nas suas molduras de enquadramento. Remete, incontornavelmente, para um *trabalho* (pensante) de lida com a complexidade do real (Barata-Moura, 2015, p. 4, itálico do autor).

VIANA, Gabriela da Silva. **O COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA NO ESTADO DO PARANÁ NO BOJO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) E DA BNCC.** 133. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Marcos Vinicius Francisco. Maringá, 2025.

## RESUMO

Esta dissertação está vinculada à Linha de Pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP). O avanço de políticas educacionais neoliberais para o Ensino Médio, sob a lógica do capital, culminou na promulgação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio e na aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), durante o governo do presidente Michel Temer (MDB), sendo o estado do Paraná um dos pioneiros da sua objetivação. Ambas as políticas alteraram as diretrizes curriculares e pedagógicas dos componentes curriculares desta etapa formativa, tal como o de Educação Física. Este estudo assume como objetivo geral compreender as interfaces entre as políticas educacionais para o Ensino Médio, a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC-EM, e o currículos de Educação Física de escolas públicas do estado do Paraná. Como procedimentos metodológicos são empregados o estado do conhecimento sobre a regulamentação da reforma do Ensino Médio nos currículos de Educação Física, a partir da busca de teses, dissertações e artigos científicos e, a análise de documentos, tais como a BNCC-EM, a Lei nº 13.415/2017, o Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (RCEM-PR) e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de dez escolas de Ensino Médio da modalidade de ensino regular, situadas no município de Maringá-PR. Os dados são analisados com base nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do materialismo histórico-dialético. Os resultados revelam que estado do conhecimento acerca do tema é escasso, em relação à Educação Física paranaense, nenhum trabalho acadêmico-científico foi localizado. O estudo evidenciou que as diretrizes curriculares para a Educação Física do Ensino Médio no Paraná, representada pela figura do governador Ratinho Junior (PSD) e das proposições da SEED-PR, simetizam a exclusão da Educação Física no contexto escolar e negam os conhecimentos da Cultura Corporal aos/às estudantes da classe trabalhadora, em alinhamento às diretrizes dos organismos e organizações internacionais. Conclui-se que a dispensa do ensino da Educação Física está engessada no bojo do ideário da hegemonia dominante, em detrimento do ensino enquanto instrumento de emancipação humana, o que sinaliza enfrentamentos coletivos.

**Palavras-chave:** Educação Física Escolar; Paraná; Lei nº 13.415/2017; Base Nacional Comum Curricular; Novo Ensino Médio.

VIANA, Gabriela da Silva. **THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM COMPONENT IN THE STATE OF PARANÁ IN THE CONTEXT OF THE HIGH SCHOOL REFORM (LAW 13.415/2017) AND BNCC**. 133. Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Advisor: (Marcos Vinicius Francisco). Maringá, 2025.

### ABSTRACT

This dissertation is linked to the Research Line *História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas* (History of Education, Policies, and Pedagogical Practices) of the *Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE)* (Graduate Program in Education) at the *Universidade Estadual de Maringá (UEM)* (State University of Maringá) and to the *Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP)* (Study and Research Group on the State, Educational Policies, and Teacher Education). The advancement of neoliberal educational policies for Upper Secondary Education, under the logic of capital, culminated in the enactment of Law No. 13,415/2017, known as the High School Reform, and in the approval of the *Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)* (National Common Core Curriculum for Upper Secondary Education), during the administration of President Michel Temer (MDB), with the state of Paraná being one of the pioneers in its implementation. Both policies altered the curricular and pedagogical guidelines for subjects at this educational stage, including Physical Education. This study aims to understand the interfaces between educational policies for Upper Secondary Education, specifically from the perspective of the High School Reform (Law No. 13,415/2017) and the *BNCC-EM*, and the Physical Education curricula of public schools in the state of Paraná. The methodological procedures employed include a state-of-the-art review on the regulation of the High School Reform within Physical Education curricula, through the search for theses, dissertations, and scientific articles, as well as document analysis, including the *BNCC-EM*, *Lei nº 13.415/2017*, the *Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná (RCEM-PR)* (Curricular Reference for Upper Secondary Education of Paraná), and the *Projetos Político-Pedagógicos (PPP)* (Political-Pedagogical Projects) of ten regular upper secondary schools located in the municipality of Maringá-PR. The data are analyzed based on the epistemological and ontological assumptions of the historical-dialectical materialist method. The results reveal that the state of knowledge on this topic is scarce; with regard to Physical Education in Paraná, no academic-scientific work was found. The study showed that the curricular guidelines for Physical Education in Upper Secondary Education in Paraná – represented by Governor Ratinho Junior (PSD) and the proposals of *SEED-PR* (Secretaria de Estado da Educação do Paraná – Paraná State Department of Education) – symmetrize the exclusion of Physical Education in the school context and deny knowledge related to *Cultura Corporal* (Body Culture) to working-class students, in alignment with the directives of international bodies and organizations. It is concluded that the dismissal of Physical Education teaching is entrenched within the core of dominant hegemonic ideology, to the detriment of education as a tool for human emancipation, which indicates the need for collective resistance.

**Key words:** School Physical Education; Paraná; Law No. 13,415/2017; Common National Curriculum Base; New High School Model.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Síntese inicial do estado do conhecimento. ....	30
<b>Quadro 2:</b> Síntese das dissertações, teses e artigos científicos identificados na SciELO, BDTD e catálogo CAPES. ....	32
<b>Quadro 3:</b> Artigos científicos selecionados. ....	58
<b>Quadro 4:</b> Dissertações e teses selecionadas. ....	61
<b>Quadro 5:</b> Inserção regional da tese e das dissertações selecionadas. ....	63
<b>Quadro 6:</b> Síntese da periodização das concepções pedagógicas no Brasil. ....	67
<b>Quadro 7:</b> Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio. ....	76
<b>Quadro 8:</b> Estrutura da matriz curricular do Novo Ensino Médio do Paraná. ....	87
<b>Quadro 9:</b> Escolas do Ensino Médio de Maringá-PR participantes. ....	103

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Estrutura do currículo do Ensino Médio na BNCC. ....	81
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
AGEE	Agenda globalmente estruturada para a educação
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANPOF	Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia
APHEs	Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais
APP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
SINDICATO	
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEE-SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
COVID-19	<i>Corona Virus Disease 2019</i>
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCCEM-PR	Diretrizes Curriculares Complementares para o Ensino Médio do Paraná
EPEFOP	Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores
FGB	Formação Geral Básico
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

	e de Valorização do Magistério
GBM	Grupo Banco Mundial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Itinerário Formativo
IFRN	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IIEPE	Instituto Internacional de Planejamento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
MP	Medida Provisória
MPB	Movimento pela Base Nacional Comum
NRE-Maringá	Núcleo Regional de Educação do Paraná
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OOIs	Organismos e organizações Internacionais
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFO	Parte Flexível Obrigatória
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIC	Projetos de Iniciação Científica
PMDB	Partido Democrático Brasileiro
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNGP	Pós-Nova Gestão Pública
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PREAL	Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe

PRP	Programa Residência Pedagógica
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PRO-BNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PSD	Partido Social Democrático
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSL	Partido Social Liberal
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RCEM-PR	Referencial Curricular do Ensino Médio do Paraná
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEED-PR	Secretaria de Educação do estado do Paraná
TPE	Movimento Todos Pela Educação
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas
UniCesumar	Universidade Cesumar
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
TJ-PR	Tribunal de Justiça do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 MÉTODO E DELINEAMENTO METODOLÓGICO .....	27
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	33
<b>2. A EDUCAÇÃO NA AGENDA POLÍTICA E ECONÔMICA MUNDIAL.....</b>	<b>35</b>
2.1. A EDUCAÇÃO NA MIRA DO CAPITAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS, LEGAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS .....	35
2.2. OS INTERESSES DO CAPITAL NO SÉCULO XXI E A EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL .....	45
<b>3. DEMARCAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>57</b>
3.1. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E DA BNCC-EM NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA .....	57
3.2 PROCESSOS E DISPUTAS IDEOLÓGICAS NA CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	67
3.3. O APAGAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC-EM E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) .....	75
<b>4. INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ.....</b>	<b>85</b>
4.1. O NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE À VISTA DO PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DO PARANÁ .....	85
<b>4.1.1. A Educação Física do Novo Ensino Médio no Referencial Curricular do Paraná.....</b>	<b>93</b>
4.2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ.....	101
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e está vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP) e à Linha de Pesquisa História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas, associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Além disso, encontra-se vinculada ao Macroprojeto “A BNCC e as políticas educacionais em diferentes estados brasileiros: materialização nos currículos e intervenção formativa de gestores/as escolares”, financiado pela Chamada Universal CNPq/MCTI/FNDCT n 18/2021 – Faixa B – Grupos Consolidados.

Ressalta-se que as políticas educacionais são intrinsicamente formuladas no sociometabolismo das operações do sistema global de produção capitalista, o qual, conforme Marx (2017, p. 881), é: “[...] tanto um processo de produção das condições materiais de existência da vida humana, como um processo que, operando condições histórico-econômicas de produções específicas, produz e reproduz essas mesmas relações de produção”.

Nesse sentido, em concordância com Evangelista e Shiroma (2019), as políticas educacionais se materializam na totalidade social de forma a caracterizar, simultaneamente, como constituídas e constituintes do sistema das relações produtivas do modo de produção capitalista. Sendo assim, os elementos que compõem a totalidade social, tal como os do âmbito educacional, são produzidos por meio da dinâmica das relações de produção, as quais, por sua vez, são permeadas por determinantes históricos, sociais, econômicos e políticos engendrados na sociedade capitalista.

Embora inserida na dinâmica de um modo de produção e reprodução da vida exploratório, desigual, excludente, opressor, autodestrutivo, cruel e entre outros adjetivos de um sistema que destina migalhas aos mais desfavorecidos, vislumbra-se a apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos como mecanismo para compreender as contradições existentes na realidade concreta e assim confrontar a opressão e alienação existentes na sociedade capitalista. Além disso, ao corroborar com Gramsci (1978), julga-se imprescindível a organização

coletiva dos indivíduos com vistas à transformação social e à formação de uma nova sociabilidade que supere a atual.

Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o “melhoramento” ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive - até a relação máxima, que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente “político”, já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua humanidade, a sua “natureza humana” (Gramsci, 1978, p. 47-48).

Filha de pais da classe proletária, cuja trajetórias de estudos foram interrompidas pelas tarefas laborais determinantes de sua subsistência, conclui<sup>1</sup> a educação básica em escola pública e iniciei minha trajetória acadêmica no curso de licenciatura em Educação Física na UEM. Ao cursar o ensino superior pude assimilar criticamente a tecitura da realidade concreta a qual o coletivo está inserido e vislumbrar novas possibilidades de mundo, as quais, todavia, só podem se concretizar diante a luta coletiva em prol da transformação social.

Além disso, durante o percurso na universidade participei de atividades por meio das quais comecei a vislumbrar as primeiras reflexões e inquietações acerca do tema educação, as quais influenciaram o meu caminhar para a Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, a exemplo da participação em projetos de extensão inseridos na área da Educação Física<sup>2</sup>; das experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica (PRP) nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escola pública situada no estado do Paraná; dos estudos e reflexões proporcionados pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisa Estado, Políticas Educacionais e Formação de Professores (EPEFOP) e da realização de duas pesquisas por meio do Projeto de Iniciação Científica (PIC)<sup>3</sup>, ambas ligadas à área de Políticas Educacionais e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento

<sup>1</sup> Ao abordar a trajetória da autora desta dissertação recorrer-se-á primeira pessoal do singular. Todavia, as demais seções serão redigidas na terceira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Projeto de extensão “Escola de iniciação e prática de modalidades esportivas coletivas: atendimento a crianças e adolescentes de Ivaiporã e região”, coordenado pelo Prof. Dr. William Fernando Garcia e vinculado ao Departamento de Ciências do Movimento Humano (DMO/UEM); e projeto de extensão “Brincadeiras com meninas e meninos do Vale do Ivaí-PR”, coordenado pela Prof. Dra. Thais Godoi de Souza, do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE/UEM).

<sup>3</sup> Pesquisas de Iniciação Científica apresentadas no 30º e 31º Encontro Anual de Iniciação Científica (EAIC) da UEM. Disponíveis em: <http://www.eaic.uem.br/eaic2021/anais/artigos/5132.pdf>; e em <http://www.eaic.uem.br/eaic2022/anais/artigos/6225.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

Científico e Tecnológico (CNPq), as quais possibilitaram a aproximação entre os campos das Políticas Educacionais e da Educação Física Escolar, bem como a identificação das lacunas existentes na literatura acerca da Educação Física, na qual se insere os estudos da Educação Física do Ensino Médio.

Diante disso, considero essencial oferecer condições à classe trabalhadora para que ela possa se apropriar do conhecimento científico, capaz de fornecer os instrumentos necessários para a leitura da realidade concreta com vistas à transformação. Isso inclui os espaços que configuram o processo educativo, pautado na problematização da realidade objetiva, para que, assim, sejam reveladas as contradições e se possa reivindicar o tipo de sociedade que se defende.

Em consonância com Saviani (2011), a educação é considerada aqui como fenômeno da formação humana e, portanto, compreendida a partir da natureza própria do ser humano. Esta natureza, por sua vez, é mediada pelas determinações do sistema capitalista de produção, sob qual os indivíduos coletivamente necessitam extrair da natureza os meios materiais de sua sobrevivência. Além disso, durante o processo de produção material, o homem também produz elementos do trabalho não material, como ideias, valores, símbolos e atitudes, denominado de produção do saber. Ou seja, o produto resultante da produção humana não é dissociado do ato de produzir realizado pelo indivíduo, o qual se desenvolve (Saviani, 2011).

Nesse bojo, entende-se o papel da educação escolar com base na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), sistematizada pelo professor Demerval Saviani, cujos pressupostos teórico-metodológicos são adotados neste estudo. Consistida em uma teoria pedagógica contra-hegemônica, ela enfatiza a organização do currículo e a seleção sistematizada dos conteúdos, a fim de favorecer a apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos elaborados historicamente, bem como a socialização dos saberes, com vistas a oferecer os instrumentos teórico-práticos que propiciem a assimilação pelo/as alunos/as para que eles/as possam confrontar a realidade (Duarte, 2016; Saviani, 2011).

Além da PHC, a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Vigotski (1896-1934), oferece uma base teórica de viés psicológico que fornece a compreensão do desenvolvimento humano em contextos educativos. Vigotski (2000; 2010) enfatiza que o desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos está intrinsecamente ligado às múltiplas relações sociais e culturais que o homem mantém, bem como a mediação de ferramentas simbólicas, como a linguagem. No

contexto educativo, a Psicologia Histórico-Cultural enuncia que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre mediante a internalização dos conhecimentos científicos elaborados historicamente via organização sistemática dos conteúdos.

Portanto, a compreensão da formação humana a partir da educação escolar, parte da relação complementar e dialética entre os pressupostos pedagógicos da PHC e os pressupostos psicológicos da Psicologia Histórico-Cultural, conforme aponta Martins (2013) ao abordá-las em uma unidade teórico-metodológica. Por conseguinte, para que os/as alunos/as desenvolvam as ferramentas cognitivas do psiquismo humano necessárias para construir uma consciência crítica e transformadora, conforme postulado pela Psicologia Histórico-Cultural, é fundamental compreender a natureza dos conteúdos apresentados nos espaços escolares, tais como os relacionados à área da Educação Física. Esses conteúdos devem incluir conhecimentos científicos historicamente produzidos pela humanidade e não conhecimentos cotidianos, conforme defende a PHC (Martins, 2013).

Dado que o conhecimento é produzido a partir das ações do homem e entre os homens ao longo da história, e o saber construído historicamente é socializado de forma sistemática nos espaços escolares, cabe discutir de forma introdutória os processos históricos que perpassam a temática estudada, sendo os mesmos aprofundados nas próximas seções deste estudo.

Durante a década de 1970, após um período de acumulação caracterizado pelo modelo de produção fordista e pela implementação de políticas keynesianas entre os anos 1950 e 1960, gerou um excesso de produção, o que juntamente com a exaustão dos processos produtivos, ocasionou a grande crise estrutural do capital (Moreira, 2015). Concomitante, o padrão do processo de trabalho e da produtividade de mercadoria fordista-taylorista deu lugar a novos modos organizacionais de produção, com destaque para o Toyotismo, diante as novas demandas de acumulação do capital, baseado em métodos desregulamentados e flexíveis. Visto isso, as relações sociais foram ajustadas pela nova arquitetura do trabalho (Silva, 2018).

Nesse contexto, de acordo com Ianni (2008), o modo de produção capitalista estabeleceu estratégias para a reestruturação do sistema produtivo e para a reorganização da expansão do capital, baseadas em novos mecanismos, como a mudança do papel do Estado, a globalização do capital e a manobra de novos setores para o acúmulo de capital, tal como a educação.

Diante a consolidação da globalização, o Estado, responsável por prover os direitos básicos aos/às cidadãos/ãs, como a educação, assim como define a Constituição Federal do Brasil de 1988 (Brasil, 1998), deu lugar ao Estado a serviço do capital, ocasião em que os direitos sociais passaram a ser tratados como instrumentos da reprodução do capital. Dessa forma, as responsabilidades do Estado, a exemplo da educação, foram transferidas para outras instâncias como o setor privado e o terceiro setor, para que assim ocorresse a reprodução do capital por meio da mercantilização dos direitos sociais (Dale, 2010; Peroni, 2012).

Nesse sentido, dada a totalidade do sistema de organização capitalista, ao corroborar com Moreira (2015), a educação não ficou às margens dessas mudanças, ela passou a responder às demandas econômicas e políticas, bem como foi moldada por essas mudanças.

Desse modo, a educação, a partir da década de 1990, passou a ser influenciada por OOs como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o BM, os quais lideraram o debate sobre a educação em conferências internacionais. Nestas ocasiões eram fixados consensos entre os participantes e por meio de documentos eram publicadas as recomendações acerca da firmação ou da reafirmação de metas educacionais a serem tomadas pelos países membros, sendo destaque naquela década a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos, em Jomtien/Tailândia, no ano de 1990 e a publicação do relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecido como Relatório Delors, em 1998 (Casassus, 2001; Delors *et al.*, 1998; Jimenez; Segundo, 2007).

Conforme Delors *et al.* (1998), a formação dos indivíduos consiste num instrumento para o progresso econômico, baseada em valores partilhados em comum entre os indivíduos e os grupos sociais. Dentre esses valores destacam-se a tolerância, a auto responsabilização, o empreendedorismo, a liberdade, a solidariedade e a inclusão. Além disso, o relatório compreende os sistemas educativos como ambientes para a formação de agentes econômicos aptos a apresentar comportamentos, habilidades e competências em conformidade com às novas exigências do mundo do trabalho mediado pelas relações capitalistas.

Nessa conjuntura, as reformas educacionais ocorridas no Brasil, a partir do final do século XX, vão ao encontro com as novas exigências dos organismos e organizações internacionais (OOs), a fim de atender a Agenda Globalmente

Estruturada para a Educação (AGEE) (Dale, 2010). Nessa agenda, destacam-se os arranjos legais das reformas, como a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996a), que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), as quais criaram um terreno fértil para as reformas atuais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), conhecida como Reforma do Ensino Médio<sup>4</sup> (Caetano, 2020; Casassus, 2001).

Nesse sentido, sobre a BNCC, a LDB (1996a) já versava no Art. 26 a respeito da criação de uma base nacional comum:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter a base nacional comum, deve ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996a).

O Plano Nacional de Educação publicado em 2014 (Brasil, 2014), reforçou a necessidade da implantação da BNCC no item 7.1 do documento, ao estabelecer uma base nacional comum dos currículos:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, p. 61).

No que se refere à reforma educacional na etapa do Ensino Médio, o BM foi o principal articulador das mudanças ocorridas no Brasil. A partir da publicação do documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), no ano de 2017, encomendado pelo presidente interino Michel Temer, do antigo Partido Democrático Brasileiro (PMDB) e, agora, renomeado Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foram endossadas uma série de reformas para o ajuste de gastos com as despesas essenciais, incluindo os direitos sociais, em atendimento às imposições do BM. No ano de 2016, na esteira da criação de políticas neoliberais e no bojo da aniquilação dos direitos sociais no mandato Temer, o presidente encaminhou ao Congresso Nacional, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016a), dando início ao percurso da Reforma do

---

<sup>4</sup> Na redação deste trabalho, a utilização dos termos “Reforma do Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio (NEM)” e Lei nº 13.415/2017, são tratados como sinônimos, tendo em vista a compreensão de que ocorreram outras reformas na trajetória do Ensino Médio, no Brasil.

Ensino Médio, a qual, de acordo com Silva e Araújo (2021), propunha a divisão da formação da juventude em dois momentos, um destinado à formação básica e o outro aos Itinerários Formativos, sendo que, apenas, os componentes curriculares de Língua Portuguesa e a Matemática eram obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. A Educação Física nesse bojo, foi desprivilegiada.

Mesmo diante de mobilizações sociais de estudantes e de entidades científicas e acadêmicas contra as proposições estabelecidas na MP e outras medidas neoliberais encabeçadas pelo governo Temer, quatro meses depois, a MP foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), cuja reforma foi vinculada obrigatoriamente à BNCC e, portanto, presente nos currículos do Ensino Médio brasileiro (Silva; Araújo, 2021), tal como no estado do Paraná, um dos pioneiros da sua objetivação (Barbosa; Francisco, 2024), sob a gestão do governador Carlos Roberto Massa Junior (Partido Social Democrático – PSD) – 2019-2022, e do secretário de educação Renato Feder – 2019-2022.

No mesmo caminho da contramão ao direito à educação, sob o aval da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), no ano de 2018, foi publicada a versão final da BNCC (Brasil, 2018a), a partir da Resolução nº 4/2018, ao completar a base comum orientadora dos currículos da Educação Básica brasileira com a inclusão do Ensino Médio. Além Reforma do Ensino Médio, compõem a estrutura das mudanças na etapa do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018b), publicadas por meio da Resolução nº 3/2018, a qual define as normas obrigatórias para a educação básica nacional em conformidade com as orientações legais das políticas educacionais vigentes, no caso a BNCC e a Lei nº 13.415/2017 (Silva; Araújo, 2021).

À vista disso, a Educação Física do Ensino Médio sofreu alterações diante das novas normativas, as quais retiraram da disciplina o caráter de obrigatoriedade e estabeleceram o ensino facultativo via itinerário formativo. Nesta etapa da Educação Básica, a Educação Física passou a ser alocada como um componente da área de conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, juntamente às disciplinas de Arte, Língua Inglesa e Língua Portuguesa. Contudo, dentro deste bloco apenas o ensino da Língua Portuguesa era obrigatório nos três anos do Ensino Médio (Brasil, 2018a). Assim, a mescla dos componentes em um grande bloco e a instituição da não obrigatoriedade, evidenciam a perda de espaço da Educação Física no contexto escolar.

Conforme retrata Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), no contexto das exigências do modo de produção capitalista, o currículo acaba sendo subjugado às suas múltiplas determinações, sendo que as aprendizagens adquiridas anunciam uma importância para a vida produtiva laboral e, portanto, os conhecimentos relacionados à área da Educação Física tendem a ser secundarizados ou até mesmo excluídos, pois são considerados inúteis à reprodução do capital, a exemplo do tratamento dado à Educação Física na Reforma do Ensino Médio e na BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM).

Em contraposição, destaca-se a compreensão teórico-metodológica do ensino da Educação Física a partir da Abordagem Crítico-Superadora, uma concepção que tem como base pedagógica e psicológica a PHC e a Psicologia Histórico-Cultural, ambas enraizadas na perspectiva marxiana.

Ressalta-se que a Educação Física enquanto componente curricular reproduziu diversas teorias educacionais ao longo de sua história, diante as tentativas em estabelecer uma concepção teórica enquanto área do conhecimento, bem como proposições pedagógicas para o ensino dos seus conhecimentos. Destacam-se as concepções das escolas Tradicional, Escola Nova, Tecnicista, Construtivista, Libertadora, Histórico-Crítica, dentre outras, na tentativa de fundamentar teoricamente a Educação Física. Nesse bojo, surgiram também as teorias pedagógicas da Educação Física, dentre elas a Crítico-Superadora, fundamentada por Soares et. al (1992) (Cruz; Martineli; Camargo, 2023; Bracht, 1999).

A abordagem Crítico-Superadora, baseada no trato contra-hegemônico do conjunto de conhecimentos em Educação Física, denominado Cultura Corporal, os quais constituem o acervo histórico da cultura humana e são convertidos em conceitos históricos, estão inseridos os esportes, os jogos, as danças, as lutas e entre outros temas da área, manifestações que permitem o desenvolvimento da capacidade humana em uma perspectiva crítica (Soares et. al, 1992; Taffarel, 2016). Diante isso, Soares (1996) afirma que a Educação Física Escolar deve contemplar um espaço intencionalmente sistematizado para possibilitar a formação do pensamento teórico dos/as alunos/as por meio do ensino da Cultura Corporal, para que eles/as sejam capazes de assimilar e confrontar a realidade em que estão inseridos/as, permeada pelas condições objetivas do modo de produção capitalista.

É importante salientar que esta pesquisa se insere na conjuntura mundial de crise em diversos âmbitos, como econômico, político, climático, social e educacional, a qual aflige o modo de produção vigente, o capitalismo. A pandemia de COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019* – Doença por Coronavírus de 2019), iniciada em 2019, foi considerada emergência de saúde pública até meados de 2023, após a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarar seu fim. A referida crise sanitária ocasionou diversos impactos, sobretudo na educação, no qual o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais evidenciaram a disparidade no acesso e permanência no espaço educativo, além de salientar o papel da educação na formação humana.

Além disso, o avanço de políticas neoliberais durante os governos de Michel Temer (MDB) (2017-2018) e Jair Bolsonaro (PSL – Partido Social Liberal) (2019-2022), privilegiou os direitos sociais como mercadorias, tal como a educação, ao alinhar a política educacional aos interesses do setor empresarial, o que impôs obstáculos à garantia de uma educação segundo os interesses da classe trabalhadora.

Nesse bojo, a problematização da realidade repercute a partir da intensificação da organização de movimentos sociais figurado pela classe trabalhadora, tais como as manifestações ocorridas em 2016, contra a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241/2016 (Brasil, 2016b) que limita o teto de gastos públicos no país, dentre outras medidas neoliberais encabeçadas pelo então presidente Michel Temer. Essas ocupações questionavam a precarização da educação pública, que afeta diretamente o ensino de componentes curriculares como a Educação Física. No estado do Paraná é destaque o Movimento Primavera Secundarista, ocorrido em 2016, ocasião em que, de acordo com Barbosa e Francisco (2024), estudantes do Ensino Médio paranaense ocuparam as escolas públicas como forma de resistência às políticas de cunho neoliberal dirigidas por Temer, principalmente à MP nº 746/2016, a qual, posteriormente, se tornaria a Lei nº 13.415/2017.

Paralelamente, o contexto atual de guerras civis, do aumento do trabalho precarizado, do desequilíbrio climático e, entre outras consequências derivadas das formas de destituição das forças produtivas para o acúmulo de capital, são exemplos de adversidades vivenciadas no presente e que, certamente, repercutem no

desenvolvimento do homem e, conseqüentemente, no campo da educação e da Educação Física.

Leontiev (2004) explica que as transformações ocorridas durante o desenvolvimento das particularidades inerentes à espécie humana decorrem da interação dos homens com o meio social em que vivem e da aquisição de experiências sócio-históricas acumuladas. Sobretudo no âmbito educativo, as mutações ocorridas no mundo do trabalho vêm requerendo a organização dos sistemas educativos para uma formação condizente com as necessidades atuais do capital, assentada em fundamentos como o empreendedorismo, a produtividade, a flexibilidade, competências e habilidades específicas, as quais são manifestadas na BNCC.

No Brasil, foi reflexo a aprovação de reformas educacionais nos contextos educativos protagonizadas pelos interesses do empresariado brasileiro, como já supracitadas, a DCNEB, a BNCC e, sobretudo no Ensino Médio a Lei nº 13.415/2017, cuja etapa antecede a inserção do/da jovem ao mercado de trabalho e, portanto, é de interesse da burguesia a formação de mão de obra barata e adaptada para atender as demandas do capital. Tais critérios hegemônicos de formação se divergem dos fundamentos contra-hegemônicos postulados pela PHC e pela Psicologia Histórico-Cultural, os quais são defendidos neste trabalho.

Vale ressaltar que os fenômenos supracitados não correspondem apenas ao contexto nacional, mas partem de uma organização global interconectada, a qual engendra uma totalidade e, portanto, influi nas políticas educacionais e curriculares, sobretudo as estudadas nesta pesquisa.

Tendo em vista a importância desta discussão, é oportuno apresentar as seguintes problemáticas investigativas: quais os determinantes históricos, econômicos, sociais e os marcos legais que influenciam a concepção das reformas da Educação Física do Ensino Médio? Qual o tratamento dado à Educação Física nos documentos políticos-pedagógicos das reformas do Ensino Médio paranaense? Quais as intenções da Reforma da Educação Física do Ensino Médio expressas no conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas do estado do Paraná?

Vale salientar que as reformas educacionais do Ensino Médio referidas neste estudo, são, especialmente, a BNCC-EM (Brasil, 2018a) e a Lei nº 13.415/2017

(Brasil, 2017a)<sup>5</sup>. A partir das referidas políticas educacionais, busca-se compreender sua expressão nas diretrizes curriculares e pedagógicas para a Educação Física do Ensino Médio no estado do Paraná, tendo em vista o Referencial Curricular do Ensino Médio paranaense (RCEM-PR) e os Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas do estado do Paraná.

Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo é compreender as interfaces entre as políticas educacionais para o Ensino Médio, a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC-EM, e o currículos de Educação Física de escolas públicas do estado do Paraná. Em relação aos objetivos específicos destacam-se os seguintes:

- Identificar os atravessamentos dos determinantes históricos, políticos e sociais na concepção das reformas educacionais da Educação Física do Ensino Médio;
- Apontar os fundamentos políticos-pedagógicos referentes à Educação Física do Ensino Médio presentes na Lei nº 13.415/2017, na BNCC-EM e no RCEM-PR;
- Analisar os Projetos Político-Pedagógicos de escolas da rede pública do estado do Paraná quanto à proposta pedagógica para a Educação Física do Ensino Médio, no que diz respeito as interfaces com a BNCC-EM e com a Lei nº 13.415/2017.

Em consonância com os objetivos e as problematizações, é entendido que o debate acerca do tema exposto se caracteriza como essencial para apreender as intenções das reformas ocorridas no Ensino Médio e suas interfaces com as diretrizes curriculares e pedagógicas para a Educação Física, uma vez que os documentos da política educacional são determinados pelos ditames do capital e endereçadas aos/as jovens da classe trabalhadora frequentadores/as de escolas públicas de Ensino Médio, futura mão de obra.

## 1.1 MÉTODO E DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo é baseado nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do método do Materialismo Histórico-Dialético (MHD).

De acordo com Paulo Netto (2011), ao estudar a ontologia do homem, Marx explica que as relações sociais são produzidas a partir do modo de produção das

---

<sup>5</sup> Foram várias as reformas das diretrizes curriculares para o Ensino Médio até o momento de escrita deste estudo, porém na presente dissertação focaliza-se na Reforma do Ensino Médio, constituída por meio da sanção da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a).

condições materiais de existência, sendo esta relação condicionante na construção da consciência humana coletiva. Ou seja, “os homens têm história porque têm de *produzir* sua vida, e têm de fazê-lo de modo *determinado*: isto é dado por sua organização física, tanto quanto sua consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 34, *grifos dos autores*).

Nesse processo desenvolveu-se a divisão do trabalho, por consequência das necessidades da produção da vida, sendo que os indivíduos ocupam determinadas tarefas com vistas o seu sustento e, assim, são estabelecidas as relações de produção. Tais relações derivam-se de uma estrutura social pautada na divisão em classes sociais (burguesia e proletariado), cujos interesses e funções são distintos no bojo da sociedade capitalista (Marx; Engels, 2007).

Para Marx e Engels (2000), a burguesia é a classe dominante representada por uma parcela particular detentora dos meios de produção, a qual visa a acumulação de riqueza para salvaguardar o capital. Por outro lado, em sua maioria, a classe dominada é o proletariado, a massa de operários/as submetidos/as ao trabalho assalariado e sujeitados/as à exploração e alienação, já que não controlam os meios de produção no sistema capitalista, no entanto precisam vender sua força de trabalho para sobreviver. Nesse sentido, a partir do ideário burguês, a distribuição do trabalho, de acordo com Marx e Engels (2007, p. 36) é “[...] desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade [...]”.

Além de ter à sua disposição a produção material, a classe burguesa dispõe de ideias que exprimem sua dominação, as quais são propaladas de forma universal e tornam-se dominantes na sociedade, bem como especifica Marx e Engels (2007):

Os indivíduos que compõem a classe dominante [...] determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2007, p. 47).

Em vista disso, pressupõe-se que a arquitetura das políticas educacionais está intrinsecamente articulada ao modo como as classes opostas interagem entre si por meio das relações de produção. Neste estudo buscou-se compreender a dinâmica dos processos que culminaram na produção e na regulamentação dos documentos da reforma do Ensino Médio, a partir dos elementos constitutivos da

sociedade burguesa, os quais por meio do MHD enseja-se analisar, com o auxílio das categorias como totalidade, contradição e mediação, por exemplo (Paulo Netto, 2011), as quais se constituem como ferramentas do método para apreender as expressões do capital e suas determinações, nas políticas educacionais para além da realidade fenomênica (Evangelista; Shiroma, 2019).

Sobre a operação do conhecimento pelo/a pesquisador/a, ao basear-se no método, Paulo Netto (2011) esboça:

[...] começa-se pelo “real e pelo concreto”, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (Paulo Netto, 2011, p. 42).

Para isto, o método implica uma posição ativa do/a pesquisador/a para com o objeto de pesquisa, na medida que seu objetivo é capturar a lógica do objeto estudado por meio da apreensão do seu movimento, ou seja, sua estrutura e dinâmica (Paulo Netto, 2011). Dessa forma, será possível extrair algumas das múltiplas determinações presentes na realidade concreta em que está embutido o fenômeno em tela.

No que se refere à análise de políticas educacionais, é crucial compreender o pano de fundo que influencia sua projeção, formulação e aplicação, ou seja, o que sustenta o projeto educacional que se deseja engendrar, para que, assim, sejam estabelecidas as direções a se percorrer nas análises. Para esta compreensão, torna-se fulcral entender as concepções, as intencionalidades, a sociedade construída, as relações sociais mantidas, o movimento, os/as autores/as e os/as destinatários/as das políticas, bem como compreender o contexto histórico passado e vigente (Hofling, 2001; Evangelista; Shiroma, 2019).

A partir disso pode-se compreender “[...] como se articulam ou afrontam o projeto hegemônico burguês, como impactam a luta de classes, como colaboram ou dificultam a construção de uma sociabilidade que supere o modo de produção capitalista” (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 85). Mediante isso, para serem alcançados os objetivos desta pesquisa foram utilizados como procedimentos metodológicos o estado do conhecimento e a análise documental.

Com o intuito de identificar a produção bibliográfica acerca do tema em tela foi empregado o estado do conhecimento, a fim de selecionar artigos científicos, teses e dissertações que tratam sobre a regulamentação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC-

EM nos currículos de Educação Física do estado do Paraná, a partir dos seguintes critérios de inclusão: redigidos em língua portuguesa, espanhola e inglesa; publicados no período entre 2017 e 2024, visto que o referido recorte temporal contempla o período posterior a promulgação da Lei nº 13.415/2017; e que tenham como objeto analítico o estado supracitado.

Para a busca de teses e dissertações foi utilizada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a fim de selecionar produções defendidas em Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, no Brasil, vinculados às áreas da Educação e Educação Física. No que tange ao levantamento bibliográfico de artigos científicos foi utilizada a biblioteca virtual *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), a qual incorpora os artigos publicados nas mais diversas revistas científicas, incluindo aquelas com publicações nas áreas contempladas nesta pesquisa (Educação e Educação Física). Ressalta-se que a escolha das bases de dados supracitadas se deve ao acesso aberto que as mesmas possuem, o que possibilita a investigação em tela.

Nas buscas avançadas, foram utilizados os seguintes descritores: “Educação Física”, “Currículo”, “Ensino Médio”, “Base Nacional Comum Curricular”, “Lei nº 13.415/2017”, “Reforma do Ensino Médio”, “Novo Ensino Médio<sup>6</sup>” e “Paraná”. Tais descritores foram associados por meio dos operadores *booleanos* “AND” e “OR”: “Educação Física” AND “Base Nacional Comum Curricular” AND “Ensino Médio” AND “Paraná”; “Educação Física” AND “Currículo” AND “Reforma do Ensino Médio” OR “Lei nº 13.415/2017” OR “Novo Ensino Médio” AND “Paraná”; “Educação Física” AND “Currículo” AND “Ensino Médio” AND “Paraná”.

No quadro a seguir (Quadro 1), constam as associações realizadas nas bases de dados a fim de destacar os resultados obtidos.

**Quadro 1:** Síntese inicial do estado do conhecimento.

Descritores	Total de artigos científicos	Base de dados	Total de dissertações	Total de teses
"Educação Física" AND "Base Nacional Comum Curricular" AND "Ensino Médio" AND "Paraná"	0	BDTD	6	2
		CAPES	0	0

<sup>6</sup> Na literatura utilizam-se os termos Reforma do Ensino Médio, Novo Ensino Médio e Lei nº 13.415/2017 como sinônimos, portanto, tais termos foram empregados nas buscas bibliográficas como equivalentes, com vistas a abarcar a totalidade das produções científicas que discutem o tema em tela.

"Educação Física" AND "Currículo" AND "Reforma do Ensino Médio" OR "Lei nº 13.415/2017" OR "Novo Ensino Médio" AND "Paraná"	0	BDTD	0	0
		CAPES	0	0
"Educação Física" AND "Currículo" AND "Ensino Médio" AND "Paraná"	0	BDTD	22	3
		CAPES	1	0
<b>Total com duplicações</b>	0	-	29	5

Fonte: Autora (2024).

Ao proceder-se pelas buscas foram identificadas, inicialmente, trinta e quatro (34) produções científicas, inclusas as duplicações, o equivalente a vinte e nove (29) dissertações e cinco (5) teses. Em relação aos artigos científicos, a partir dos cruzamentos supracitados eles não foram encontrados.

No entanto, ao submeter as obras aos critérios de inclusão estabelecidos para a pesquisa, nenhuma produção foi selecionada, uma vez que nenhuma delas tratava da regulamentação das reformas do Ensino Médio nos currículos de Educação Física no estado do Paraná. Tal resultado reafirma a relevância e originalidade deste estudo, cujo lócus de pesquisa não apresenta produções pretéritas.

Entretanto, Viana e Francisco (2023)<sup>7</sup>, ao realizarem o levantamento bibliográfico de teses e dissertações publicadas no Brasil, no período de 2017 a 2022, cujo foco era a análise dos desdobramentos da regulamentação da BNCC e da Lei nº 13.415/2017 nos currículos da Educação Física, selecionaram sete (7) produções científicas de mestrado e doutorado que se enquadraram aos critérios da pesquisa, o que indica a ocorrência da produção do conhecimento sobre a referida temática em outros estados brasileiros.

Dessa forma, com base nos resultados obtidos no Quadro 1, nesta pesquisa recorreu-se a ampliar a busca para os outros estados do território brasileiro, a fim de compilar as obras que tratam das experiências acerca da regulamentação das reformas do Ensino Médio para o currículo de Educação Física, não obstante ao estado do Paraná.

Por conseguinte, a ampliação da busca do estado do conhecimento abarcou a seguinte associação dos descritores: "Educação Física" AND "Base Nacional

<sup>7</sup> Pesquisa apresentada no Seminário de Pesquisa do PPE/UEM - 2023: Impactos Sociais da Pesquisa em Educação. Disponível em: <https://ppe.uem.br/arquivos/2024/anais-xvi-seminario-de-pesquisa-ppe-2023-pdf.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.

Comum Curricular" AND "Ensino Médio"; "Educação Física" AND "Currículo" AND "Reforma do Ensino Médio" OR "Lei nº 13.415/2017" OR "Novo Ensino Médio"; "Educação Física" AND "Currículo" AND "Ensino Médio".

O Quadro 2, a seguir, incorpora as produções científicas encontradas, as quais serão selecionadas para a análise bibliográfica, realizada posteriormente neste trabalho, na subseção 3.1.

**Quadro 2:** Síntese das dissertações, teses e artigos científicos identificados na SciELO, BDTD e catálogo CAPES.

Descritores	Total de artigos científicos	Base de dados	Total de dissertações	Total de teses
"Educação Física" AND "Base Nacional Comum Curricular" AND "Ensino Médio"	2	BDTD	21	11
		CAPES	4	1
"Educação Física" AND "Currículo" AND "Reforma do Ensino Médio" OR "Lei nº 13.415/2017" OR "Novo Ensino Médio"	136	BDTD	1	1
		CAPES	0	0
"Educação Física" AND "Currículo" AND "Ensino Médio"	9	BDTD	117	38
		CAPES	44	22
<b>Total com duplicações</b>	<b>147</b>	-	<b>187</b>	<b>73</b>

Fonte: Autora (2024).

A fim de identificar os determinantes históricos, políticos e sociais e apontar os fundamentos político-pedagógicos presentes nos documentos das reformas educacionais do Ensino Médio para os currículos de Educação Física, realizou-se a pesquisa documental, pela qual foram analisados os seguintes documentos: a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), a BNCC-EM (Brasil, 2018a), o RCEM-PR (Paraná, 2021a), as notas oficiais emitidas no site da Secretaria de Educação do estado do Paraná (SEED-PR) e os Projetos Político-Pedagógicos referentes ao ano de 2023<sup>8</sup> de dez (10) escolas de ensino regular do Ensino Médio, situadas no município de Maringá, no noroeste do Paraná, disponíveis publicamente nos sites das instituições escolares. Vale ressaltar que o município de Maringá engloba um total de vinte e quatro escolas (24) de ensino regular que ofertam o Ensino Médio, no entanto foi

<sup>8</sup> Elucida-se que em julho de 2024, o governo Lula (PT) (2023-2026), sancionou a Lei n.14.495/2024 que estabeleceu a reestruturação para o Ensino Médio brasileiro e a Lei n. 13.415/2017, objeto de estudo desta dissertação, foi alterada. Nesse sentido, optou-se por analisar os documentos publicados referentes ao ano de 2023, visto que o foco da presente análise se assenta nas normativas consoantes à Lei n. 13.415/2017, tal como a Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 (Paraná, 2022) que estabelece a matriz curricular para 2023. Todavia, defende-se a consecução de pesquisas a fim de investigar a Educação Física do Ensino Médio com base na legislação vigente.

estabelecido o recorte de dez escolas para a presente pesquisa, sendo selecionadas aquelas cuja quantidade de estudantes matriculados seja maior.

Os documentos foram analisados a partir dos pressupostos do MHD, tendo como referencial Evangelista e Shiroma (2019), que compreendem a investigação em documentos da política educacional com o objetivo de decifrar as nuances dos materiais para além da aparência dada ao alcançar sua essência, visto que as políticas educacionais são mediadas pelas relações capitalistas de produção. Ou seja, buscou-se atingir a essência fenomênica do objeto de estudo na superação da aparência imediata identificada nos documentos.

Dessa forma, torna-se crucial se atentar aos discursos intencionalmente produzidos com vistas a descortinar os interesses de quem discursa, analisar os/as autores/as e os/as destinatários/as, as vozes presentes e silenciadas e os/as interlocutores/as ocultos/as nos documentos (Evangelista; Shiroma, 2019).

Desse modo, ao utilizar os documentos do campo empírico, os Projetos Políticos-Pedagógicos de escolas, tratou-se do objeto da pesquisa a partir da dimensão histórica-dialética do fenômeno, ao ter a clareza de que as mudanças na Educação Física do Ensino Médio não ocorrem isoladamente das condições sócio-históricas da realidade concreta, pois entende-se que a proposição das reformas é socialmente mediada pelas relações capitalistas de produção. Assim, a partir das análises buscou-se compreender como a dinâmica das condições materiais e objetivas da realidade determinaram o conteúdo dos currículos de Educação Física no Ensino Médio do estado do Paraná.

## 1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está dividida em quatro seções. Na primeira seção, a Introdução, apresentam-se os fundamentos gerais da investigação.

Na segunda seção, denominada “A educação na agenda política e econômica mundial”, discute-se a relação entre o decurso do capital e o papel da educação diante os determinantes histórico-sociais, legais, políticos e econômicos no lastro do modo de produção capitalista, que envolve o período de meados da década de 1970 e até o presente momento de produção desta dissertação, visto o contexto da acumulação flexível do capital.

A terceira seção, designada “Demarcações histórico-sociais e político-pedagógicas da Educação Física”, visa compreender os fundamentos político-pedagógicos compreendidos ao longo da história da Educação Física até a contemporaneidade, os quais envolvem a regulamentação do currículo vigente e o projeto de formação pautado na BNCC-EM e no Novo Ensino Médio. Também se socializa os resultados do estado do conhecimento sobre a regulamentação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC-EM nos currículos de Educação Física do Paraná.

A quarta e última seção intitulada “Intencionalidades da Educação Física do Ensino Médio no estado do Paraná” visa discutir o tema em relação ao lócus investigativo, na medida que discorre sobre a regulamentação das reformas do Ensino Médio no estado do Paraná e a configuração da Educação Física no RCEM-PR, bem como analisa o conteúdo dos Projetos Político-Pedagógicos de dez escolas da rede pública paranaense, no que se refere às diretrizes curriculares e pedagógicas para o ensino da Educação Física do Ensino Médio.

Por fim, nas considerações finais é discorrido sobre as conclusões da investigação e, em contraposição aos documentos das reformas do Ensino Médio, vislumbra-se os pressupostos iniciais de uma formação humana emancipatória, omnilateral e contra-hegemônica em Educação Física, baseada na PHC e na Psicologia Histórico-Cultural, as quais têm subsidiado a Abordagem Crítico-Superadora no ensino da Educação Física.

## 2. A EDUCAÇÃO NA AGENDA POLÍTICA E ECONÔMICA MUNDIAL

Nesta seção objetiva-se apresentar como os macrocontextos histórico-social, legal, político e econômico, vigentes em meados do século XX, refletiram no papel imposto à educação escolar, haja visto que a sistematização da educação se desenvolve no lastro do modo de produção da vida, o capitalismo. Na primeira subseção parte-se do período da crise do capital ocorrida na década de 1970 e avança-se pela década de 1990, cujo impacto foi intenso na estruturação das políticas educacionais. Na segunda subseção adentra-se à discussão sobre o lugar da educação escolar diante do contexto da reestruturação produtiva por meio da acumulação flexível do capital, em articulação com a crise financeira de 2008 e até o presente momento de produção desta dissertação.

Diante o exposto almeja-se entender o estágio atual do desenvolvimento das forças produtivas a fim de, posteriormente, apreender algumas das suas múltiplas determinações na estruturação das políticas educacionais para a Educação Física do Ensino Médio no bojo da sociedade capitalista.

### 2.1. A EDUCAÇÃO NA MIRA DO CAPITAL: PERSPECTIVAS HISTÓRICO-SOCIAIS, LEGAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS

Ao apoiar-se em Hofling (2001, p. 31), parte-se da compreensão de que as políticas sociais são consideradas responsabilidade do Estado, este formado por um “[...] conjunto de instituições permanentes - como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente - que possibilitam a ação do governo”. Ademais, o Estado é uma entidade ampla que possui um tipo particular a depender do projeto político que se vislumbra para a sociedade. Nesse bojo, a concepção das políticas sociais é produzida a partir da feição assumida pelos agentes estatais, os quais, neste estudo, consideram-se inseridos no contexto do Estado Capitalista (Hofling, 2001).

No entanto, a responsabilidade do Estado em prover políticas públicas não pode ser compreendida como um processo passivo, cuja sociedade apenas recebe benefícios sociais. Ressalta-se que as políticas sociais têm suas raízes nas mobilizações populares (Hofling, 2001) e, portanto, é evidenciado o campo de

disputa que envolve a dinâmica da sua constituição, a partir dos confrontos sociais produzidos pelas relações de classe, com destaque ao papel dos movimentos sociais e da sociedade civil.

Logo, de acordo com Hofling (2001), uma das relações consideradas fundamentais é a que se instaura entre Estado e políticas sociais, cujo projeto político de Estado determina o tipo de política que se institui em determinado tempo e espaço histórico, uma vez permeados pelas determinações do modo de produção capitalista.

Ao volver à história, na década de 1970, o modo de produção capitalista enfrentou uma grande crise estrutural que ameaçava a existência de suas condições extraeconômicas. Após o período de acumulação por meio da produção fordista e da vigência das políticas keynesianas entre as décadas de 1950 e 1960, esgotou-se a capacidade produtiva do modo de produção vigente, o que ocasionou o decréscimo da taxa de lucro, a queda do dólar, a crise do Estado de bem-estar social. Todos esses processos geraram a decadência das condições econômicas e sociais dos países do capitalismo periférico, contudo houve a intensificação de movimentos sociais na defesa dos direitos dos/as trabalhadores/as (Moreira, 2015).

Nesse contexto, diante da crise, o modo de produção vigente estabeleceu novas estratégias para a reestruturação do sistema produtivo, o que incluía a reorganização da expansão do capital que, naquela época, de acordo com Dale (2010), enfrentava três problemas centrais:

[...] garantir uma infraestrutura para a acumulação contínua e o desenvolvimento econômico, tal como a disponibilização de uma mão de obra diversamente qualificada; assegurar um nível de ordem e coesão sociais; legitimar as desigualdades inerentes ao sistema (Dale, 2010, p. 1100).

Os supostos anteriormente, permitem concluir que o sistema de produção, necessariamente, pôs as questões de ordem social e econômica como fundamentais para a superação da crise e para a manutenção das relações capitalistas de produção, fazendo-o assumir uma nova feição, a neoliberal, baseada na dinâmica internacional do capital, na mercantilização dos serviços públicos e na desorganização e desestruturação do Estado (Antunes, 2022; Moreira, 2015). Sendo assim, dentre os impactos da globalização na esfera política, se destacam as mudanças no papel do Estado.

O advento da globalização capitalista, ocorrido na década de 1990, marcou historicamente a mundialização da dominação capitalista e o rompimento das fronteiras entre os estados nacionais. Nesse processo, os organismos internacionais como o FMI, o BM, BIRD e a OMC passaram a administrar de forma interconectada a dinâmica global da reprodução do capital e, para isto, propuseram reformas nos estados nacionais (Ianni, 2008).

Nesse contexto, conforme Ianni (2008), o Estado de bem-estar social deu lugar a um Estado caracterizado pelo viés neoliberal, o Estado mínimo (Mészáros, 2002), que se responsabiliza pela manutenção da ordem social para permitir a livre progressão do campo econômico, baseado na lógica do mercado produtivo neoliberal. Isso ocorre porque a simples implementação do modo de produção era insuficiente para superar a crise estrutural que ameaçava sua soberania (Dale, 2010). Complementa Mészáros (2002, p. 109):

[...] o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente (Mészáros, 2002, p. 109).

Dessa forma, o Estado Mínimo na sociedade capitalista se articula em função da expansão do capital e, para isso, os direitos sociais passam a ser tratados como serviços a serem consumidos, o que os torna alvo do setor privado e de outras instâncias, como o terceiro setor, visando à reprodução do capital por meio da mercantilização dos direitos sociais (Peroni, 2012). Com isso, estabelece-se uma nova dinâmica nas relações capitalistas de produção, em que os indivíduos são vistos como consumidores de serviços, e não como detentores de direitos assegurados pelo Estado.

Além do novo papel assumido pelo Estado, a forma de governança pública assume um novo paradigma. O conceito de governança para Moreira (2015):

[...] se refere à prioridade do setor econômico em detrimento do setor político, do capital em detrimento da ação do Estado, do mercado em detrimento da democracia, do lucro em detrimento da justiça social. Portanto, governança significa a gestão administrativa da ordem social com o intuito de despolitizar os ajustes sociais. A visão da boa governança refere-se a uma nova filosofia de gestão considerada um incremento positivo, pois fortalece as condições para a governabilidade política, a estabilidade democrática nos setores de administrações públicas (Moreira, 2015 p. 50).

Nessa perspectiva, foram introduzidos pelo empresariado elementos da administração gerencial em detrimento da administração burocrática, com vistas a engendrar estratégias para constituir um novo tipo administração pública, condizente com as necessidades e exigências do mundo globalizado. De acordo com Osborne e Goebler (1998), essas estratégias se baseiam na organização administrativa descentralizada, na aplicação dos princípios do empreendedorismo na administração do serviço público, na maximização da produtividade e da eficiência, na produção flexível e inovadora, na relação entre o público e o privado e na visão do cidadão como cliente.

No Brasil, se destaca a criação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (Brasil, 1995), elaborado em 1995 pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), cujo ministro foi Luis Carlos Bresser Pereira e o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB) - 1995-2002, com o intuito de promover a reforma do aparelho do Estado brasileiro.

O governo de FHC, pautado pelo argumento de solucionar a crise econômica brasileira ao inserir o país na economia transnacional, apresenta os direitos sociais como um entrave para o desenvolvimento econômico. Exercendo seu papel político, o governo adota medidas de desregulamentação da economia, redução dos gastos públicos, privatização de empresas estatais, entre outras ações (Silva, 2004).

Conforme o PDRAE, o contexto mundial de crise do sistema de produção foi causado pelo transpassado modelo de administração burocrática do Estado, tendo como consequências o desaceleramento da economia, o agravamento fiscal e social, o aumento no custo da máquina estatal, a ineficiência na implementação de políticas públicas e entre outros (Brasil, 1995). Face a uma nova ordem mundial, foi apresentado o PDRAE como a solução para a crise do Estado brasileiro, ao definir os objetivos e as diretrizes para a reforma da administração pública, bem como para promover a inserção do país na economia globalizada, sendo inadiáveis para o MARE:

[...] (1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais; e (5) a reforma do aparelho do Estado, com vistas a aumentar sua

“governança”, ou seja, sua capacidade de implementar de forma eficiente políticas públicas (Brasil, 1995, p. 11).

Portanto, a nação perde sua soberania e a hegemonia capitalista mundial torna-se dominante e, o Estado, se compromete com o que é transnacional e não mais com o que é nacional, conforme elucida o PDRAE.

Diante o cenário engendrado a partir da década de 1970, em função da grande crise do capitalismo e da derrocada do paradigma fordismo/taylorismo, os determinantes políticos e econômicos da esfera macroeconômica se desdobraram no campo dos direitos sociais, tal como a educação (Moreira, 2015).

De acordo com Hofling (2001), com as crises do capitalismo, as formas vigentes de utilização da força de trabalho são deterioradas e novas estratégias são engendradas para a reprodução do capital. É nesse processo, que as políticas educacionais passaram a instrumentalizar de forma estratégica o desenvolvimento do modo de produção capitalista, amparadas sob o controle social do Estado de viés neoliberal (Hofling, 2001).

Com o advento da globalização, a educação deixou de ser responsabilidade do Estado e passou a ser projetada com base numa agenda global interconectada, com o intuito de promover a reprodução do capital globalizado nos diversos territórios (Dale, 2010).

Conforme Bendrath e Gomes (2010), foi a partir do final da segunda guerra mundial, ocorrida no ano de 1945, que acontecimentos de grande significância histórica vêm influenciando as relações internacionais nas mais diversas dimensões, tal como sobre a educação, tendo destaque, a conferência de *Bretton Woods* em 1944, que culminou com a criação do FMI e do BM; a assinatura da Carta das Nações Unidas em 1945, que resultou no surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU); e o início das atividades da UNESCO, em 1947.

Nesse processo, ao decorrer do fim do século XX, a governança educacional passou a ser gerida por um amplo leque de agentes globais, e não mais pelo Estado-nação, os quais diversos atores, instituições e setores da sociedade passaram a influenciar a gestão de projetos e políticas educacionais, seja nas atividades de financiamento, fornecimento, propriedade ou regulação da educação (Dale, 2010). Especialmente a partir da globalização, observa-se que organizações, agências e organismos internacionais como a UNESCO e o BM, passaram a financiar e gerenciar as políticas educacionais, sobretudo de países do capitalismo

periférico, como o Brasil, para salvaguardar a estrutura do modo de produção vigente (Bendrath; Gomes, 2010). O BM foi fundado, a princípio, para reestruturar o sistema capitalista, na medida que seus empréstimos favoreciam a incorporação dos países periféricos no comércio internacional e, supostamente, o crescimento econômico e o desenvolvimento social desses países ocorreriam (Silva; Azzi; Bock, 2007).

Face o exposto, nota-se a subordinação das políticas educacionais atuais aos OOs, como versa a BNCC-EM (Brasil, 2018a, p. 13):

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Entretanto, conforme Silva, Azzi e Bock (2007), a partir da década de 1970, observou-se que os investimentos na infraestrutura e na industrialização não foram suficientes para a redução das desigualdades e desta forma, o BM mudou sua orientação política para outros setores que favoreciam o desenvolvimento do sistema capitalista, tais como a agricultura, a saúde e a educação. A partir daí é observado a influência do BM no projeto da educação mundial, a partir do estabelecimento de consensos em conferências internacionais com a consequente imposição de políticas para este setor, agora visto como oportuno para o crescimento econômico dos países do capitalismo periférico (Silva; Azzi; Bock, 2007).

No que se refere às reformas educacionais, de acordo com Silva, Azzi e Bock (2007), o BM possui um papel determinante, seja no financiamento ou na consolidação de projetos nos países periféricos, os quais têm como elementos centrais:

a) Prioridade na educação primária. b) Melhoria da eficácia da educação. c) Ênfase nos aspectos administrativos. d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a

aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar. e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias (Silva; Azzi; Bock, 2007, p. 14).

A partir desses princípios, observa-se na visão do BM uma abordagem da educação baseada no cunho econômico, à medida que visa maximizar sua eficiência, verificar os resultados e buscar a descentralização da gestão dos recursos da educação, ao abster o Estado de qualquer responsabilidade pela manutenção da educação (Silva; Azzi; Bock, 2007). Nesse sentido, o BM declara que educação é concebida como uma ferramenta de investimento e os indivíduos passam a deter valor econômico em uma sociedade de mercado, o chamado capital humano (Banco Mundial, 1996).

Essa condição condiz com a Teoria do Capital Humano, concebida por Theodore W. Schultz como um pressuposto existente na sociedade capitalista, na qual as capacidades humanas e os conhecimentos adquiridos pelos indivíduos são meios para a expansão de capital, ou seja, um investimento para o sistema econômico e não instrumentos para o desenvolvimento do próprio ser humano. Nesse sentido, a educação possui valor econômico e é usada para a expansão de capital (Shultz, 1963).

Diante estas questões, o projeto para a educação passou a ser discutido em conferências internacionais, sendo que os conflitos, as diferenças de opiniões e as resistências entre os países, são substituídos por uma ampla conformação acerca das reformas educacionais ao estabelecer pactos, planos e metas comuns (Cristina; Silveira, 1999).

A partir da década de 1990, diversas conferências internacionais uniram centenas de países para a fixação de metas educacionais a serem tomadas pelos países membros, tendo relevância a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jointiem, no ano de 1990 (Jimenez; Segundo, 2007). A conferência convocada pela UNESCO, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo BM, sob o aporte financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), teve como objetivo fundamental gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais em preparação para a chegada do novo milênio (Casassus, 2001).

Esta reunião reuniu representantes de governos, organismos internacionais e

organizações não-governamentais para a discussão da educação mundial, dando origem à “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, consistida em um plano de ações para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, bem como tecer estratégias eficazes sobre o currículo, a avaliação da aprendizagem, o financiamento, as instalações e entre outros elementos. Para isso, os países poderiam contar com parcerias multi-setoriais para o desenvolvimento da educação com os chamados “colaboradores”, entre eles instituições, empresas privadas, organizações governamentais e não governamentais (Unesco, 1990). Mais uma vez, vê-se a desresponsabilização do Estado para com a educação, na medida que se responsabiliza os próprios setores e agentes da sociedade, bem como dá abertura ao setor privado e a outras organizações.

Outro marco histórico refere-se à publicação do relatório da UNESCO “Educação: um tesouro a descobrir”, mais conhecido como Relatório Delors, no ano de 1998, consistido num documento encarregado de conceber os princípios e recomendações da educação mundial para o século XXI, sob autoria da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, constituída por quatorze pessoas de diferentes regiões do mundo, encabeçada por Jacques Delors, antigo ministro de Economia e finanças da França (Delors *et al.*, 1998).

O conteúdo do relatório atribui à formação dos indivíduos como o meio para o progresso econômico e impõe à educação novas responsabilidades, como atuar para a superação dos desafios do século XXI e a transmitir saberes em sintonia com a nova ordem econômica mundial, baseadas em valores partilhados em comum entre os indivíduos e os grupos sociais. Dentre esses valores destaca-se a tolerância, a democracia, a diversidade cultural, a auto responsabilização, o empreendedorismo, a cidadania, a liberdade, a solidariedade e a inclusão (Delors *et al.*, 1998). Valores os quais, são postulados pelos documentos atuais da política educacional brasileira, a exemplo da BNCC, ao se referir às finalidades do Ensino Médio na contemporaneidade:

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade [...] (Brasil, 2018a, p. 466).

Conforme Delors *et al.* (1998), os sistemas educativos deverão formar agentes econômicos (capital humano) aptos a apresentar comportamentos, habilidades e competências em conformidade com às novas exigências do mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de quatro elementos: aprender a conhecer ou aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a viver juntos; e aprender a ser. Portanto, privilegia-se o enfoque da aprendizagem de conhecimentos práticos em detrimento dos conhecimentos científicos, conforme postula a PHC, visto que a formação para o desenvolvimento humano, na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural não é o propósito das recomendações dos OOI.

Além disso, são abordadas as iniciativas de descentralização das ações que deveriam ser realizadas pelo Estado e que agora consistem em ações isoladas e individuais, como o desenvolvimento de competências técnicas e gerenciais pelos dirigentes locais de educação e a participação da comunidade e de múltiplos agentes nos sistemas educativos, a exemplos de organizações internacionais, governamentais e não-governamentais (Delors *et al.*, 1998).

Ressalta-se, de acordo com Jimenez e Segundo (2007), que a incorporação das ações e estratégias elegidas nas conferências e nas recomendações dos relatórios, pelos países, especialmente os periféricos, se caracteriza como moeda de troca pelo financiamento concedido pelo BM, ao criar uma relação de dependência com os organismos internacionais articuladores da nova ordem econômica vigente.

De acordo com Casassus (2001), ao longo da década de 1990, o aumento do gasto público em educação por parte dos países da América Latina, foi de caráter expressivo, se comparado à década anterior. Além disso, os aportes financeiros da política de empréstimos advindos somente dos bancos internacionais, entre 1990 e 1998, resultaram na acumulação de US\$ 3.125.190.000 pelo BID e US\$ 5.188.900.000 pelo BM, totalizando mais de 8 bilhões de dólares injetados na educação, adicionalmente ao investimento nacional feito pelos países da América Latina (Casassus, 2001).

Na América Latina em específico, destacam-se as reuniões do Promedlac IV, ocorrido em Quito, no ano de 1991, a 24ª Reunião da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), em Santiago do Chile, em 1992, o Promedlac IV, ocorrido em Santiago, no ano de 1993, o Seminário Internacional sobre descentralização e currículo, ocorrido em Santiago do Chile, no ano de 1993, o

Promedlac VII, ocorrido em Cochabamba, no ano de 2001 e a XIII Conferência Ibero-Americana de Educação, em Tirija, no ano de 2003 (Casassus, 2001; Jimenez; Segundo, 2007).

Conforme Casassus (2001), três foram os objetivos que orientaram as reformas educacionais na América Latina na década de 1990: i) fim de utilizar a educação como estratégia do desenvolvimento econômico e social dos países regionais; ii) inserir uma nova forma de gestão no desenvolvimento educacional e de administração do Estado; iii) melhorar os níveis da qualidade da aprendizagem por meio de ações no nível macro e no nível micro, o que coaduna com a inferência de que o gerencialismo na educação tem devastado o horizonte das políticas educacionais.

Krawczyk (2002), sobre a dimensão política das reformas da educação, revela a aproximação do setor privado, na medida em que incide de forma significativa, não só no financiamento, como também na participação enquanto construtor das diretrizes e das políticas educacionais e na inserção do mercado no campo da educação, aspecto considerado positivo nas avaliações realizadas pelo Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e pela Oficina Regional de Educação para América Latina e o Caribe (OREALC) na região da América Latina.

Conforme os documentos do PREAL, da CEPAL e do BM, é orientada a implantação um modelo de gestão das instituições escolares e do sistema educacional como um todo, inspirado na lógica empresarial, ao implantar ações como a descentralização das atribuições educacionais para os âmbitos estadual e municipal e estratégias para o aumento da autonomia, eficácia e eficiência dos setores administrativo, financeiro e pedagógico das escolas (Krawczyk, 2002), dimensões já sinalizadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990).

Todavia, de acordo com dados publicados pelos próprios organismos internacionais, apontados por Krawczyk (2002), o BID e o PREAL constataram em suas avaliações que a adoção de novos modelos de gestão pouco afetou no desempenho dos alunos. Além disso, o Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIEP) da UNESCO, no documento "*Desafíos de las reformas educativas en América Latina*" e a OREALC, em "*Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina e el Caribe*", avaliaram que as mudanças na gestão

educacional têm ocasionado o aumento das desigualdades no âmbito educativo derivadas de problemas da nova forma de gestão.

Nesse ínterim, de acordo com Krawczyk (2002), são diagnosticadas pelos próprios organismos internacionais, contradições em relação à consecução das estratégias educacionais. São essas contradições reveladas que justamente sustentam o caráter dinâmico da sociedade burguesa, conforme Paulo Netto (2011):

[...] a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica - seu movimento resulta do caráter contraditório de todas as totalidades que compõem a totalidade inclusiva e macroscópica. Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas - e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (Paulo Netto, 2011, p. 57).

Portanto, foi possível identificar como os múltiplos determinantes econômicos e políticos se articularam com o campo da educação escolar, a partir da crise do capital em meados de 1970, uma vez que as políticas educacionais, em concordância com Casassus (2001), são permeadas por um contexto maior que as estruturam e lhes dá direção, seja por meio de agentes políticos, pela cooperação técnica multilateral ou por meio de reuniões político-técnicas internacionais, as quais reproduzem a manutenção das condições objetivas, estas inseridas na totalidade do sistema de produção capitalista.

## 2.2. OS INTERESSES DO CAPITAL NO SÉCULO XXI E A EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL

No contexto do debate sobre as implicações da política macroeconômica internacional no campo da educação, insere-se o rearranjo das forças produtivas na dinâmica do capital com a chegada do século XXI, assim como as mudanças nas relações de produção. Embora a educação seja um direito social assegurado pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), sua finalidade passou a ser cooptada pelo capital de cunho neoliberal, em resposta à instabilidade do sistema de produção. Isso levou à intensificação de medidas neoliberais como forma de enfrentar as ameaças que colocam em risco a sua existência.

À princípio, o processo de produção das condições de existência humana pressupõe a existência do trabalho, especificidade unicamente humana, definida por Marx (2023, p. 326) como “[...] um processo entre o homem e a natureza [...]”. No processo de desenvolvimento do trabalho o homem necessita vender sua força de trabalho, utilizando-se dos meios de produção para extrair da natureza os recursos para sua subsistência.

Desta forma, a apropriação das aptidões que formam as peculiaridades da espécie humana, é histórica e socialmente elaborada via operação do trabalho, contrariamente as perspectivas que acreditam ser regida pelas leis naturais. Nesse contexto, o trabalho é a atividade fundamental no desenvolvimento da consciência humana, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas do homem só foi possível graças às operações físicas e intelectuais empregadas sobre a natureza e, a partir disso, as inter-relações mantidas entre os homens (Leontiev, 2004). Portanto, como especifica Marx (2023), ao agir sobre a natureza externa, o homem modifica sua própria natureza.

A partir disso, torna-se relevante elucidar as caracterizações da organização do trabalho no século XXI, visto que o desenvolvimento da consciência humana e das relações sociais de produção é mediado pelas interações dos indivíduos com a realidade concreta, esta que, por sua vez, é determinada pelas condições objetivas do modo de produção capitalista. Marx (2023, p. 329) esclarece: “O que diferencia as épocas econômicas não é ‘o que’ é produzido, mas ‘como’, ‘com que meios de trabalho’”.

No decorrer da reestruturação produtiva do capital, derivado da retração dos tipos de produção fordista-taylorista e da ocorrência da crise estrutural do capital na década de 1970, buscou-se instaurar novas soluções para a reorganização da acumulação do capital por meio das alterações do processo de trabalho, visto que este produz e reproduz a vida humana. Ao emergir da crise, o proletariado do tipo industrial e manual foi reduzido, à medida em que foram empregados novos arranjos no trabalho para a reprodução mundializada do capital, ao dar lugar às formas mais desregulamentadas, como a flexibilização nos processos produtivos, a precarização das condições dos assalariados e a terceirização do trabalho (Antunes; Alves, 2004).

No tocante à mutação no mundo do trabalho diante da busca pela valorização do capital em escala mundial, de acordo com Silva (2018) é expressiva a inovação capitalista, no que diz respeito à mudança do padrão de produção de mercadoria,

denominada Toyotismo, uma nova racionalidade do capital, adequada à nova fase de acumulação do capitalismo ainda no século XX.

Esta nova configuração trata da exploração do trabalho assalariado por meio de mecanismos diferentes do padrão fordista-taylorista, a qual, segundo Antunes (2013), traz à tona o caráter participativo no trabalho, ao destacar a parceria, a colaboração, a individualidade, as metas e as competências, responsáveis pela desconstrução dos direitos sociais do trabalho. Silva (2018) complementa que a nova organização do trabalho, diferente dos processos produtivos anteriores consistidos na produção em larga escala, foi substituída por técnicas de gestão do tempo para promover a otimização do trabalho por meio do *just in time* ou produção enxuta, uma forma do padrão toyotista para intensificar a produtividade do trabalhador, além de diminuir os custos da produção.

Para isso, é exigido mais que o vigor físico do operário na produção de mercadorias: é devido o envolvimento intelectual do trabalhador, enquanto ser possuído de inteligência, no processo técnico-organizacional do trabalho, cujos sujeitos que vendem sua força de trabalho não são mais denominados trabalhadores, estes tornam-se “colaboradores”. Evangelista e Shiroma (2019) denotam sobre o uso do vocabulário na criação do léxico do capital, como meios de sustentação e legitimação do senso comum na determinação do discurso dominante, tais como “colaborador” e “parceria”:

Assim, não se trata de entender o significado de determinado discurso contido num documento, nem de reproduzir suas proposições, mas de explicar a que veio. Discursos políticos têm várias funções e operam de vários modos, sendo a repetição de ideias-força – os slogans – pistas importantes para o pesquisador interrogar e desocultar o consenso que pretende forjar. Expressões como “Pátria educadora”, “Todos pela Educação”, “dar voz aos pobres”, “empoderar”, “empreender”, entre outras, são formulações que elidem suas determinações. Tais elisões abastecem uma percepção glosada das relações sociais de produção (Evangelista; Shiroma, 2019, p. 90).

Portanto, verifica-se que na nova arquitetura do trabalho a subjetividade humana, moldada pelo ideário capitalista, torna-se parte do processo da reestruturação produtiva. Ou seja, até mesmo os modos de ser, de viver e de se relacionar da classe trabalhadora são ajustados pelas leis capitalistas de produção e reprodução da vida, a fim de adaptar o trabalhador à sociabilidade do capital (Silva, 2018). Tal conformação é vislumbrada nos documentos de política educacional neoliberal, produzidos a partir da ideologia burguesa e encabeçadas pelas

organizações transacionais e pelos organismos multilaterais, como a UNESCO e o BM, e articuladas no Brasil por meio das frações da classe dominante, sendo destaque neste trabalho a BNCC-EM e a Reforma do Ensino Médio, como documentos articuladores da formação de uma massa de trabalhadores brasileiros conformados com o capital.

Visto isso, ao considerar o trabalho como o elemento fundante do ser social (Lukács, 2013), foram implicadas mudanças na própria organização da consciência da classe operária, ao subordiná-la à segregação e individualização, além de fragilizar o poder da reivindicação coletiva ao conduzir o processo de trabalho alienado, na medida que se insere o discurso da liberdade para assumir responsabilidades e riscos tomados (Silva, 2018). Nesse discurso insere-se a lógica do empreendedorismo, que evidencia toda e qualquer responsabilidade da produção da vida como sendo do próprio mérito individual (Silva, 2018), mas que, na realidade, mascara a precarização dos contratos e as garantias trabalhistas, além do próprio sujeito.

Diante do exposto, é oportuno esclarecer que o trabalho formal e regulamentado, próprio da fase fordista-taylorista, dominante no século XX, foi substituído pelo trabalho desregulamentado no novo milênio de forma mais intensa, expresso pela flexibilização dos contratos, pela terceirização e pela informalidade do trabalho, o que ocasionou e continua ocasionando a precarização e exploração do trabalho de forma mais profunda. Sobre tal precarização estrutural da força de trabalho, cita-se a uberização como um novo modo de trabalho para o ajustamento dos indivíduos às exigências do processo produtivo do capital. Esse fenômeno, ao defender os ideais burgueses, a exemplo o empreendedorismo, mascara a exploração do trabalho ao extinguir os direitos trabalhistas, além de fomentar a individualização e a invisibilidade da classe trabalhadora (Antunes, 2017; 2022).

No tocante à recessão cíclica da reprodução de capital como parte intrínseca à perpetuação do sistema de produção capitalista, ensinada por Marx (2017), a dinâmica da financeirização internacional mostrou sinais de esgotamento econômico e a instabilidade do sistema, ao eclodir a crise econômica nos anos de 2007 e 2008, originada nos Estados Unidos da América e desencadeada nas demais economias globais, incluindo o Brasil (Tonelo, 2021).

De acordo com Carcanholo (2010), são por meio das crises que o capital continua seu curso de reprodução ao rearranjar novas formas de produção de

capital, ou seja, as recessões são parte necessárias da natureza de funcionamento do capitalismo. Nas palavras do autor, este movimento dialético do capital: “[...] significa que, se quisermos encontrar a(s) causa(s) da crise, devemos enfrentar o fato de que o capitalismo, recorrentemente, entra em crise porque cresceu, e voltará a crescer porque entrou em crise” (Carcanholo, 2010, p. 1).

De acordo com Tonelo (2021), a crise de 2007-2008, conhecida como crise dos *subprimes*<sup>9</sup>, foi marcada por uma combinação de fatores que ocasionaram a retração de capital. Após a falência de instituições financeiras estadunidenses como bancos de investimentos e seguradoras ao operarem a desregulação da dinâmica financeira entre os agentes econômico no país, foram gerados profundos impactos no sistema financeiro mundial e, conseqüentemente, urgiu o declínio do capital.

Nesse processo, de acordo com Castro e Santos (2021), foi despendido dinheiro público do país para socorrer o mercado financeiro esgotado pela crise e, ao mesmo tempo, assistiu-se ao endossamento e a criação de políticas de austeridade para regular os gastos públicos, como estratégia para a superação da crise global. Frente a crise, a medida adotada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no Brasil (Partido dos Trabalhadores-PT) (2003-2006; 2007-2010), consistiu em estimular a economia interna a partir da redução de impostos de vários setores produtivos, visto a retração do mercado externo, para manter a empregabilidade e o padrão de consumo da população anteriores à crise (Castro; Santos, 2021).

Diferente da expressão do neoliberalismo vivenciado entre os governos de Fernando Collor de Mello (Partido da Reconstrução Nacional - PRN) (1990-1992) e Fernando Henrique Cardoso (PSDB) (1995-2002), nos quais a sua face foi voltada aos mercados competitivos internacionais e à inserção do país na economia global, no governo Lula o modelo neoliberal foi adotado para a estabilização do campo financeiro nacional por meio do estreito atendimento aos interesses do mercado capitalista, no dado momento em que o Estado assumiu uma nova feição. Como bem especifica Mascaro (2013), o neoliberalismo não é a retirada do Estado da economia, mas um modo específico de presença do Estado na economia.

Puello-Socarrás (2021) aponta a nova recomposição do capitalismo neoliberal no século XXI, designado como Novo Neoliberalismo, acompanhada de uma nova

---

<sup>9</sup> *Subprime* é um termo em inglês que se refere a um tipo de empréstimo ou financiamento de alto risco concedidos pelo banco aos credores, explica Tonelo (2021).

configuração do Estado, denominado Estado Empreendedor, com vistas a salvaguardar o projeto político transnacional do capital na contemporaneidade. O autor enfatiza que nesta nova fase o regime estatal deixa de desempenhar sua característica unicamente autoritária como observado no estágio anterior, e passa a assumir uma face policêntrica. Três premissas articulam a chamada acumulação empreendedora do capitalismo tardio: a): a constituição do indivíduo enquanto empreendedor, ao elevar o nível de individualismo na sociedade e no trabalho; b): a admissão de uma nova gestão pública e governança, pautadas em missões e na gestão público-privada; c): o fortalecimento da faceta regulatória em função dos mercados já existentes, mas não somente, como também, enquanto formador e criador de novos mercados. A partir disso, o eixo do Estado Empreendedor enquanto aparelho do processo econômico político consiste em ampliar sua regulação para além da esfera econômica, como também “[...] a partir da dominação (política) e da opressão (social), processos que se aprofundam dinamizando-se desde a alienação ideológica empreendedora” (Puello-Socarrás, 2021, p. 56).

Face ao exposto, com a chegada do século XXI foram abertos espaços para ensejar um novo paradigma de administração pública, baseado nos pressupostos da Pós-Nova Gestão Pública (PNGP), consistidos em medidas mais flexíveis e descentralizadas em redes, ao agregar frentes conjuntas e colaborativas na gestão pública entre diversos setores, como o terceiro setor e o setor privado (Parente; Villar, 2020). Exemplifica-se a Lei nº 12.766/2012 (Brasil, 2012), sancionada em 2012, no Brasil, que deu abertura ao setor privado e instituiu as normas para as parcerias público-privadas no âmbito da gestão pública. Dessa forma, sob o aval da legislação, consolidou-se a abertura legal para a interferência do setor privado no âmbito público, incluindo a educação, cujos desdobramentos incidiram a partir da formulação da estrutura dos conteúdos das políticas educacionais.

Desse modo, ao transcorrer a crise do capital, uma série de transformações sócio-históricas foram desencadeadas, as quais as novas configurações do trabalho, derivadas da reestruturação produtiva do capital, passaram a demandar qualificações educacionais alinhadas à essa nova contextualidade (Antunes, 2017). Ora, se atividade fundamental da produção da vida humana, o trabalho, empunhou-se flexível, para o capital, o processo de escolarização também deve ser enquadrado no mesmo padrão produtivo e social para sua constante reprodução. No que tange às políticas educacionais, de acordo com Antunes (2017), o discurso da

acumulação flexível apontou para a formação de indivíduos flexíveis e adaptados de acordo com as necessidades da classe dominante, tal como a formação em Educação Física.

Nesse contexto, as reformas educacionais ocorridas no século XXI incorporaram as exigências para a formação dos estudantes, futuros trabalhadores a serviço do capital, baseadas em uma abordagem unilateral, tecnicista e alienada. Assim, as políticas educacionais no Brasil passaram a seguir a lógica do trabalho flexível, impulsionadas pelas imposições das Organizações Internacionais (OIs) que orientam a lógica neoliberal do novo milênio, em articulação com a burguesia brasileira e suas frações locais.

Destacam-se as conferências e fóruns realizados nos anos 2000 sob os auspícios da UNESCO, cujo intuito foi reafirmar as metas educacionais anunciadas na década passada e alicerçar novos objetivos, alinhados com a necessidade vigente para a reprodução do capital. Citam-se como exemplos a Cúpula Mundial de Educação, em Dacar, no ano de 2000; a Cúpula do Milênio em *New York*, no ano de 2000; e a reunião promovida pela UNESCO, em Brasília, que deu origem ao documento “A UNESCO no Brasil: consolidando compromissos” (UNESCO, 2004) (Jimenez; Segundo, 2007).

Mais tarde, o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 2015, em Incheon/Coreia do Sul, promovido pela Unesco, Unicef, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), PNUD, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), para delinear as necessidades de formação a partir de novas metas para a Educação 2030, alinhadas à necessidade vigente para a reprodução do capital. A Declaração, originada em Incheon, “Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos” (Unesco, 2016), teve suas metas fundamentadas em um novo argumento, o desenvolvimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), os quais “[...] partem de um processo de reorganização do capitalismo em momentos de crise [...]” (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 699).

Ao retomar o debate acerca da política macroeconômica, segundo Silva (2018), os governos sob o mandato petista, apesar de empunharem a defesa dos interesses nacionais, a exemplo do movimento dos trabalhadores, e agir em prol da recuperação das taxas de empregabilidade, da redistribuição de renda, dentre outras

ações, permitiu que frações da ordem burguesa, especialmente o empresariado, interferisse de forma robusta conforme as orientações capitalistas, sem serem contestadas pelo governo petista. No segundo mandato do presidente Lula (2007-2010) esse movimento refletiu a política econômica liderada pelo então Ministro da Fazenda Guido Mantega, que incluiu a premissa de aperfeiçoar a competitividade das empresas brasileiras no mercado mundial, além de incentivar as companhias nacionais a se expandirem para o exterior, dentre outras medidas tomadas como estratégia de desenvolvimento do país nos marcos do capitalismo de cunho neoliberal.

Nesse contexto, a concessão do governo Lula à determinação dos interesses de uma fração da classe burguesa na atuação do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, a proteção desta classe pela política petista, conforme aponta Boito Júnior e Berringer (2013), contribuíram de forma substancial para a expansão da burguesia brasileira interna para a disputa com o capital estrangeiro imperialista.

No primeiro governo de Dilma Rousseff (PT) (2010-2014), foi retomada a continuidade à política implementada pelo governo anterior, contudo, as ações se desdobraram no aumento da dívida pública brasileira, o que exigiu o embate com os mercados financeiros protagonistas da hegemonia do capital (Castro; Santos, 2021). Nesta direção, de acordo com Boito Júnior e Berringer (2013), a burguesia interna ainda articulava seus interesses, assim como no governo Lula, o que mais tarde tornou-se um instrumento não só econômico, mas também de natureza política. No mandato seguinte de Dilma (2014-2016) iniciou-se o ciclo da criação de políticas que visavam promover o ajuste da economia do país por meio de medidas de austeridade, a exemplo da reforma da previdência e das alterações no campo trabalhista. Entretanto, essas ações não obtiveram êxito e fatores como a alta dos preços dos serviços básicos populares e o arrocho das contas públicas diminuíram as condições de consumo e, conseqüentemente, a arrecadação de impostos, o que reduziu significadamente o lucro das empresas e o descontentamento da classe burguesa (Castro; Santos, 2021).

Nesse contexto, os conflitos entre o governo Dilma (PT) e os interesses do capital financeiro se intensificaram e, conforme Boito Júnior (2018), a burguesia articulou-se politicamente para desestabilizar o governo. Isso resultou em um golpe jurídico-militar contra a então presidenta Dilma, que culminou no impeachment dela

em 2016, após uma manobra política para realinhar os interesses do capital por meio de políticas econômicas.

Após o golpe, o vice-presidente Michel Temer (MDB) assumiu a presidência, alinhado aos interesses da classe dominante brasileira, iniciando um período de ataques à classe trabalhadora, com o aniquilamento dos direitos sociais conquistados historicamente pela luta dos trabalhadores. A partir desse momento, intensificou-se o atendimento aos interesses rentistas da classe burguesa, especialmente por meio da implementação de políticas neoliberais para rearranjar o capital. Destaca-se a Reforma Trabalhista, sancionada pela Lei nº 13.467/2017 (Brasil, 2017b), que alterou profundamente a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), alinhada a um conjunto de medidas de caráter flexível, além da Lei nº 13.429/2017 (Brasil, 2017c), conhecida como Lei da Terceirização, que regulamentou a contratação de terceirizados e a flexibilização dos contratos de trabalho. No campo da educação, é importante salientar a aprovação de políticas que visam ajustar o currículo escolar às novas demandas do capital, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 13.415/2017.

Vislumbra-se que ambas as legislações culminaram com a intensificação da precarização do trabalho e a flexibilização das relações trabalhistas, o que ocasionou uma intensa onda de manifestações pelo país, ao anunciar as disputas entre a ofensiva do capital e a frente operária.

Sobre as disputas de classe, complementam Antunes e Alves (2004, p. 350):

Entretanto, é importante salientar que a vida cotidiana não se mostra meramente como o espaço por excelência da vida alienada, mas, ao contrário, como um campo de disputa entre a alienação e a desalienação. Como observamos no tocante à subsunção do trabalho ao capital, nas relações trabalho/capital, além e apesar de o trabalho “subordinar-se” ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições ao outro polo formador da unidade que é a relação e o processo social capitalista.

Diante do contexto de ajustes fiscais para a reprodução do capital, o BM<sup>10</sup>, um dos principais organismos internacionais articuladores das políticas educacionais para o Brasil, no século XXI, publicou o documento “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil” (Banco Mundial, 2017), no ano de

---

<sup>10</sup> Vale ressaltar que o BM se articula por meio de diversas estruturas administrativas que alargam suas ações políticas, as quais são parte do Grupo Banco Mundial (GBM), a exemplo do BIRD e da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) (Pereira, 2018).

2017, encomendado pelo presidente Michel Temer. O documento aponta para a necessidade da contenção de despesas públicas no país, incluindo o ajuste de gasto com as políticas sociais, pois na visão do BM a causa da crise econômica brasileira deriva dos gastos com as despesas primárias pelo governo anterior, tal como a educação. Alinhado às orientações do BM, Temer sancionou a Emenda Constitucional nº 95/2016 (Brasil, 2016c) que se refere ao novo regime fiscal, em vigor por vinte anos, consistido em estabelecer um teto de gastos públicos para as despesas sociais essenciais.

Nesse contexto, o discurso neoliberal que responsabiliza a má gestão financeira da educação pública brasileira- amplamente reforçado por OOIs, como o BM, serve para legitimar a ampliação da influência do setor privado na educação. Essa influência visa não apenas a expansão de sua lucratividade, mas também à consolidação do seu protagonismo na formulação de projetos educacionais hegemônicos. Nessa mesma direção, Beltrão (2019) alerta que desde o início dos anos 2000, grupos vinculados ao projeto neoliberal educacional, incluindo o empresarial, já se articulavam para influenciar diretamente as políticas públicas. Um exemplo expressivo é o Movimento Todos Pela Educação (TPE), criado em 2005 por empresários e intelectuais, que passou a exercer papel ativo na definição de metas, diretrizes e documentos educacionais sob o discurso hegemônico de melhoria da educação brasileira, entretanto alinhado aos interesses do capital.

Nesta direção, Caetano (2020) debate a relação entre o público e o privado a partir da interferência do setor empresarial na formulação da BNCC por meio de redes que promovem políticas e ideias articuladas, o que denomina Freitas (2018) de “Reformadores empresariais da educação”. De acordo com Freitas (2018), as empresas atuam no campo educacional a partir de consultorias, venda de materiais didáticos e de outros recursos, entre outros, mas também atuam nas disputas da sistematização das diretrizes para a educação.

O Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) surgiu em 2013 como um movimento empresarial que atuou na consecução das políticas educacionais brasileiras, coordenado pela Fundação Lemann junto à outras instituições públicas e privadas, bem como com um conjunto de pessoas com influência política. Podemos citar a Fundação Roberto Marinho, o Instituto Itaú Unibanco, o Instituto Natura, a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, o Instituto Ayrton Senna e sujeitos que estiveram ligados às instituições atuantes na área da educação, como é caso de

Maria Helena Castro, membro da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), integrante do conselho institucional do MPB e secretária executiva do MEC na gestão do governo Temer. Ainda, o MPB está articulado às OOs, como ilustra Caetano (2020) sobre a atuação do Instituto Ayrton Senna, integrante do MPB, na promoção de formações sobre o conteúdo da BNCC, em parceria com a UNESCO e OCDE. Exemplificam-se as recomendações do instituto para o desenvolvimento de competências socioemocionais, as quais estão presentes na BNCC (Caetano, 2020).

Em 2013, o MPB promoveu um seminário que reuniu algumas instituições brasileiras da educação organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e pela Fundação Lemman. Participaram da discussão sobre a necessidade de uma base comum, o Conselho Nacional de Educação (CNE), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) e o TPE (Caetano, 2020).

É nesse cenário de relações público-privada que Caetano (2020) cita os meios de influência do MPB na política para a educação brasileira, materializada na BNCC:

As ações desempenhadas pela Fundação Lemann no MPB incluem a secretaria executiva do MPB, mobilização para a consulta pública, coordenação de leituras críticas da 1ª e 2ª versão da BNCC incluindo consultores internacionais e sistematização de contribuições para produção de versão da BNCC encaminhada ao Ministério da Educação, dentre outras ações, despontam o protagonismo da fundação no MPB. A Fundação Lemann é vinculada ao empresário Jorge Paulo Lemann, fundador da GP Investimentos e um dos sócios da 3G Capital, proprietária de ABInbev, maior empresa de cerveja do mundo, de Kraft Heinz, Lojas Americanas, entre outros negócios (Caetano, 2020, p. 75).

No interior do debate dos interesses privatistas na educação, as reformas na educação estão assentadas sob o discurso do aumento da eficiência educacional e da redução do seu custo para o país, como afirma o BM, sendo relevante a utilização de termos empresariais como “flexibilidade”, “desempenho”, “gestão” e “bônus” no debate da educação. Tais diretrizes presentes no documento, conforme aponta Ferreira (2020), partem de uma visão economicista e produtivista da educação mediada pela lógica do mercado.

Em relação à etapa do Ensino Médio são indicadas estratégias para aumentar a eficácia, conforme postula o Banco Mundial:

Expandir e compartilhar experiências positivas de gestão escolar que demonstraram bons resultados em vários estados e municípios do país. Alguns bons exemplos de intervenções que poderiam ser replicadas são: a nomeação dos diretores escolares com base em seu desempenho e experiência (e não por indicações políticas); o pagamento de bônus aos professores e funcionários com base no desempenho das escolas; a adaptação das políticas estaduais a necessidades locais específicas; o compartilhamento de experiências e melhores práticas; e o destaque às escolas com desempenho melhor. A contratação de empresas privadas para o fornecimento de serviços de educação também poderia melhorar o desempenho e a eficiência dos gastos públicos com educação. As escolas charter provavelmente teriam mais flexibilidade para gerir seus recursos humanos. Por poderem ser penalizadas por mau desempenho, elas baseariam as decisões sobre contratação, demissão, promoções e salários no desempenho individual dos professores, e não em sua estabilidade ou antiguidade. No entanto, talvez sejam necessárias novas leis federais, estaduais e municipais para permitir PPPs no Ensino Básico (Banco Mundial, 2017, p.137).

Dentre as medidas, parte da avalanche de reformas promovidas por Temer em seguimento às recomendações do BM, cita-se sanção da Lei nº 13.415/2017 para a reforma do Ensino Médio brasileiro, subsidiada pelo empréstimo financeiro do BM (Moreira *et al.*, 2020). Tal reforma esteve alinhada à agenda neoliberal do governo vigente e rebaixou a formação dos/as jovens desta etapa da formação básica à um ensino utilitarista, de acordo com as demandas do mercado e sob o apoio dos movimentos empresariais internos. Beltrão (2019) afirma que a Reforma do Ensino Médio, face à ofensiva do capital nas políticas educacionais, no Brasil, demarcou um processo de favorecimento à criação de condições para privatização da educação, por meio da destruição do serviço públicos e das próprias forças produtivas.

Posto isso, no cerne da narrativa neoliberal, publicaram-se políticas educacionais em atendimento às orientações da ordem neoliberal transnacional vigente e sob a articulação das frações da burguesia brasileira. Citam-se a versão final da BNCC, que inclui a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, e a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Ambas estão voltadas a propiciar uma formação da juventude brasileira atrelada às habilidades e competências necessárias para a formação de mão de obra flexível para o capital. No conjunto desses retrocessos, inserem-se os desdobramentos na Educação Física escolar, cuja concepção de ensino correlaciona-se com os interesses da classe burguesa em contraposição aos interesses da classe proletária. Tais fundamentos serão esmiuçados na seção seguinte.

### **3. DEMARCAÇÕES HISTÓRICO-SOCIAIS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Esta seção tem como objetivo compreender as concepções político-pedagógicas atuais da política educacional do Ensino Médio, com foco na Educação Física. Inicialmente será realizado estado do conhecimento sobre as teses, dissertações e artigos científicos que abordam a regulamentação da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC-EM nos currículos estaduais de Educação Física.

Em seguida, serão analisados os processos de disputa envolvidos na constituição da Educação Física ao longo da história, com vistas a compreender o projeto de formação contemporâneo em Educação Física, bojo das determinações da sociedade neoliberal.

Por fim, busca-se desvelar como a Educação Física é concebida na BNCC-EM e na Lei nº 13.415/2017, ocasião em que serão investigados os interlocutores dos documentos, os discursos defendidos e objetivos reais das políticas supracitadas. A partir disso compreender-se-á qual o tratamento político-pedagógico dado à Educação Física nos documentos, bem como o lugar ocupado pelo componente curricular nas reformas do Ensino Médio.

#### **3.1. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE A REGULAMENTAÇÃO DA LEI Nº 13.415/2017 E DA BNCC-EM NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

A partir da associação dos descritores nas buscas avançadas nas bases de dados, identificou-se, conforme o Quadro 2, ilustrado na subseção 1.1., um total de quatrocentos e sete (407) produções científicas que tematizam a análise da regulamentação da BNCC-EM e da Lei nº 13.415/2017 nos currículos de Educação Física. Desse quantitativo, cento e quarenta e sete (147) são artigos científicos, cento e oitenta e sete (187) são dissertações de mestrado e setenta e três (73) são teses de doutorado. Do total de produções científicas inicialmente identificadas, submetidas aos critérios de inclusão estabelecidos nesta a pesquisa - redação em língua portuguesa, espanhola e inglesa; publicação entre 2017 e 2024; ter como objeto analítico os estados brasileiros - foram selecionados quatro (4) artigos científicos, sete (07) dissertações e uma (1) tese. Portanto, o escopo de análise deste estado do conhecimento soma um total de doze (12) obras científicas.

No que tange aos artigos científicos, apresenta-se o Quadro 3, a fim de ilustrar as produções selecionadas, em ordem cronológica de publicização.

**Quadro 3:** Artigos científicos selecionados.

<b>Título</b>	<b>Autoria/ Ano de publicação</b>	<b>Vinculação Institucional</b>	<b>Revista científica indexada</b>
1- Encaixes ou desencaixes? um debate sobre a Educação Física escolar e as propostas para o Ensino Médio gaúcho.	MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA Denise Grosso da; TAVARES, Natacha da Silva (2020)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	<i>Journal of Physical Education- Maringá, Brasil</i>
2- O abandono do trabalho pedagógico na Educação Física do Novo Ensino Médio.	SCAPIN, Gislei José; FERREIRA, Liliana Soares (2022)	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Cadernos de Pesquisa- São Paulo, Brasil.
3- Currículo do Ensino Médio no estado de Sergipe (Brasil): noções de linguagem e implicações para Educação Física.	OLIVEIRA, Nathalia Doria; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; BATISTA, Alison Pereira; PEREIRA, Rogério Santos; ARAÚJO, Allyson Carvalho de (2022)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	<i>Educación Física y Ciencia- Buenos Aires, Argentina.</i>
4- Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral.	MOLINA NETO, Vicente (2023)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Movimento- Rio Grande do Sul, Brasil

**Fonte:** Autora (2024).

Com base no Quadro 3, nota-se que há um quantitativo reduzido de artigos científicos que tratam da regulamentação das reformas do Ensino Médio nos currículos de Educação Física do Ensino Médio no Brasil. Em relação a isso, pressupõe-se que o número reduzido de obras se dá pelo fato de que a adequação dos currículos escolares ocorreu recentemente, conforme a Portaria nº 521/2021 (Brasil, 2021) que estabelece o Cronograma de Implementação do Novo Ensino Médio de forma progressiva, consistido no período de 2022 à 2024. De acordo como cronograma, no ano de 2022, iniciou-se a agenda de implantação dos referenciais curriculares com a adequação da 1ª série do Ensino Médio. Em 2023, deveria abranger a 2ª série, além da 1ª série. O ano de 2024, era o prazo final para completar a implementação nos três anos desta etapa formativa. Desse modo, no período que a pesquisa bibliográfica foi realizada, as instituições de Ensino Médio ainda se encontravam em processo de adequação às diretrizes legais e, portanto, a tendência é ampliar a produção do conhecimento a partir de pesquisas que se

desdobrem sobre o estudo da regulamentação da Reforma do Ensino Médio. Vale ressaltar que a Portaria n. 521/2021 (Brasil, 2021) foi suspensa em abril de 2024 pelo atual ministro da educação Camilo Santana, vinculado ao governo Lula (2023-2026) do PT, a fim de reestruturar a política educacional do Ensino Médio em meio à pressão social contra a Reforma do Ensino Médio, que denunciou o prejuízo à formação de estudantes do Ensino Médio caso a reforma se concretizasse.

Todos os artigos foram redigidos em língua portuguesa e a publicação ocorreu nas seguintes revistas brasileiras: *Journal of Physical Education* (Machado; Fonseca; Tavares, 2020), *Cadernos de Pesquisa* (Scapin; Ferreira, 2022) e *Revista Movimento* (Molina Neto, 2023). Apenas uma produção (Oliveira *et al.*, 2022) foi publicada em revista estrangeira, ou seja, na *Educación Física y Ciencia*, da Argentina, ainda que sob a autoria de pesquisadores vinculados a instituições brasileiras.

Em relação aos estados brasileiros, verifica-se o predomínio da produção do conhecimento acerca do currículo de Educação Física do Ensino Médio do estado do Rio Grande do Sul, vinculadas às instituições gaúchas (Machado; Fonseca; Tavares, 2020; Scapin; Ferreira, 2022; Molina Neto, 2023), enquanto que uma produção se debruçou no estudo do currículo do Ensino Médio de Sergipe.

Machado, Fonseca e Tavares (2020) se dedicaram ao estudo do currículo de Educação Física do Ensino Médio Gaúcho a partir das análises das políticas educacionais nacionais que norteiam tal currículo, tais como as DCNEB, a MP nº 746/2016, a Lei 13.415/2017 e a versão da BNCC para o Ensino Médio. Os autores enfatizam que o projeto formativo para os/as jovens, proposto pelas propostas curriculares do Rio Grande do Sul, se apresenta camuflado a partir de discursos empáticos, todavia, se configura como um retrocesso, ao enfatizar a formação baseada em valores utilitários e meritocráticos, acrescido da desvalorização dos conhecimentos da Educação Física no contexto das reformas e o enfraquecimento da qualidade da educação pública, visto que as políticas curriculares em pauta são de cunho neoliberal.

Scapin e Ferreira (2022) analisaram a organização curricular das escolas da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, sob o prisma das mudanças no mundo do trabalho no atual momento do desenvolvimento das forças produtivas e seus desdobramentos no campo das políticas neoliberais para o Ensino Médio. Ainda, efetuaram análises sobre o trabalho pedagógico de professores de

Educação Física do estado gaúcho. Os autores concluíram que, o atual cenário do trabalho flexível para a reestruturação do capital soma-se aos objetos de conhecimento da Educação Física escolar, os quais não têm centralidade na atual formação de trabalhador/a exigida, uma vez que, as determinações das reformas educacionais, visam a exclusão da Educação Física da escola. Além disso, explicitaram o abandono do trabalho pedagógico em Educação Física do Novo Ensino Médio, visto o avanço do setor de serviços e do consumo das práticas corporais da área.

Oliveira *et al.* (2022) realizaram seu estudo a partir da análise do currículo para o Ensino Médio de Sergipe, com foco na compreensão da linguagem e suas possíveis implicações para a Educação Física do Ensino Médio. Ao investigarem as orientações curriculares sergipanas, compreenderam o foco na linguagem corporal para a Educação Física sem haver uma relação com as múltiplas linguagens existentes do bloco de conhecimentos “Linguagem e suas tecnologias” (Arte, Língua Inglesa e Portuguesa) – artística e linguística –, ao qual a Educação Física está inserida. De acordo com os autores, o currículo de Sergipe, alinhado à BNCC, apresenta pouca profundidade e especificidade dos conhecimentos da área para a compreensão da linguagem corporal, o que dificulta a compreensão dos objetivos e dos saberes para a construção de uma sequência didática-pedagógica.

Molina Neto (2023) discute a extinção progressiva da Educação Física do Ensino Médio, a partir da regulamentação do Novo Ensino Médio pela Secretaria de Educação do estado do Rio Grande do Sul, que admite a redução da carga horária do componente curricular nas escolas estaduais. O autor analisou o conteúdo das normativas estaduais, orientadas pela Lei Federal nº 13.415/2017, como uma contrarreforma do Ensino Médio, e desconstruiu os objetivos velados nos documentos, os quais integram as falácias sobre o desmonte da educação pública. Em suma, identificou que o marco curricular gaúcho se insere na lógica neoliberal, além de estar atrelado à privatização, à meritocracia e ao empreendedorismo.

Os artigos científicos, em síntese, (Machado; Fonseca; Tavares, 2020; Scapin; Ferreira, 2022; Oliveira *et al.*, 2022; Molina Neto, 2023), concluíram que as propostas curriculares locais para a Educação Física atendem prontamente os supostos legais das reformas do Ensino Médio. Em contraposição, admitem a Educação Física enquanto componente curricular, distinta daquela que está materializada nos currículos estaduais e nas normativas federais que dão

sustentação aos referenciais do Ensino Médio estaduais, a exemplo da Lei nº 13.415/2017. Os autores defendem a organização dos conteúdos da área de modo que faça sentido aos/às estudantes (Machado; Fonseca; Tavares, 2020), acrescido da reivindicação de uma outra forma de compreensão e concepção da Educação Física, situada no âmbito da Cultura Corporal, a partir da Metodologia Crítico-Superadora (Scapin; Ferreira, 2022). Posicionaram-se na defesa de maior clareza sobre as especificidades da Educação Física escolar nos documentos (Oliveira *et al.*, 2022) e a revogação da Lei nº 13.415/2017, como ação efetiva contra os prejuízos à formação dos/as jovens do Ensino Médio (Molina Neto, 2023).

Em relação às teses e dissertações selecionadas, algumas produções científicas em nível *strictu sensu*, apesar de não pertencerem especificamente aos programas de Pós-Graduação elegidos para a pesquisa bibliográfica deste estudo (Educação e Educação Física), foram incorporadas ao escopo da pesquisa, pois coadunam com os objetivos da pesquisa, visto que a área de Educação Física abrange uma multiplicidade de áreas em seu interior. São as seguintes dissertações, conforme se observa no Quadro 4: Kuhn (2021), defendida no PPG em Ciências do Movimento Humano; Souza (2022), defendida no PPG em Ensino; e Spohr (2024), defendida no PPG em Ciências do Movimento e Reabilitação.

**Quadro 4:** Dissertações e teses selecionadas.

<b>Título</b>	<b>Autor/a/ Ano de defesa</b>	<b>Tese/ Dissertação/ PPG</b>	<b>Vinculação institucional</b>
1- Currículo referência de Educação Física do Ensino Médio em Goiás: concepções e reflexões.	BORGES, Ludmila Jayme (2019)	Dissertação/ Educação	Universidade Federal de Goiás-Campus Jataí (UFG)
2- Educação do corpo e linguagem: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio.	MACHADO, Aline Gomes (2019)	Dissertação/ Educação	Universidade Federal de Goiás (UFG)
3- A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto: um estudo de caso.	KUHN, Simone Santos (2021)	Dissertação/ Ciências do Movimento Humano	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
4- Reforma Curricular do Ensino Médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física.	OLIVEIRA, Nathalia Dória (2022)	Dissertação/ Educação Física	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
5- Reformulação curricular e o ensino de Educação Física no ensino médio no Estado da Bahia.	SOUZA, Luanda Nogueira (2022)	Dissertação/ Ensino	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
6- Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro.	RODRIGUES, Renato Ribeiro (2023)	Tese/ Educação	Universidade Federal de Goiás (UFG)

7- Novo Ensino Médio e Educação Física: um estudo sobre a Lei 13.415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso.	MOTTA, Alex Friselli de Oliveira (2023)	Dissertação/ Educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- Campus de Frederico Westphalen – RS (URI)
8- Desenvolvimento de Itinerário Formativo relacionado com a Educação Física escolar: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio.	SPOHR, Mateus Artur (2024)	Dissertação/ Ciências do Movimento e Reabilitação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

**Fonte:** Autora (2024).

A partir do Quadro 4, constatou-se que as produções em nível *strictu sensu* que se dedicaram a estudar a regulamentação das reformas educacionais do Ensino Médio no currículo de Educação Física, compõem um total de oito (8) obras. As obras do tipo dissertação são predominantes na produção do conhecimento, enquanto que as produções do tipo tese representam apenas uma produção selecionada.

Em relação aos programas de Pós-Graduação estabelecidos como critérios de inclusão neste estudo, observa-se que o PPG em Educação vincula a maior parte das produções, sendo quatro (3) dissertações (Borges, 2019; Machado, 2019; Motta, 2023), e uma (1) tese (Rodrigues, 2023). Vinculada ao PPG em Educação Física, uma (1) dissertação foi selecionada (Oliveira, 2022). As demais produções, do tipo dissertação, incluídas nas análises deste trabalho encontram-se vinculadas nos seguintes programas de pós-graduação: PPG em Ciências do Movimento Humano (Kuhn, 2021); PPG em Ensino (Souza, 2022); PPG em Ciências do Movimento e Reabilitação (Spohr, 2024).

Tal dimensão hegemônica de produções vinculadas aos PPG em Educação, consoante com Francisco (2013), é reflexo dos contornos identitários da área da Educação Física materializados nas linhas de pesquisa dos PPG, sendo que são escassos aqueles que contemplam linhas de pesquisa ligadas às dimensões histórico-social e didático-pedagógica nos programas de Pós-Graduação em Educação Física, como é caso deste estudo bibliográfico que evidenciou a inserção de apenas uma produção científica (Oliveira, 2022) na área da Educação Física.

Na sequência, por meio do Quadro 5, apresenta-se a inserção regional da tese e das dissertações selecionadas, o que possibilita vislumbrar o mapeamento

nacional acerca da produção do conhecimento em cursos *stricto sensu* de mestrado e doutorado.

**Quadro 5:** Inserção regional da tese e das dissertações selecionadas.

Regiões do Brasil	Vinculação institucional	Número de produções
Região Centro-Oeste	UFG	2 dissertações e 1 tese
Região Nordeste	UFRN e UESB	2 dissertações
Região Sul	UFRGS, URI e UFSM	3 dissertações

Fonte: Autora (2024).

Em relação à inserção regional das produções selecionadas, no Brasil, averiguou-se por meio do Quadro 5, um total de três (3) dissertações de mestrado (Kuhn, 2021; Motta, 2023; Spohr, 2024) defendidas em Programas Pós-Graduação em universidades inseridas na região Sul do país; na região Centro-Oeste duas (2) dissertações (Borges, 2019; Machado, 2019) e uma (1) tese (Rodrigues, 2023) foram selecionadas. A região Nordeste abarca duas (2) dissertações (Oliveira, 2022; Souza, 2022). Por outro lado, não foram constatados trabalhos derivados de defesas de mestrado ou doutorado nas regiões Norte e Sudeste do país.

Na região Centro-Oeste foram analisados os casos do currículo de Educação Física do Ensino Médio dos estados de Goiás (Borges, 2019; Machado, 2019; Rodrigues, 2023) e Mato Grosso (Motta, 2023).

Sobre o estado de Goiás, Borges (2019) se propôs a analisar as concepções de educação e de Educação Física defendidas no currículo do estado, com vistas a evidenciar qual tipo de processo formativo a política curricular goiana promove. A partir da análise o estudo revela que, apesar do currículo goiano aparentar a utilização da concepção Crítico-superadora da Educação Física, suas entrelinhas desvelam a retirada da identidade da Educação Física enquanto disciplina escolar, ao focalizar o conteúdo da saúde e aptidão física. Seu conteúdo é formado por uma miscelânea de concepções pautadas na lógica neoliberal, o que revela a formação com base no ideário da hegemonia dominante sob o discurso da educação de qualidade.

Machado (2019) investigou o currículo de Goiás, com foco para a Educação Física do Ensino Médio, inserida enquanto disciplina da área de Linguagens, conforme postula a BNCC. Para isso, a autora analisou os documentos norteadores da diretriz curricular estadual e suas aproximações com o conceito de linguagem,

além de ter realizado entrevistas com professores/as da rede estadual. A investigação identificou que a relação entre Educação Física e linguagem não é apresentada de forma concisa no documento curricular, além disso os pressupostos norteadores da prática pedagógica da disciplina não são coerentes com a práxis dos professores entrevistados, visto que há tensões entre a teoria e a prática da Educação Física. Os professores utilizam o currículo como documento norteador, no entanto os mesmos dizem não efetivar nas aulas as propostas elencadas no currículo goiano, devido as condições objetivas da práxis cotidiana do ensino da Educação Física, tais como a falta de materiais, espaços inadequados e a falta de formação continuada que oportunize a discussão sobre o tema. Nesse sentido, verifica-se nos documentos curriculares, baseados na BNCC, um discurso insustentável e vazio, visto que os elementos essenciais para o desenvolvimento das aulas de Educação Física não são assegurados.

A tese de Rodrigues (2023) compreendeu os sentidos e significados das práticas corporais que o Novo Ensino Médio legitima no Ensino Médio, a partir do currículo de Goiás. Os resultados indicaram que as práticas corporais sugeridas pela orientação curricular goiana, ao apreender sua essência, derivam do conteúdo e da forma exigida pelo modo de produção capitalista, ao conformar os estudantes de acordo com os ditames da sociedade do capital na contemporaneidade, sob o discurso de aparência que se refere a formação para o século XXI, como destaca o trecho a seguir:

Esse documento traz o que é entendido pela BNCC como essencial na formação dos/as jovens brasileiros/as, ele é o ponto de chegada e garante os conhecimentos essenciais a que todos os/as estudantes brasileiros/as têm direito. Os/As professores/as do estado de Goiás poderão construir caminhos variados em busca do alcance dos Objetivos de Aprendizagem da área de Linguagens e suas Tecnologias, oportunizando, neste processo, o protagonismo juvenil e a formação para o século XXI (Goiás, 2021, p.151).

O currículo de Educação Física do Ensino Médio do estado de Mato Grosso-MT é investigado por Motta (2023). A dissertação evidenciou que o Ensino Médio se insere em um campo de disputa política, no qual os interesses de quem propõe as referidas políticas educacionais estão associados aos grupos empresariais. No caso do MT, o currículo do estado grifa o discurso da Educação Física como componente curricular, diferentemente da Lei nº 13.415/2017, que rebaixou a área do conhecimento à “estudos e práticas corporais”, no entanto sem nenhum aparato

legal que a sustente enquanto disciplina. No ano de 2022, conforme aponta Motta (2023), até houve uma tentativa de garantir a oferta da disciplina pelo menos duas aulas por semana por meio da Lei nº 11700/2022, proposta pelo professor e Deputado Estadual Allan Kardec (Partido Socialista Brasileiro- PSB). Entretanto, a referida lei foi contestada pelo Ministério Público-MT e o Tribunal de Justiça do estado declarou inconstitucional a proposição de lei que assegurava um espaço para o ensino da Educação Física no Ensino Médio mato grossense. Nesse bojo a Educação Física se insere no conjunto de tensões que resultam na superação dos interesses da classe trabalhadora pelos interesses da classe burguesa, ao privilegiar a flexibilização e o esvaziamento do conhecimento científico no trato com o conteúdo, assim como vislumbrado nas reformas curriculares do Ensino Médio.

Na região Nordeste, o estado de Sergipe foi estudado por Oliveira (2022) e o estado da Bahia por Souza (2022). Oliveira (2022) analisou a compreensão de linguagem no currículo de Sergipe e suas implicações para a Educação Física do Ensino Médio. Ao explorar a orientação curricular, a autora constatou a tendência estruturalista da linguagem e com pouco diálogo com a área, ao evidenciar a Educação Física como atuante da linguagem corporal, limitadas outras possibilidades de linguagem. Alinhada à BNCC, o conteúdo das proposições curriculares sergipanas apresenta limitações didático-pedagógicas e trata do ensino da Educação Física de forma técnica.

O currículo de Educação Física do Ensino Médio do estado da Bahia foi investigado por Souza (2022). Na dissertação ficou evidente que o discurso do setor empresarial, sustentado pelas influências dos organismos internacionais, é presente no currículo, ao indicar forte influência do modelo de educação utilitarista voltado ao mercado de trabalho no processo formativo dos/as jovens do Ensino Médio do estado. De acordo com a autora, o currículo apresenta um retrocesso para a Educação Física, pois ela é desvalorizada no contexto escolar, visto que não é tratada como disciplina curricular e seus conteúdos são reduzidos às práticas corporais que massacram e negam o repertório de conhecimentos da cultura corporal.

Em relação aos currículos da região Sul, Kuhn (2021) e Spohr (2024) dedicaram suas análises ao currículo do estado do Rio Grande do Sul. Kuhn (2021) ao estudar o currículo estadual do Rio Grande do Sul, no que diz respeito à Educação Física do Ensino Médio, compreendeu que as alterações curriculares

propostas pela atual reforma atendem aos interesses privados e desqualificam a educação pública, pois nega os princípios do direito ao EM e à formação integral, assegurados nos aparatos legais como a CF de 1998 (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996a). Tendo em vista a organização curricular do Ensino Médio proposta pelo currículo gaúcho, a Educação Física - se ofertada pela escola -, sofre com a supressão da carga horária ao reduzi-la em 70%, enquanto o período para o estudo da Língua Portuguesa e Matemática é ampliado. Esse cenário, além de aludir às novas normativas para o Ensino Médio, reflete o foco em obter um bom desempenho nas avaliações externas da educação.

Focado na temática da saúde, Spohr (2024) discutiu as implicações das reformas curriculares no processo formativo da educação para a saúde no Ensino Médio gaúcho. Ao analisar as diretrizes curriculares, o autor mencionou que “[...] a palavra *saúde* nem mesmo aparece nas ementas [...]” (Spohr, 2024, p. 61, *grifo do autor*), sendo que na BNCC compete à Educação Física tematizar esse assunto nas escolas. Além disso, a supressão da oferta da disciplina no contexto escolar, dificulta o desenvolvimento da educação em saúde pelos/as alunos/as. Mais uma vez, observam-se contradições que compõem os documentos curriculares em relação aos pressupostos das reformas curriculares nacionais, a exemplo da diretriz estadual do Rio Grande do Sul. Por fim, Spohr (2024) menciona que o modelo do trabalho atual não necessita de corpos saudáveis e conscientes, portanto, o conhecimento em saúde não é privilegiado nos currículos.

Face ao exposto, a análise bibliográfica elucida uma lacuna acerca da produção do conhecimento sobre as interfaces entre as reformas curriculares do Ensino Médio brasileiro e os currículos estaduais de Educação Física, orientados pela Lei nº 13.415/2017 e pela BNCC-EM, uma vez que a análise do currículo da Educação Física do Ensino Médio está circunscrita a cinco estados da nação, ou seja, Goiás, Mato Grosso, Sergipe, Bahia e Rio Grande do Sul. Entre os currículos para a Educação Física do Ensino Médio dos estados analisados pelos autores, os resultados indicam que as proposições curriculares são embutidas por uma série de contradições, ao reverenciar os pressupostos elencados na BNCC-EM e na Lei nº 13.415/2017, condizentes com a reestruturação produtiva do capital.

### 3.2 PROCESSOS E DISPUTAS IDEOLÓGICAS NA CONCEPÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Desvelar as múltiplas determinações das concepções político-pedagógicas presentes nas políticas educacionais para o ensino da Educação Física na contemporaneidade requer um percurso pela história das ideias pedagógicas no Brasil, conforme apresentada por Saviani (2019)<sup>11</sup>, desde a chegada dos jesuítas até o início do século XXI. O autor analisa essa trajetória com base em quatro períodos, conforme esboçado no quadro a seguir.

**Quadro 6:** Síntese da periodização das concepções pedagógicas no Brasil.

Período (em anos)	Concepção pedagógica	Demarcações históricas principais no Brasil	Características
1549-1759	Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional	-Colonização dos portugueses no Brasil; -Chegada dos Jesuítas em 1549.	-Influência jesuítica; -Caráter elitista; -Ênfase na formação com abordagem religiosa.
1759-1932	Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional	-Expulsão dos jesuítas; -Reformas Pombalinas; -Proclamação da Independência da República (1889);	-Surgimento da pedagogia tradicional e das primeiras escolas de educação básica; -Atuação de movimentos (positivismo, catolicismo, comunismo); -Busca por uma educação laica.
1932-1969	Predomínio da pedagogia nova	-Regime militar; -Estado de bem estar-social; -Fase do capital industrial; -Modelo de Produção Fordista.	-Surgimento do movimento da Escola Nova; -Introdução de idéias progressistas focadas no aluno; -Mobilização de grupos sociais pela defesa da educação popular.
1969- 2001	Configuração da concepção pedagógica produtivista	- Fim da ditadura Militar (1985); - Redemocratização do Brasil a partir da Constituição Federal (1988); - Modelo de produção Toyotista; - Intensificação da exploração do modo de produção capitalista; - Promulgação da LDB de 1996.	-Emergência da educação tecnicista até 1980; -Surgimento das pedagogias críticas em meados de 1980; -Organização de entidades em prol da educação contra-hegemônica; -Educação alinhada às demandas econômicas do mercado a partir da década de 1990; -Ênfase à eficiência produtivista.

Fonte: Adaptado de Saviani (2019).

<sup>11</sup> Vale ressaltar que este trabalho não propôs a se debruçar em uma discussão detalhada acerca das concepções pedagógicas do Brasil, todavia, é preciso situá-las historicamente como um elemento essencial para a compreensão e contextualização do tema em tela e assinalar seus atravessamentos na concretização da Educação Física brasileira.

Com base no Quadro 6, observam-se as principais demarcações históricas de cada fase da periodização sistematizada por Saviani (2019) e as características de cada concepção de educação, que foram moldadas em diferentes períodos da história, fortemente influenciadas pela lógica hegemônica de cada época.

No que se refere à história da Educação Física no Brasil, sua identidade foi alterada em função do condicionamento sócio-histórico, assim como as concepções pedagógicas da educação. As tentativas de definição para a área, de maneira similar à história do país e da educação brasileira, começaram subjugadas aos interesses da classe dominante, para a construção do projeto burguês de sociedade e do tipo de homem necessário ao capital (Soares, 2004).

Bracht (1999) ilustra que a Educação Física brasileira se originou centrada no trato do corpo, sob a influência do pensamento burguês europeu. Soares (2004) complementa, afirmando que, nos primórdios da área, a partir de meados do século XIX, os conhecimentos da Educação Física estavam estritamente ligados à base biologicista, sendo utilizados para a formação de um corpo dócil por meio dos métodos de ginástica europeus.

Conforme Soares (2004), nesse período, a burguesia consolidou-se como classe dominante no estado burguês, o que, por sua vez, criou as condições objetivas que evidenciaram as contradições da classe burguesa e os interesses antagônicos da classe oposta, a classe operária. Nesse sentido, tornou-se urgente para a burguesia construir uma nova identidade de homem que garantisse a perpetuação de sua existência, em conformidade com a ordem política, econômica e social do modo de produção capitalista, defendendo um determinado modo de ser, pensar e viver. Para isso, exerceu influência não apenas sobre as condições materiais de vida, mas também sobre os aspectos mentais, intelectuais, culturais e físicos, moldando valores, comportamentos e concepções que sustentassem sua hegemonia sem serem questionados. Nesse contexto, a Educação Física:

[...] será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo "saudável"; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar um discurso médico, pedagógico...familiar (Soares, 2004, p. 6).

A partir disso, o conhecimento hegemônico buscou explicar o ser humano e as sociedades com base nas leis biológicas, como a eugenia e a puericultura, sendo

a Educação Física vinculada ao desenvolvimento de ideais fundamentados na determinação biológica por meio da disciplinarização do corpo, o que obscureceu as reais causas dos problemas sociais, ou seja, as relações de produção próprias do capitalismo (Soares, 2004). Portanto, é dentro dessa conjuntura de apropriação do ideário europeu pela elite brasileira que se compreende o papel assumido pela Educação Física no Brasil, ao longo do século XIX e meados do século XX, fundamentado no conhecimento hegemônico da sociedade burguesa sobre o corpo, de natureza predominantemente positivista, conforme Saviani (2019) situa historicamente o surgimento do positivismo no segundo período da periodização das concepções pedagógicas ilustrada no Quadro 6.

Dessa forma, com a expansão da educação primária após a Proclamação da República do Brasil e a abolição da escravatura no final do século XIX, como observado por Soares (2004), que se deu em resposta às exigências da expansão do capitalismo europeu, surgiram novas demandas para a produção e reprodução do capital, exigidas pela classe dominante. O espaço escolar tornou-se, então, um alvo para a construção de uma sociedade baseada nos ideais burgueses. Nesse sentido, as primeiras tentativas de incorporar a Educação Física nos currículos escolares, inicialmente apresentadas como ginástica, foram limitadas a um instrumento para moldar o novo tipo de trabalhador projetado pela sociedade capitalista daquele momento (Soares, 2004).

Esse tratamento epistemológico, de caráter predominantemente biológico, da Educação Física, estruturado a partir do ideário burguês, perdurou por grande parte das duas primeiras décadas do século XX, consolidando-se no contexto escolar. A partir da década de 1930, o reordenamento econômico e social do país, durante a Era Vargas (1930-1945), atribuiu novas finalidades à educação e à Educação Física escolar, adequando-as ao novo cenário político do país, marcado pelo Estado Novo (1937-1945) e pela fase do capital industrial. De acordo com Castellani Filho (2004), as diretrizes ideológicas dominantes que orientaram a Educação Física brasileira tinham como eixo o desenvolvimento da educação moral e cívica da classe trabalhadora, por meio da disciplina moral e do adestramento físico, tanto para as atividades fabris quanto para a defesa da nação.

Na primeira LDB, aprovada em 1961, a obrigatoriedade do ensino de Educação Física estendia-se do ensino primário ao Ensino Médio, até os 18 anos de idade, mas sem detalhamento de sua função pedagógica. Essa legislação reforçou o

caráter instrumental e técnico da Educação Física vigente, voltado para a capacitação e manutenção da força de trabalho do aluno, com o objetivo de formar o futuro trabalhador essencial para o desenvolvimento econômico do país (Darido, 2012). Dez anos depois, a lei foi revista com a promulgação da LDB de 1971, que estabeleceu novos mecanismos de regulamentação, sem mais restringir o ensino pela faixa etária. Nesse mesmo ano, foi promulgado o Decreto nº 69.450, que tornou facultativa a prática de Educação Física, classificando-a como uma atividade técnica e não como uma disciplina curricular, ao permitir a dispensa de aulas. Conforme o Decreto nº 69.450 (Brasil, 1971):

Art. 6º: Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.

Dessa forma, o decreto equipara a função da Educação Física escolar ao papel do mercado de trabalho, uma vez que, se o aluno já está integrado ao mercado, sua força de trabalho não precisa ser capacitada pela escola, mas sim pelo próprio trabalho (Darido, 2012). Portanto, essa visão hegemônica da Educação Física fragmenta seu papel na escola, restringindo-o à manutenção física da força de trabalho, em detrimento das diversas manifestações da Cultura Corporal que poderiam ser sistematizadas no ambiente escolar.

Além disso, durante o Regime Militar (1964-1985) no Brasil, a subordinação da Educação Física aos interesses políticos se vale de um novo instrumento: o esporte de rendimento. Darido (2012) destaca a ascensão da visão esportista adotada pela Educação Física brasileira como uma estratégia política do governo:

Nessa época, os governos militares, que assumiram o poder em março de 1964, passam a investir no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país por meio do êxito em competições de alto nível. Nesse período, a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, pretendia-se com isso eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento (Darido, 2012, p. 21).

Diante das atribuições atribuídas à Educação Física até meados da década de 1970, Francisco (2013) afirma que, ao incorporar conceitos biologicista e

militaristas, em detrimento das discussões de viés humanístico, filosófico e pedagógico, ocorreu um processo de dicotomização do conhecimento da Educação Física, o qual resultou na ausência de reflexões sobre os determinantes históricos e sociais que permeiam a sociedade capitalista.

Contudo, com o novo panorama político-social advindo do processo de redemocratização do país, surgiu uma movimentação em direção à construção de pedagogias críticas da educação, como ilustra o Quadro 6 no último período da periodização das concepções pedagógicas brasileiras, a exemplo da PHC. Nesse sentido, a partir dos anos finais da década de 1970, surgiu a necessidade de discutir criticamente o paradigma vigente da aptidão física esportiva, desempenhado pela Educação Física. Como decorrência desse processo, começaram a se constituir debates acadêmicos e científicos sobre a função social e pedagógica da Educação Física na sociedade, destacando-se a formulação das teorias pedagógicas, que ressignificaram a atribuição dada à Educação Física e sua função educacional (Bracht, 1999; Darido, 2012).

Bracht (1999) sintetiza as teorias pedagógicas da Educação Física em dois grupos: as teorias não críticas e as teorias críticas. Em relação às teorias não críticas, a primeira citada é a abordagem Desenvolvimentista, focada na oferta de experiências de movimento com vistas ao desenvolvimento de habilidades motoras na fase infantil, cujos principais autores são Go Tani, Edison de Jesus Manoel e Ruy Jornada Krebs. A teoria da Psicomotricidade, que ganhou destaque nos anos de 1970 e 1980, enfoca o movimento meramente como um instrumento subordinado a outras disciplinas escolares, ao excluir o papel da cultura nas determinações do movimento como saber a ser aprendido na escola. Já a proposta de João Batista Freire, a Construtivista, enfatiza as considerações sobre a cultura infantil e o papel dos jogos no desenvolvimento das crianças. Por fim, Bracht (1999) menciona brevemente a abordagem da Promoção da Saúde, que enfoca a principal função da Educação Física como educação para a saúde.

No que se refere às abordagens críticas, duas teorias da Educação Física se destacam, derivadas das discussões da pedagogia crítica brasileira, que considera a sociedade capitalista e suas relações de produção como categorias centrais de análise do papel da educação. A primeira delas denomina-se Crítico-Emancipatória, sendo Elenor Kunz seu principal formulador, e baseia-se na concepção do movimento como uma forma de relacionar-se e atuar criticamente no mundo, ao

tematizar os elementos da cultura corporal do movimento da Educação Física (Bracht, 1999).

A abordagem Crítico-Superadora, defendida neste trabalho, fundamenta-se nos princípios contra-hegemônicos da PHC desenvolvida por Demerval Saviani e na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, ambas fundamentalmente ligadas à teoria marxista. Fundamentada pelo Coletivo de Autores (Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht) no livro "Metodologia do Ensino da Educação Física", publicado em 1992, essa teoria trata da Educação Física como uma área do conhecimento capaz de proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade para a classe trabalhadora, baseada na compreensão da realidade concreta, forjada pelas condições objetivas do modo de produção capitalista em que estão inseridos, para que possam confrontá-la e superá-la. De acordo com as contribuições de Soares *et al.* (1992), os conhecimentos elaborados historicamente pela cultura humana devem ser sistematizados na escola por meio do objeto de estudo da Educação Física, a Cultura Corporal, que é vista como a objetivação das múltiplas experiências histórico-sociais, expressas nas manifestações do jogo, do esporte, da ginástica, da luta e da dança (Soares *et. al.*, 1992; Soares, 1996; Bracht, 1999).

Nessa perspectiva, o ensino da Cultura Corporal, com base na teoria Crítico-Superadora, não visa simplesmente reproduzir as práticas corporais produzidas pelos seres humanos entre si e com a natureza (o trabalho), mas transcende a produção social dos conteúdos, mediada pelas condições objetivas do modo de produção, que geram novos sentidos e significados ao longo da história da humanidade, conforme aponta:

Este acervo historicamente construído, socialmente produzido, culturalmente distribuído, pedagogicamente ensinado, transmitido, se manifesta como objetivações culturais determinadas pela dinâmica da relação trabalho-capital, apresentando significados e sentidos assumidos nas relações de produção. O acervo que compõem a Cultura Corporal é permeado, portanto, pelas múltiplas determinações que condicionam a vida dos indivíduos. Estas são imediatas, mediatas e históricas. Dão-se no plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física (Taffarel, 2016, p. 11).

Em meio às disputas por uma concepção pedagógica da Educação Física, houve a recomposição das estratégias do modo de produção capitalista como forma de enfrentar as crises que ameaçavam sua existência, fundamentada nos interesses da classe burguesa com viés neoliberal, como ilustra Saviani (2019) sobre a última fase da periodização das concepções pedagógicas brasileiras, caracterizada pela hegemonia da visão produtivista da educação. Tal processo, no alvorecer da década de 1990, resultou no ajustamento e reorganização curricular à lógica dominante daquele período, gestada pelas políticas neoliberais do então presidente FHC (PSDB), e refletiu em uma formação em Educação Física voltada à preparação de sujeitos subalternos ao projeto neoliberal de sociedade.

Nesse contexto, o marco político da sanção da LDB em 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996a), ao definir o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, consagrou a preparação para o trabalho como um dos objetivos dessa etapa de ensino. Vale ressaltar que, de acordo com o documento “Estatísticas da Educação no Brasil”, publicado em 1996 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e pelo Ministério da Educação e do Desporto, o número de matrículas no Ensino Médio, de futuros trabalhadores brasileiros, era de 1.119 estudantes em 1970. Em 1994, esse total havia evoluído para 5.073 estudantes matriculados (Brasil, 1996b).

Diante da necessidade de ampliar a oferta do Ensino Médio e de exigir um novo tipo de formação para o trabalhador, a publicação da LDB em 1996 (Brasil, 1996a) se manifesta como um elemento da superestrutura da sociedade capitalista, designada por Marx (2007) como o conjunto de instituições políticas, jurídicas, ideológicas e culturais que derivam da estrutura econômica da sociedade. Para Marx, a base econômica da sociedade, composta pelas forças produtivas materiais e pelas relações de produção (estrutura), determina a superestrutura, que inclui o Estado, a moral e outras formas de consciência social.

Tal organização social pode conduzir mudanças sociais e políticas, mas também pode reforçar ou desafiar as relações de produção existentes. Com a promulgação da LDB de 1996 (Brasil, 1996a), a Educação Física foi reintegrada ao currículo escolar como componente curricular obrigatório da Educação Básica, conforme estabelecido no art. 26, §3º. Em termos legislativos, Darido (2012) destaca que essa inclusão representou um avanço para a área, pois na versão anterior da LDB, de 1971, a Educação Física não estava incluída como

componente curricular, sendo facultativa no ensino noturno, o que negava o conhecimento da Cultura Corporal aos estudantes desse turno.

No contexto das reformas de Estado no Brasil, impulsionadas pelos organismos internacionais e pela consolidação do modelo neoliberal durante o governo FHC (PSDB), foram inseridos os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCNs), publicados em 2000, como parte de uma política de reformulação curricular do Ensino Médio, a fim de atender às demandas da reestruturação produtiva. Para o Ensino Médio, a Educação Física foi alocada na área das Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, restringindo-a à linguagem corporal, ou seja, à forma como o indivíduo se expressa e se comunica corporalmente com o mundo, o que mais tarde pactuaria com as proposições contidas na BNCC-EM sobre os currículos e as propostas pedagógicas para a Educação Física (Scapin; Souza; 2021).

A facultatividade da Educação Física sancionada na LDB (Brasil, 1996a) foi novamente alterada em 2003, por meio da Lei nº 10.793/2003 (Brasil, 2003), que modificou o texto da lei, determinando quais estudantes, independentemente do turno de estudo, poderiam se ausentar das aulas de Educação Física:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole (Brasil, 2003, Art. 26).

Diante dos avanços e retrocessos, Darido (2012) destaca que as concepções político-pedagógicas hegemônicas na trajetória da Educação Física no Brasil consistiram na visão excludente dessa disciplina como componente curricular, além de retomar os parâmetros biológicos do corpo defendidos em seus primórdios. Esse entendimento corrobora com a análise de Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020), que argumentam que os conhecimentos que compõem o currículo de Educação Física são subjugados às múltiplas determinações do modo de produção capitalista.

Assim, os tipos de aprendizagens e habilidades a serem adquiridas refletem as exigências impostas pela classe dominante, apresentadas como essenciais para uma vida laboral produtiva. Nesse contexto, a Cultura Corporal da Educação Física, ancorada nos pressupostos da PHC, da Psicologia Histórico-Cultural e da Metodologia de Ensino Crítico-Superadora, torna-se dispensável à ideologia

dominante, pois não se alinha com o tipo de formação projetado para o trabalhador que se busca construir na contemporaneidade (Beltrão; Teixeira; Taffarel, 2020), visto que oferece à classe trabalhadora a possibilidade de superar o modo de produção capitalista.

Nesse cenário, após quase 30 anos da aprovação da LDB (Brasil, 1996a), entende-se que o atual cenário da concepção político-pedagógica da Educação Física, orientada pelas reformas curriculares do Ensino Médio e materializada na BNCC e na Reforma do Ensino Médio, dá continuidade às políticas curriculares anteriores, especialmente a partir da implementação de políticas neoliberais no governo provisório de Michel Temer (2015-2017), vinculado ao MDB. Ressalta-se que, não apenas os encaminhamentos anteriores têm sido mantidos, mas também se intensificou a visão utilitarista da Educação Física e os ataques ao seu status como disciplina escolar, o que será detalhado na subseção seguinte.

### 3.3. O APAGAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA BNCC-EM E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017)

Como evidenciado, a trajetória da Educação Física Escolar no Brasil revelou como os paradigmas de formação estiveram imersos em disputas político-pedagógicas, direcionadas à manutenção das exigências do sistema produtivo e dos interesses da classe dominante. Essas disputas se manifestam no projeto de escolarização destinado à classe trabalhadora, marcado pela negação dos conteúdos clássicos da Cultura Corporal (Albuquerque; Taffarel, 2020).

Nesse contexto, destaca-se neste trabalho a discussão sobre as políticas educacionais que orientam os currículos de Educação Física do Ensino Médio no Brasil, instituídas no contexto do período reformista e antipovo do governo Temer (MDB), iniciado em 2017, após o golpe jurídico-parlamentar que destituiu a presidenta Dilma Rousseff (PT) no ano anterior. A partir desse momento, intensificou-se a implementação de um projeto educacional global alinhado aos interesses do capital e articulado nacionalmente por meio da articulação interna da burguesia brasileira, cuja finalidade consiste em dispensar o ensino de disciplinas inúteis à reprodução do capital, como a Educação Física. Esse cenário é evidenciado pela homologação da BNCC-EM (Brasil, 2018a), das DCNEM (Brasil,

2018b) e pela aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), convertida a partir da MP nº 746 (Brasil, 2016a).

Tais encaminhamentos neoliberais para a educação brasileira foram intensificados durante o governo de extrema direita de Jair Messias Bolsonaro (PSL e PL), no período de 2019-2022, e agravados pela pandemia de COVID-19. A BNCC-EM, homologada em 2018, representa um marco na normatização da formação da juventude brasileira, ao balizar as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo dessa etapa da Educação Básica, a partir do desenvolvimento de competências gerais. Tais competências gerais são formadas a partir de competências específicas que correspondem às áreas do conhecimento estabelecidas na base, por sua vez estruturadas em disciplinas escolares, a saber: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Matemática e suas Tecnologias (Matemática) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). Com isso, os projetos pedagógicos e currículos escolares devem estar alinhados à formação das competências dos estudantes.

Na BNCC, competência é definida como:

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018a, p.8).

Com base na BNCC-EM, são sete as competências específicas da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, na qual a Educação Física está embutida, sistematizadas no quadro (Quadro 7).

**Quadro 7:** Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio.

<b>Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias</b>
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e

colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a se vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

**Fonte:** Adaptado de Brasil (2018).

Amaral (2022) discute que a tendência das competências surgiu no contexto das reformas educacionais de viés liberal, gestadas na década de 1990 em países periféricos, com o apoio político e financeiro dos organismos internacionais. Nesse contexto, a pedagogia das competências se manifesta nas políticas educacionais do Brasil, pautada no lema "aprender a aprender", como ilustrado no Quadro 7, que trata da competência número sete da área Linguagens e suas Tecnologias. O objetivo dessa competência é adaptar o indivíduo ao processo produtivo do capital, por meio do desenvolvimento de comportamentos alinhados ao ideário burguês, que permitam ajustar-se às condições da sociedade de mercado. Maldonado (2023) acrescenta que o discurso sobre habilidades e competências é inspirado na teoria do capital humano.

Além disso, Beltrão, Teixeira e Taffarel (2020) ao analisarem as competências, verificaram que apenas a competência número cinco se refere diretamente à Educação Física, ao tratar dos sentidos das práticas corporais, sendo as demais competências sem ligação direta ou, no máximo, de forma genérica com a área. Entre as vinte e oito habilidades vinculadas às sete competências da área Linguagens e suas Tecnologias, apenas oito pressupõem alguma conexão com os objetos de conhecimento da Educação Física, sendo duas de forma direta e cinco de forma genérica. Ou seja, os conhecimentos de Educação Física não ocupam uma posição central na BNCC, sendo tratados como secundários ou acessórios (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Portanto, é dentro dessa perspectiva das competências que a BNCC orienta os currículos da Educação Física no Ensino Médio brasileiro, como evidencia o Quadro 7, em direção ao utilitarismo, na contramão dos pressupostos pedagógicos da PHC, que se baseiam na transmissão dos saberes clássicos (Saviani, 2011), alinhados às postulações da Abordagem Crítico-Superadora da Educação Física. Esta abordagem tem como foco a sistematização da Cultura Corporal e suas possibilidades de superação da sociedade capitalista (Soares et. al, 1992).

Além disso, a ênfase nas competências e habilidades reflete o seguimento das diretrizes impostas por organismos internacionais (OOIs), centradas na adaptação do currículo ao mercado e na aquisição de habilidades e competências utilitaristas, como frequentemente citado no conteúdo da BNCC-EM. A seguir, apresentam-se os extratos extraídos da BNCC-EM que evidenciam, em seu conteúdo, a referência a algumas OOIs:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)<sup>3</sup>, mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da **Organização das Nações Unidas (ONU)** (Brasil, 2018a, p. 08, grifos da autora).

[...] o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)**, que coordena o **Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)**, e da **Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês)**, que instituiu o **Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)** (*Ibid.*, 2018a, p. 13, grifos da autora).

Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as **Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169** e com documentos da **ONU** e **Unesco** sobre os direitos indígenas) (*Ibid.*, 2018a, p. 17, grifos da autora).

Nesse ínterim, a BNCC-EM discursa sobre o papel da Educação Física como contribuidora para a aquisição de habilidades e competências formadoras de sujeitos éticos, conscientes e reflexivos em seu projeto de vida e na sociedade, ao dispor como instrumento a cultura corporal de movimento, entendida como “o conjunto de práticas culturais em que os movimentos são os mediadores do conteúdo simbólico e significante de diferentes grupos sociais” (Brasil, 2018a, p. 49),

que envolvem as brincadeiras, os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas e as práticas corporais de aventura.

Embora a BNCC anuncie uma abordagem integradora, a proposta de formação permanece atrelada à lógica das competências exigidas para o mundo do trabalho e alinhada aos imperativos da acumulação flexível, conforme discutido ao longo desta dissertação. Nesse contexto, evidencia-se uma proposta político-pedagógica da Educação Física instrumentalizada de forma secundária, ao desenvolver habilidades desejáveis ao mercado, como autonomia, responsabilidade, liderança, colaboração, resiliência e autorregulação – características exigidas por um mercado de trabalho mais flexível e precarizado – o que descaracteriza sua potencialidade crítica-superadora enquanto área do conhecimento humano.

Como mencionado, a Educação Física é incorporada na BNCC como integrante da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias. As linguagens, na BNCC-EM, estão descritas como artísticas, corporais e verbais, ao retomar os pressupostos epistemológicos de linguagens contidos nos PCNs.

Nesse sentido, a BNCC isola a especificidade do conhecimento da Educação Física ao desenvolvimento da linguagem, ao reduzir as diversas possibilidades que as manifestações da Cultura Corporal propiciam. Nesse contexto, Scapin e Souza (2021, p. 597-598) corroboram que essa perspectiva, vinculada às tendências da racionalidade pós-modernista, ocasiona “o desaparecimento da concretude do conhecimento objetivado da Educação Física no ambiente escolar, o que fica evidente ao passo em que a linguagem e o discurso antecedem a materialidade como explicação do real”. Portanto, evidencia-se que a BNCC, ao restringir a Educação Física à linguagem – mesmo que poucas vezes – limita a complexidade e a concretude que os saberes da área podem oferecer no contexto escolar, visto sua possibilidade de confrontar a materialidade das contradições geradas pelas relações de produção presentes na sociedade capitalista.

Em contraposição, ao atribuir como objeto da Educação Física a Cultura Corporal, deve-se levar em consideração a função social e política que o conhecimento concreto de suas manifestações sustenta, com vistas a assegurar as bases de emancipação, sobretudo da classe trabalhadora (Scapin; Souza, 2021), o que não é objetivado pela BNCC-EM. Enfatiza que:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a Cultura Corporal, contribui para a afirmação dos interesses de

classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão de movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares *et al.*, 1992, p. 41).

Nessa direção, sob a ótica do materialismo-histórico dialético, reforça-se que a BNCC configura uma superestrutura educativa moldada pelos interesses hegemônicos da estrutura econômica capitalista, ao operar como um aparelho ideológico do Estado que busca garantir a hegemonia da classe dominante por meio do estabelecimento de um projeto burguês de sociedade, meticulosamente materializado nas políticas educacionais para o Ensino Médio. Os pressupostos estabelecidos na BNCC não rompem com os fundamentos conservadores que historicamente subalternizam a Educação Física no currículo escolar, mas reiteram uma Educação Física funcionalista e ajustada aos ditames neoliberais por meio das competências, em contradição com a dimensão formativa centrada na leitura crítica de mundo, nas relações e contradições de classe, e nas determinações do sistema capitalista de produção a partir da Cultura Corporal, tal como pressupõe a Abordagem Crítico-Superadora.

Ao convergir com a perspectiva de Saviani (2011), a partir da proposição da PHC, segundo a qual a escola deve garantir o acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos de forma sistematizada para a emancipação de sujeitos historicamente explorados, a BNCC revela-se antagônica à proposta de uma formação histórico-crítica, pois reduz o conhecimento à sua utilidade e desconsidera os determinantes históricos e sociais da realidade concreta permeada pelo modo de produção capitalista. No caso da Educação Física, seus conhecimentos são tratados de forma fragmentada, descontextualizada e esvaziada de sentido social.

Nesse contexto, os encaminhamentos políticos-pedagógicos contidos na BNCC-EM, publicada em 2018, estão intimamente relacionados à reforma promovida pela Lei nº 13.415, aprovada em 2017. Trata-se de um dispositivo legal que, além de alterar a LDB de 1996, institui as diretrizes do novo modelo flexível de currículo para o Ensino Médio brasileiro, amparando legalmente o cumprimento da BNCC no país. Vinculada à BNCC, a Reforma do Ensino Médio escancara a lógica da racionalidade do capital aplicada ao projeto formativo, enfraquecendo a Educação Física pela flexibilização e fragmentação curricular. Junto à BNCC-EM,

publicaram-se as DCNEM em 2018 (Brasil, 2018b) como suporte para o cumprimento da BNCC, estabelecida pela Reforma do Ensino Médio.

Conforme a Lei 13.415/2017, no Art. 36 (Brasil, 2017a), a estrutura do currículo para o Ensino Médio pode ser ajustada conforme a escolha dos sistemas de ensino, desde que baseada na oferta da Formação Geral Básica (FGB), norteada pelas áreas do conhecimento da BNCC, e pelos Itinerários Formativos (IF). Tal estruturação também é prevista no Art. 10 da DCNEM (Brasil, 2018b, p. 5): “Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.” A Figura 1 ilustra o esquema da BNCC-EM (Brasil, 2018a):

**Figura 1:** Estrutura do currículo do Ensino Médio na BNCC.



**Fonte:** BNCC-EM (Brasil, 2018a).

De acordo com a estrutura curricular do Ensino Médio (Figura 1), os Itinerários Formativos (IF) fazem referência ao aprofundamento progressivo, ao longo das etapas do Ensino Médio, em uma ou mais áreas do conhecimento estabelecidas na BNCC, e também aos itinerários da formação técnica e profissional. Embora a carga horária dos três anos do Ensino Médio tenha sido expandida de 2.400 para 3.000 horas conforme a reforma, de acordo com Beltrão (2019), houve uma redução da Formação Geral Básica (FGB) — áreas do conhecimento da BNCC — de 2.400 horas para, no máximo, 1.800 horas, devido à

inserção dos IF, que devem ser desenvolvidos na carga horária de 1.200 horas, totalizando as 3.000 horas.

Diante disso, o arranjo do currículo do Ensino Médio, sob o discurso da flexibilização, deve ser ajustado conforme as necessidades e possibilidades locais, sendo apenas o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática obrigatórios ao longo de todo o percurso do Ensino Médio, segundo o inciso 3º do Art. 35-A (Brasil, 2017a). Ou seja, a FGB, referente às áreas do conhecimento postas pela BNCC, pode ser ajustada ao longo das séries do Ensino Médio, à medida que se inserem os IF, em razão do cumprimento da Lei 13.415/2017.

Sobre a flexibilidade curricular estabelecida pela inserção dos IF, a BNCC-EM aponta:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes (Brasil, 2018a, p. 471).

Com isso, a FGB retrai-se progressivamente ao longo das séries do Ensino Médio, enquanto os IF, defendidos pelos reformadores empresariais da educação (Freitas, 2018), expandem-se até a terceira série do Ensino Médio. Nesse contexto, por exemplo, o estudante da terceira série do Ensino Médio pode – de acordo com o que lhe é ofertado – aprofundar-se no itinerário vinculado a uma área do conhecimento ou à formação técnica e profissional, em detrimento da área Linguagens e suas Tecnologias, na qual a Educação Física está inserida, o que poderá comprometer a consolidação dos saberes específicos da área.

Tal dinâmica evidencia, mais uma vez, a presença de uma lógica meritocrática, típica do campo empresarial, subjacente às diretrizes curriculares da BNCC, na medida em que a escolha de determinados percursos formativos em detrimento de outros é utilizada como justificativa para responsabilizar individualmente o estudante por eventuais lacunas formativas nas áreas não escolhidas.

Apesar do retorno da Educação Física ao currículo do Ensino Médio, ao contrário do que foi proposto na MP nº 746 (Brasil, 2016a), que consistiu na exclusão da referida área do conhecimento, a Lei 13.415/2017 não enfatiza a

obrigatoriedade do componente Educação Física no currículo escolar, uma vez que permite a flexibilização curricular, como aponta o inciso 2º do Art. 35-A (Brasil, 2017a), que estabelece que a Educação Física “[...] incluirá obrigatoriamente estudos e práticas [...]”, assim como Arte, Sociologia e Filosofia.

Destarte, a Educação Física ocupa um espaço periférico no currículo do Ensino Médio, sendo tratada como uma possibilidade e não como um componente curricular obrigatório. Tal posição pode levar à exclusão da Educação Física nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente nas que operam sob a pressão por resultados mensuráveis da educação, características da lógica empresarial, a exemplo dos indicadores do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), promovido pelo estado paranaense, cujo enfoque está no desempenho dos estudantes em habilidades vinculadas à Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento da formação em outros componentes curriculares. Reforça-se que o ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são os únicos considerados obrigatórios em todo o percurso do Ensino Médio, conforme a Reforma do Ensino Médio. As DCNEM confirmam a não obrigatoriedade da Educação Física ao afirmar no inciso 5º do Art. 11, sobre os estudos e práticas da área:

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas (Brasil, 2018b, p. 6).

Ao incluir a Educação Física como parte de estudos e práticas, ao eliminar seu critério de obrigatoriedade, conforme previsto na Lei 13.415/2017 e na DCNEM, Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) denunciam que essa alteração resulta na negligência dos conteúdos da Cultura Corporal, visto que seus conhecimentos poderão ser abordados via estudos e práticas por professores de outras disciplinas inclusas na área do conhecimento à qual a Educação Física está inserida, sem a necessidade de ser um professor especialista da área.

O processo de formação hegemônico em Educação Física, articulado nas reformas educacionais do Ensino Médio, é esvaziado, pois a negação dos conhecimentos da Cultura Corporal durante o percurso formativo no Ensino Médio atende à demanda de preparar os estudantes para se tornarem instrumentos úteis à

produção flexível exigida na contemporaneidade, perpetuando o ciclo de exploração da classe trabalhadora, essencial para a existência do modo de produção capitalista. Sob essa ótica, são privilegiadas no currículo as competências e habilidades voltadas para o saber fazer, com o objetivo de reproduzir o capital, por meio da formação de forças produtivas engendradas no metabolismo capitalista (Souza; Ramos, 2017; Scapin; Souza, 2021).

Reforça-se que, no campo da Educação Física, essas reformas resultam no desaparecimento paulatino da área, na fragmentação do conhecimento e na intensificação da lógica utilitarista, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória fundamentada na Cultura Corporal, caso houvesse tempo privilegiado em todas as séries do Ensino Médio para o desenvolvimento da disciplina. Ressalta-se que, historicamente, tanto as condições de acesso a esta etapa de ensino, quanto a qualidade da formação dos mais desfavorecidos, são distintas das daqueles pertencentes à classe dominante, estando relacionadas a uma seletividade que implicou na negação do conhecimento científico à classe trabalhadora (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Com isso, a juventude brasileira da classe trabalhadora é golpeada pelas armas das reformas do Ensino Médio, como a BNCC-EM e a Reforma do Ensino Médio. Esse cenário é expressão das contradições da sociedade capitalista, ao evidenciar o papel da educação como espaço de disputa entre projetos antagônicos de sociedade e de formação humana.

#### **4. INTENCIONALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ**

Nesta seção, apresentam-se os fundamentos políticos-pedagógicos referentes à Educação Física do Ensino Médio no estado do Paraná, à luz da regulamentação das diretrizes do Novo Ensino Médio, tendo o governo de Ratinho Junior (PSD) como principal responsável pela direção do empresariamento da educação pública. Em seguida, busca-se compreender a Educação Física do Novo Ensino Médio paranaense com base nos encaminhamentos contidos no RCEM-PR e em outros documentos da política educacional do estado.

Por fim, analisa-se os Projetos Político-Pedagógicos das escolas da rede pública do estado do Paraná, com o objetivo de identificar como a Educação Física do Novo Ensino Médio paranaense é tratada nos documentos institucionais, a partir da análise das proposições para a área do conhecimento.

##### **4.1. O NOVO ENSINO MÉDIO PARANAENSE À VISTA DO PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI Nº 13.415/2017) NO ESTADO DO PARANÁ**

Com a instituição das normativas políticas-pedagógicas para o currículo do Ensino Médio, a partir da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC-EM, coube aos currículos estaduais se adaptarem às novas diretrizes para essa etapa da Educação Básica, alinhando-se à BNCC e aos Itinerários Formativos (IF), de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, definido no governo do presidente Jair Bolsonaro (PSL) (2019-2022), para implementar as novas diretrizes nas escolas de Ensino Médio (Brasil, Art.4, 2021).

- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e

VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação.

Nesse contexto, as discussões e ações acerca da implementação das bases normativas para a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná ocorreram sob a liderança do governador Ratinho Júnior (PSD) (2019-2022) e do empresário<sup>12</sup> e Secretário da Educação do Paraná Renato Feder (2019-2022), ao longo dos anos de 2020 e 2021, para serem implementadas a partir de 2022.

Com base nessas discussões, o arranjo curricular do Novo Ensino Médio do estado do Paraná foi composto pela Formação Geral Básica (FGB) (1.800 horas) e pelos Itinerários Formativos (IF) (1.200 horas), totalizando 3.000 horas na carga horária do Ensino Médio. De acordo com a matriz curricular, cada série do Ensino Médio possui a carga horária definida para a FGB e para os IF, sendo que, à medida que se avançam as séries do Ensino Médio, a carga horária dos IF aumenta, enquanto a da FGB diminui (Paraná, 2022).

A FGB contempla as quatro áreas do conhecimento previstas na BNCC-EM para o cumprimento das competências. Os IF compreendem duas partes no currículo paranaense: uma parte obrigatória, denominada Parte Flexível Obrigatória (PFO) – que inclui Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional – e a outra eletiva, denominada Itinerário Formativo Integrado. Dessa forma, a soma da carga horária da PFO e do IF integrado compõe a carga horária total do IF do Ensino Médio. São ofertadas três possibilidades de IF integrados, a serem escolhidas pelas escolas conforme os contextos locais, conforme postula a Reforma do Ensino Médio (Paraná, 2022, p. 4).

1. Itinerário Formativo Integrado de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.
2. Itinerário Formativo Integrado de Matemática e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
3. Itinerário Formativo Integrador de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Nesse sentido, a escola pode personalizar, conforme a carga horária do IF estabelecida para a respectiva série, os componentes curriculares a serem

---

<sup>12</sup> Renato Feder é herdeiro do grupo Elgin do setor de eletrodomésticos e dono da Multilaser, empresa do ramo de tecnologia. Atuou desde o início do seu mandato (2019-2022) como secretário da educação do Paraná, junto às empresas ligas ao Instituto Leman e ao Grupo Positivo (APP-Sindicato, 2020a).

ofertados, desde que correspondam àquele IF integrado. Os componentes curriculares inclusos em cada IF integrado correspondem às áreas do conhecimento da BNCC-EM. A Educação Física só será contemplada pelos estudantes quando ocorrer a oferta da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, seja como parte da FGB ou como componente do IF integrado, a depender da estruturação de cada série do Ensino Médio. Caso determinada série não contemple a referida área na FGB e a ofereça como IF integrado, o estudante só cursará esse componente caso escolha em sua parte flexível<sup>13</sup>. O quadro a seguir (Quadro 8) ilustra a estrutura do Ensino Médio do estado do Paraná.

**Quadro 8:** Estrutura da matriz curricular do Novo Ensino Médio do Paraná.

	<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Componente curricular</b>	<b>1ª série</b>	<b>2ª série</b>	<b>3ª série</b>
<b>Formação Geral Básica (FGB)</b>	Linguagens e suas Tecnologias	Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa			
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia, Geografia, História e Sociologia			
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática			
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física, Química e Biologia			
<b>Total da carga horária da FGB</b>			<b>800</b>	<b>600</b>	<b>400</b>
<b>Itinerários Formativos (IF)</b>	Parte Flexível Obrigatória (PFO)	Projeto de Vida, Educação Financeira e Pensamento Computacional			
	Itinerário Integrado				
<b>Total da carga horária dos IF</b>			<b>200</b>	<b>400</b>	<b>600</b>
<b>Total da carga horária do Novo Ensino Médio</b>			<b>1.000</b>	<b>1.000</b>	<b>1.000</b>

Fonte: Adaptado de Paraná (2022).

Em relação ao percurso da implementação da estrutura do Novo Ensino Médio até sua concretização na organização curricular mencionada no Quadro 8, em 16 de dezembro de 2020, foi aprovada a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020 (Paraná, 2020), que dispôs sobre a alteração da matriz curricular do Ensino Médio para o ano de 2021, reduzindo pela metade a carga horária dos componentes Sociologia, Filosofia e Artes e implementando a inclusão da Educação Financeira

<sup>13</sup> É valioso ressaltar que a análise que se refere especificamente ao lugar da Educação Física no currículo do Paraná, será aprofundada no capítulo posterior.

como IF na Parte Flexível Obrigatória (PFO) das três séries do Ensino Médio. Dada a repercussão dessa instrução, houve a mobilização de diversas entidades, como a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), o Coletivo Humanidades e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), entre outros, que se manifestaram contra a imposição e em defesa da revogação do documento.

Entretanto, apesar das diversas mobilizações e tentativas de diálogo com a SEED-PR, a Instrução Normativa não foi revogada, e o encaminhamento à implementação da reforma no estado seguiu de forma restrita à participação democrática (Silva; Barbosa; Korbes, 2022). Nesse sentido, o processo de implementação do Novo Ensino Médio no estado do Paraná revela um percurso concebido de forma autoritária, restrito às discussões internas da SEED, à semelhança da lógica da implementação da BNCC no Brasil, caracterizada pela ausência de debate público com a comunidade escolar. A Educação Física, na instrução (Paraná, 2020), permaneceu como parte da FGB durante as três séries do Ensino Médio, sendo desenvolvida em duas horas-aula semanais.

Durante o curso das discussões, em julho de 2021, o sistema de ensino do Paraná publicou as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio (DCCEM-PR) e o RCEM-PR (Paraná, 2021a) por meio da Deliberação nº 4/2021 do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR). Esse processo de elaboração e aprovação, conforme postula Silva, Barbosa e Korbes (2022), seguiu o mesmo percurso de contenção à participação popular observado na instrução normativa, com a realização de consultas públicas vertiginosas, por meio de formulários online compostos por questões fechadas, e a falta de transparência quanto aos critérios adotados nas análises das consultas públicas por parte da SEED-PR. Acrescenta-se que as consultas ocorreram durante a pandemia de COVID-19, o que impôs obstáculos para a organização escolar.

Após cinco meses da aprovação, em 17 de dezembro, houve mais uma importante movimentação acerca da reforma, com a aprovação da Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021 (Paraná, 2021b), referente à recomposição da matriz curricular do Ensino Médio a partir de 2022. Em termos gerais, o documento dispõe sobre a inclusão de dois componentes curriculares obrigatórios na PFO, juntamente com a Educação Financeira: o Projeto de Vida e o Pensamento Computacional, enquanto houve a elevação da carga horária de Língua Portuguesa

e Matemática e a diminuição da carga horária de disciplinas clássicas escolares, como Filosofia, Sociologia, Artes, História, Geografia, Química e Física. Nesse contexto, a oferta obrigatória dos componentes de Educação Financeira, Projeto de Vida, Pensamento Computacional, Língua Portuguesa e Matemática é estabelecida. Portanto, o ensino das disciplinas clássicas do currículo, tal como a Educação Física, é substituído pelos componentes da PFO.

Observa-se, portanto, que a concepção paranaense de currículo para o Ensino Médio, no governo de Ratinho Junior (PSD), é caracterizada por uma visão economicista da educação, focada nas competências de escrita e matemática e na formação esvaziada de conhecimento científico por meio das disciplinas clássicas, em detrimento da perspectiva histórico-dialética (Silva; Barbosa; Korbes, 2022; Barbosa; Francisco, 2024).

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2008 p. 15).

Nesse bojo, a Educação Física, com base na instrução normativa (Paraná, 2021b), foi excluída da matriz como disciplina obrigatória da FGB da 2ª série do Ensino Médio, para dar lugar aos componentes da PFO, Educação Financeira, Projeto de Vida e Pensamento Computacional, sendo desenvolvida nesta série apenas se a escola definir a área de Linguagens e suas Tecnologias como IF e, o estudante, escolher a disciplina. Já nas 1ª e 3ª séries, a Educação Física seria desenvolvida em duas horas-aula semanais como parte da FGB. Com isso, os alunos da classe trabalhadora da 2ª série do Ensino Médio têm o direito à aprendizagem negado em relação aos conhecimentos de Educação Física, visto que se institui como não obrigatória e, como parte do itinerário, fica aberta a possibilidade de ser desenvolvida por professor de outra área, como instrui a Reforma do Ensino Médio.

Tal retrocesso envolvendo a implementação da Lei n. 13.415/2017 nos estados e seus impactos na Educação Física é pauta dos movimentos de entidades, que denunciam o apagamento da Educação Física tal como está organizada no Ensino Médio, com base nas orientações da reforma. O Grupo de Trabalho Escola do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em “Nota de Pesar pelo

decesso do Ensino Médio”<sup>14</sup>, anuncia os efeitos que a Reforma do Ensino Médio acarretará aos estudantes desta etapa da Educação Básica, sobretudo das classes populares, incluindo a subtração do conhecimento e a expansão do espaço que os separa das classes privilegiadas pelo acesso às universidades, bem como as consequências ao exercício profissional do professor de Educação Física, entre outras implicações, com destaque à desvalorização da carreira e da formação de professores diante da abertura para contratações por “notório saber”, estabelecido na Lei n. 13.415/2017 (CBCE, [s.d]).

Para o ano de 2023, a instrução normativa de 2021 (Paraná, 2021b) foi substituída pela Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022 (Paraná, 2022), foco desta análise, porém sem alteração do arranjo curricular do Novo Ensino Médio, bem como da Educação Física, estabelecido na instrução anterior. Portanto, a estrutura curricular do Ensino Médio do Paraná ficou disposta conforme supracitado no Quadro 8.

Tal cenário é reflexo do projeto hegemônico referenciado pelos OOs, florescente desde a década de 1990. Adjacente à lógica adotada por Michel Temer (2016-2018), é articulado nos estados brasileiros pelos interesses da burguesia interna, tal como a figura de Ratinho Junior no estado do Paraná, eleito em 2019 e vigente até os dias atuais. A gestão empresarial do governador Ratinho Junior (PSD), cujo governo deu continuidade à política de ataque à educação pública do governo de Beto Richa (PSDB) (2011-2018), ao dar seguimento à desvalorização de professores, ao ataque à autonomia das escolas, à perseguição e punição dos educadores<sup>15</sup> e ao desmonte e empresariamento da educação pública paranaense (APP-Sindicato, 2020b). O último, reforçado pela implementação da Reforma do

---

14 Ver nota completa em: [https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA\\_DE\\_PESAR\\_A\\_PL\\_ENSINOMEDIO.pdf](https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA_DE_PESAR_A_PL_ENSINOMEDIO.pdf). Acesso em: 03 mar. 2025.

<sup>15</sup> O “Massacre de 29 de abril”, episódio ocorrido no dia 29 de abril de 2015, em Curitiba-PR, consistiu em um ato de repressão e violência, às ordens do então secretário de Segurança Pública Fernando Francischini e do governador Beto Richa (2011-2018), contra manifestantes que protestavam contra os projetos de lei que ameaçavam os direitos trabalhistas e previdenciários dos trabalhadores públicos do estado conquistados pela classe trabalhadora. Somado a esses ataques, a redução do orçamento destinado à educação mobilizou a classe educacional, entretanto surpreendida por policiais, canhões de água, gás de efeito moral, disparadas de balas de borracha e entre outros métodos repressivos que deixaram ao menos 237 feridos (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2024).

Já na gestão de Ratinho Junior (PSD), exemplifica-se os episódios de assédio e abuso de autoridades policiais, acionadas a pedido da SEED-PR, para impedir a presença e manifestação de pessoas contrárias ao programa Parceiros da Escola, que lança à mão privada a educação pública do Paraná, durante a consulta pública- ocorrida de 7 à 9 de dezembro de 2024- sobre a adesão das escolas ao programa (APP-sindicato, 2024a).

Ensino Médio no estado, exemplifica-se pela contratação, em 2022, da Universidade Cesumar (Unicesumar), instituição privada pertencente ao conglomerado privado Vitru Educação, para a terceirização das aulas de cursos técnicos profissionais do Novo Ensino Médio, de acordo com a APP-Sindicato, ao descumprir os princípios constitucionais da Educação e da Administração Pública, ao destinar o dinheiro público à iniciativa privada, em detrimento da melhoria da qualidade da educação pública do estado (APP-Sindicato, 2022), além das implicações pedagógicas no ensino aos estudantes e na desvalorização do trabalho docente dos servidores concursados.

Na esteira do empresariamento da educação pública, contada por Freitas (2018), outra tacada do governador do Paraná, Ratinho Junior (2023-2026), junto ao Secretário de Educação Roni Miranda (2013-2026), foi a instauração do Programa Parceiro da Escola, materializado na Lei n. 22.006/2024 (Paraná, 2024), aprovada em 04 de junho de 2024, que institui a contratação de empresas privadas para a gestão administrativa e financeira das unidades escolares públicas do estado. De acordo com a APP-Sindicato (2024a), contrária ao programa, além de destinar recursos públicos ao lucro de empresários, a proposta oferece riscos à garantia da qualidade de ensino aos estudantes, visto que, segundo dados levantados com base nos editais e contratos do programa, apurou-se que a gestão de Ratinho Junior investe em torno de R\$8,00 (oito reais) por estudante, enquanto para as empresas seria destinado um valor até cem vezes maior, R\$ 800,00 (oitocentos reais) por estudante. Essa iniciativa gerou intensas manifestações da comunidade escolar contra o programa em diversos municípios do estado, ao mobilizar estudantes, professores e responsáveis dos alunos na luta contra o empresariamento das escolas públicas paranaenses, além das denúncias encaminhadas ao Ministério Público do Paraná, que denunciam a inconstitucionalidade do programa e requerem a anulação do edital de chamamento público nº 17/2024 referente ao credenciamento de empresas para a gestão das escolas. Ressalta-se a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, Art. 206), que estabelece no inciso VI do Art. 206: “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei”.

Todavia, mesmo diante da reprovação do programa pela sociedade por meio de mobilizações e dos resultados da consulta pública realizada em dezembro de 2024, Ratinho Junior manobrou as decisões do Tribunal de Justiça do Paraná (TJ-PR), após a decisão de liberação do encaminhamento ao programa, assinada pelo

presidente do TJ-PR Luiz Fernando Tomasi Keppen, e encaminhou o programa (APP-Sindicato, 2025). Nesse ínterim, foi publicada a lista de escolas entregues<sup>16</sup> a empresas credenciadas no Programa Parceiro da Escola, no total, 82 unidades escolares de 34 municípios do estado. Cada escola, ligada à instituição privada credenciada no edital, cuja mantenedora são os seguintes grupos empresariais: Apogeu, Positivo e Salta. Em relação às escolas do município de Maringá, cuja localidade engloba a análise realizada neste estudo, cinco escolas do Ensino Médio regular foram entregues às empresas, sendo elas: Colégio Estadual Adaile Maria Leite, Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes, Colégio Estadual João de Faria Pioli, Colégio Estadual Unidade Polo e Colégio Estadual Dirce de Aguiar Maia, todas credenciadas pelo grupo Salta (APP-Sindicato, 2024b).

Visto isso, a educação paranaense fica subjugada às objetivações do mercado, tal como analisa Farias (2023) sobre o papel de conglomerados de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais (APHEs), formados por instituições que utilizam estratégias para impor à classe subalterna o projeto hegemônico de sociedade, com destaque à atuação da Fundação Lemann no estado do Paraná junto à SEED-PR. Exemplificam-se também os grupos educacionais atuantes no Programa Parceiro da Escola, supracitados neste estudo. Costa (2023) destaca a cooperação firmada entre o estado do Paraná e a Fundação Lemann, logo no início do mandato de Ratinho Júnior (2019-2022), conforme o despacho publicado em 2019, cujo documento enfatiza a participação da instituição privada na gestão pública do estado.

Portanto, o modo como a formação do Ensino Médio vem sendo conduzida no Paraná, sob a gestão do governador Ratinho Junior (PSD), evidencia a lógica mercantilista que permeia a educação. Nesse bojo, disciplinas clássicas, tal como a Educação Física, têm sua carga horária diminuída à medida que o currículo é reorganizado para incluir novos componentes curriculares alinhados às diretrizes da Reforma do Ensino Médio. Essa reestruturação atende à lógica de reprodução do capital e à manutenção das classes sociais antagônicas, ao focar no desenvolvimento de competências e habilidades funcionais ao perfil de trabalhador exigido pelo mercado no século XXI, diretrizes essas materializadas na BNCC-EM e nos IF.

---

<sup>16</sup> Ver mais em: <https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2024/12/82escolas.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2025.

A segmentação curricular entre a FGB e IF complacente no estado do Paraná compromete a formação básica comum a todos, uma vez que cada estudante cursará apenas o que for ofertado em sua realidade escolar, o que acentua as desigualdades de acesso e qualidade da educação. Esse cenário se agrava no contexto pós-pandemia de COVID-19, período em que os prejuízos formativos foram especialmente intensos para estudantes oriundos das camadas populares. Dados do Censo Escolar<sup>17</sup>, publicados em 2024, indicam uma expressiva queda no número de matrículas no Ensino Médio público do Paraná durante a pandemia: de 357.531 em 2020, o total retraiu para 313.845 no ano de 2021, o que reflete o impacto das políticas educacionais excludentes e a precarização do direito à educação pública.

Apesar do discurso de que o Novo Ensino Médio contribuiria para a redução das disparidades sociais entre ricos e pobres, o que se tem visto na realidade concreta é o aprofundamento das desigualdades educacionais e sociais, pois, enquanto a política educacional estiver subordinada às relações capitalistas de produção, as desigualdades entre as classes antagônicas existirão, com prejuízos avassaladores para a classe trabalhadora.

#### **4.1.1. A Educação Física do Novo Ensino Médio no Referencial Curricular do Paraná**

O RCEM-PR foi elaborado com o apoio do Programa de Apoio à Implementação da Base Comum Curricular (ProBNCC), conforme consta no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná (Paraná, 2021c). Homologado em 6 de agosto de 2021, durante a gestão do governador Ratinho Junior (2019-2022) e do secretário de educação Renato Feder (2019-2022), o documento acrescenta-se às orientações curriculares para o Novo Ensino Médio paranaense. Ele apresenta, na ficha técnica, os autores envolvidos em sua elaboração, incluindo a colaboração de Luana Funchal Couto como Consultora de Gestão da UNESCO, o que evidencia a articulação das imposições dos OOs na consecução da política para o Ensino Médio paranaense, movimento herdado desde as reformas educacionais no Brasil ocorridas em meados dos anos 1990.

---

<sup>17</sup> Os dados do Censo Escolar podem ser verificados no painel de estatísticas da Educação Básica: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2VlNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhliwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWw0NGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 15 mar. 2025.

Dentre os 23 redatores da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, na qual a Educação Física está inserida, foi constatado, por meio de consulta na plataforma do Currículo Lattes do CNPq, que dois deles são graduados em Educação Física, professores da rede estadual e, atualmente, ocupam o cargo de técnico pedagógico da disciplina de Educação Física da SEED-PR, sendo eles Fernando Richardi da Fonseca e Vânia Roszczinieski Brondani, ambos com formação – graduação ou pós-graduação – proveniente de universidades públicas. Todavia, apesar de o RCEM-PR apresentar os nomes dos redatores e dos colaboradores, Barbosa e Francisco (2024) destacam que o documento não menciona a área de atuação dos mesmos, bem como não especifica como ocorreu sua forma de participação e como foram selecionados para a elaboração do referencial.

Ao analisar a fundamentação teórica do RCEM-PR (Paraná, 2021a), incluindo os capítulos referentes à Educação Física, o documento cita os fundamentos de autores e obras de pesquisadores e educadores, como Demerval Saviani, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, István Mészáros, Paulo Freire, entre outros. Entretanto, o tratamento dado à educação e à Educação Física pela SEED-PR, como visto neste estudo, revela incompatibilidades em relação às abordagens dos fundamentos mencionados no referencial. Se, por um lado, o RCEM-PR referencia autores clássicos das pedagogias contra-hegemônicas e intelectuais de viés marxista, defensores de um projeto emancipador societário, por outro, a condução da educação pública no Paraná pelo governo de Ratinho Junior (PSD) caminha em direção ao projeto hegemônico de dominação capitalista, adjacente à BNCC-EM e à Lei n. 13.415/2017, ao privilegiar, na formação destinada às classes subalternas, a gestão empresarial de cunho neoliberal da educação. Sobre essa contradição, reforça:

O Governador do Paraná, Ratinho Júnior (2019-2022), adepto de práticas e de concepções empresariais, de gerencialismo, de performatividade e vinculado ao campo político, teórico e ideológico neoliberal, ao longo do seu primeiro mandato, implementou uma série de medidas de cunho neoliberal na educação pública paranaense. Essa apropriação, portanto, oculta o projeto educacional que ataca a perspectiva de educação pública, a formação dos filhos da classe trabalhadora e a transformação social, utilizando-se de conceitos da concepção progressista de educação, com bases teóricas marxistas. Ela afronta a epistemologia, a coerência teórica, relativiza as abordagens teóricas, históricas, políticas e ideológicas das correntes de pensamento presentes na Educação (Costa, 2023, p. 11).

O discurso do RCEM-PR se contrapõe à Lei 13.415/2017, a qual estabelece a Educação Física como estudos e práticas e menciona a Educação Física como componente curricular, parte da área do conhecimento Linguagens e suas Tecnologias, devendo ser desenvolvida em interlocução com os demais componentes que integram a área, (Paraná, 2021a), para juntos garantirem o desenvolvimento das sete competências da área, postas na BNCC-EM e supracitadas no Quadro 7.

Todavia, o que se observa é a convivência do RCEM-PR com a Reforma do Ensino Médio, pois a oferta dos conhecimentos de Educação Física, tal como está organizada no Ensino Médio do Paraná, rebaixa sua importância enquanto componente curricular e nega a formação básica dos conhecimentos da área aos estudantes da 2ª série, visto que a matriz curricular do estado (Paraná, 2022) não a dispõe como obrigatória nesta série. Além disso, a ênfase nas competências denuncia o seguimento à BNCC.

Em relação aos fundamentos teórico-metodológicos no que se refere à Educação Física, o RCEM-PR segue a mesma direção da fundamentação teórica do referencial como um todo, ao utilizar termos e ideias de autores das pedagogias críticas, como Valter Bracht e Lino Castellani Filho. Ademais, o RCEM-PR pauta-se em um hibridismo de ideias ao defender a combinação entre as contribuições das teorias críticas e das teorias pós-críticas da Educação e da Educação Física. Nesse sentido, são destacados os pressupostos da teoria Crítico-Superadora e da Educação Física cultural como subsídios teórico-metodológicos do ensino de Educação Física que visem ao “processo de emancipação humana, imprescindíveis para a efetivação das transformações sociais necessárias e emergenciais em nossa sociedade [...]” (Paraná, 2021a, p. 148).

Contudo, a partir de Marx (2004), argumenta-se que a verdadeira emancipação humana só pode ocorrer quando o trabalho — atividade fundamental no desenvolvimento da consciência humana (Leontiev, 2004) — deixar de ser uma atividade alienada e passar a ser uma expressão livre da vida humana. Isto é, a emancipação só se torna possível numa sociedade onde não há exploração pelo capitalismo, o que significa superar o modo de produção capitalista.

As bases para a emancipação não consistem em ações individuais prescritas num currículo que se finalizam em si mesmos, mas assentam-se por meio de um ensino que eleve a consciência crítica, para que sejam reveladas as contradições

materiais existentes na realidade concreta e, dessa forma, seja possibilitada a mobilização revolucionária coletiva por meio da organização social do grupo oprimido, a classe trabalhadora. Nesta direção, a sistematização do conhecimento de Educação Física deve fornecer as possibilidades emancipadoras aos sujeitos em formação, os estudantes do Ensino Médio, contempladas pelos pressupostos da metodologia de ensino Crítico-Superadora, cujos fundamentos teóricos-metodológicos se aproximam da teoria marxista (Cruz; Martineli; Camargo, 2023). Em consonância, realça:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos - a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares et. al, 1992, p. 27-28).

Para o RCEM-PR, o ensino da Educação Física deve estar ajustado às especificidades identitárias, sociais e culturais apresentadas pela juventude, quando destaca que as propostas educativas devem estar alinhadas aos interesses e necessidades dos/as jovens do Ensino Médio.

Este processo resultará no aprofundamento e na ampliação dos conhecimentos relacionados à vida, às juventudes, ao tempo/espaço de lazer, ao mundo do trabalho, à saúde/saúde coletiva, aos espaços públicos e privados destinados à vivência das manifestações da cultura corporal, levando em consideração as aprendizagens cotidianas dos estudantes, seus sentimentos e vínculos afetivos, e contribuindo para a intensificação de sua autonomia e do protagonismo comunitário (Paraná, 2021a, p. 156).

Visto isso, ressalta-se a presença de pressupostos oriundos da Pedagogia Nova no conteúdo do RCEM-PR, efervescentes no bojo do avanço de ideias focadas nos/as estudantes, em meados da década de 1930, no Brasil, período atravessado pela fase do capital industrial, tal como ilustra o Quadro 6 sobre a síntese da periodização das concepções pedagógicas no Brasil.

Ao analisar a história das ideias pedagógicas, Saviani (2019) reforça a crítica da centralidade nas necessidades do aluno como eixo do currículo, ao caracterizar a pedagogia nova como uma reação crítica à pedagogia tradicional, a última defendida pela PHC. O autor enfatiza que esta teoria adota uma perspectiva centrada na valorização da experiência individual do aluno, ao privilegiar a experiência imediata

do educando, em detrimento do ensino de conteúdos sistematizados pelo professor, devendo a escola se ajustar às demandas dos estudantes. Embora aparentemente progressista, esta pedagogia desprioriza o ensino da Educação Física ao atender os interesses do capital que favorece a formação de indivíduos adaptáveis, esvaziados de aprofundamento teórico e desprovidos de uma leitura crítica da realidade, tornando o processo de ensino utilitário, funcional e despolitizado, e a exclusão do papel da escola enquanto instrumento de emancipação (Saviani, 2019). Nesse sentido, a proposta do RCEM-PR, ao defender um ensino da Educação Física do Ensino Médio baseado nas especificidades identitárias da juventude, acaba por despolitizar o currículo e secundarizar o acesso aos conteúdos universais da Cultura Corporal, o que favorece o projeto formativo alinhado ao capital.

No cerne da defesa do ensino voltado à transmissão de conhecimentos clássicos, tal como preconiza a PHC, Martins (2013) enfatiza que a organização do conteúdo e a forma devem garantir o acesso aos conhecimentos universais, ou seja, objetivos, que representam as conquistas históricas da humanidade. Isto é, o ensino deve promover a compreensão do aluno sobre a realidade objetiva com máxima fidelidade ao real, a partir de conteúdos científicos e não centrado nos interesses imediatos dos jovens, tal como defende o RCEM-PR.

O conhecimento que eleva o patamar do pensamento científico e crítico é aquele transmitido por meio das disciplinas clássicas, que permitem a compreensão das leis que regem os fenômenos naturais e sociais, como ciências, matemática, filosofia e também, a Educação Física, como expressão da Cultura Corporal. Nesse sentido, a afirmação de que a Educação Física deve ser desenvolvida com base no atendimento aos interesses e demandas da juventude, assim como orientam as atuais políticas curriculares, constitui uma visão reducionista da função formativa da educação. Portanto, garantir aos jovens trabalhadores o acesso ao conhecimento científico é condição essencial para a emancipação humana fundamentada em Marx (2004), e para a superação das desigualdades estruturais, especialmente no contexto da escola pública.

Para o RCEM-PR, o ensino da Educação Física no Ensino Médio Paranaense deve propiciar seis princípios, sendo eles:

- 1) a democratização do acesso e vivência à diversidade de manifestações da cultura corporal e seus diversos saberes; 2) a análise crítica; 3) a resignificação e transformação das manifestações da cultura corporal; 4) a adoção de recursos pedagógicos significativos, críticos e criativos por meio

das TDIC; 5) o estabelecimento de relações entre as manifestações da cultura corporal, o tempo/espaço de lazer, a saúde e o trabalho; e 6) a consolidação da importância das manifestações da cultura corporal para a construção dos Projetos de Vida dos estudantes. (Paraná, 2021a, p. 158-159).

Guiada por esses princípios, a Educação Física, segundo o referencial, deve tematizar conteúdos que visem garantir a formação de estudantes críticos e ativos como agentes sociais e políticos, bem como combinar aos pressupostos das pedagogias críticas os conceitos das teorias pós-críticas, exemplificados pelos estudos multiculturais, das relações étnico-raciais, ecológicos, culturais, entre outros, os quais, segundo o referencial, indicam as novas necessidades sociais advindas com a chegada do século XXI (Paraná, 2021a). Nesse contexto, é sob essa perspectiva do hibridismo curricular que o RCEM-PR justifica as possibilidades de flexibilização do rearranjo do currículo do Ensino Médio diante das múltiplas realidades existentes, com vistas a atender às diferentes necessidades dos estudantes.

Entretanto, Shiroma, Campos e Garcia (2005) chamam atenção para a bricolagem de discursos e conceitos envolvidos no conteúdo das políticas educacionais, com vistas a formar um novo discurso pedagógico recontextualizado a partir do contexto particular em que serão utilizados e o que se pretende construir de sentido, exemplificada pela miscelânea de ideias materializada no RCEM-PR.

O RCEM-PR estrutura a Educação Física com base em seis Unidades Temáticas (Esportes, Jogos e Brincadeiras, Ginásticas, Danças, Lutas/Artes Marciais e Práticas Corporais de Aventura), as quais, por sua vez, devem contemplar os Objetos de Conhecimento. A BNCC-EM prevê a incorporação de temas contemporâneos nas propostas pedagógicas dos componentes curriculares e nos currículos dos estados, de acordo com suas particularidades (Brasil, 2018a). No RCEM-PR, os temas contemporâneos são equivalentes aos Objetos de Conhecimento, definidos a partir de temáticas que perpassam as unidades temáticas, sendo eles: Contextos Históricos e Culturais, Lazer e Sociedade, Aspectos Biopsicológicos, Vida de Qualidade e Saúde, Estilo de Vida e Desenvolvimento Sustentável, e Mídia e Culturas Digitais. É importante salientar que cada unidade temática possui seus objetos a serem desenvolvidos, não sendo necessariamente os mesmos em todas as unidades, e a quantidade é distinta para

cada uma delas. Além dos objetos de conhecimento, cada unidade deve desenvolver conteúdos e habilidades específicas (Paraná, 2021a).

Em relação às Unidades Temáticas, elas contemplam as manifestações da Cultura Corporal. No entanto, neste trabalho, a problematização não consiste em debater de modo central sobre sua existência ou sua ausência no currículo de Educação Física, visto que a intencionalidade da política educacional está escondida pela aparência fenomênica no documento (Evangelista; Shiroma, 2019). Nesse sentido, a discussão consiste em analisar as políticas educacionais no bojo das múltiplas determinações: como deve ser sistematizado, a partir de quais interesses, para quem se endereça esse tipo de formação e para qual direção caminha. O RCEM-PR, apesar de manifestar os conhecimentos da Cultura Corporal no ensino da disciplina, está atrelado a uma lógica que não garante o espaço da Educação Física na escola e, caso exista, seus conhecimentos são secundarizados ou eliminados, ao enfatizar o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas às demandas para a produção de capital. Isto porque, em consonância com Saviani (2020, p. 9), não basta existir o conhecimento sistematizado, é necessário “[...] viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação”.

Nessa direção, destaca-se que, ao todo, o RCEM-PR estabelece 52 habilidades, previstas na BNCC, a serem trabalhadas durante apenas duas horas-aula na semana por meio da exploração das unidades temáticas, em casos onde a grade curricular escolar conta com a presença da Educação Física. Além do total de habilidades, somam-se ao trabalho malabarista do professor, as sete competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, constatadas no Quadro 7 deste trabalho, e os objetos de conhecimento.

Ao analisar a configuração do ensino da Educação Física no estado, observa-se o pronto atendimento do RCEM-PR às exigências dos OOs, articulados para cumprir a AGEE (Dale, 2010), quando se pauta no desenvolvimento dos temas urgentes ao capitalismo — representados pelos objetos do conhecimento — como a sustentabilidade, eixo estruturante da Agenda 2030 da ONU, anunciada no Fórum Mundial de Educação, em 2015, em Incheon/Coreia do Sul, conforme apontado por Shiroma e Zanardini (2020). Destaca-se também a abordagem negligenciada em relação à função social da Educação Física quando se trata dos objetos do conhecimento relacionados ao corpo e à saúde, como Aspectos Biopsicológicos e Vida de Qualidade e Saúde, na medida em que isola sua tematização ao aspecto

biológico do corpo, o que sinaliza o retrocesso à concepção biologicista da Educação Física constatada nos primórdios do seu surgimento, em meados do século XIX. Nessa perspectiva, o RCEM-PR conforma-se às proposições das diretrizes impostas pelos documentos internacionais, bem como viabiliza o ajustamento das intenções das políticas educacionais globais em vigência, no currículo do Ensino Médio do Paraná, acrescida a segregação da Educação Física escolar.

Apesar de o RCEM-PR se fundamentar em autores críticos e discursos ornamentais, as intencionalidades da política educacional trajadas no documento não podem ser apreendidas como verdade imediata, conforme Evangelista e Shiroma (2019). A forma como o documento referencial se posiciona em relação à Educação Física, em sua essência, remonta aos encaminhamentos da educação perpassados pelas determinações do modo de produção capitalista, entre elas, a articulação dos OOs, fatídico ao contar com a consultoria de Luana Funchal Couto, ligada à UNESCO. Também é observado no vocabulário da reforma a utilização de termos alinhados aos documentos internacionais, como “projeto de vida”, “autonomia”, “protagonismo comunitário”, “empreendedorismo”, “desenvolvimento sustentável”, entre outros. Intencionados a salvaguardar o capital e atender às demandas do trabalhador para o século XXI, tais intenções, por sua vez, estão materializadas no currículo do Ensino Médio do Paraná, adjacentes à BNCC-EM e à Lei 13.415/2017.

Em consonância com Evangelista e Shiroma (2019, p. 85), os documentos da política educacional do Ensino Médio, incluindo o RCEM-PR: “[...] são fontes que oferecem pistas das quais podemos retirar as evidências do projeto capitalista”. Todavia, só se torna possível a partir do trato com o conhecimento baseado nos pressupostos do MHD.

Vale ressaltar que o currículo se insere no contexto dos campos de disputas, produzidos a partir da correlação de forças entre as classes sociais antagônicas (Evangelista; Shiroma, 2019). De um lado, a ideologia burguesa figurada pelo empresariado brasileiro em defesa da educação da classe trabalhadora subordinada à perpetuação do capital e às relações de dominação, materializada na BNCC-EM e no Novo Ensino Médio, e do outro, os interesses das classes populares defensores de uma educação contra-hegemônica, com vistas à conscientização das classes subalternas ao modo de produção e à emancipação, baseado nas bases

pedagógicas da PHC, nas bases psicológicas da Psicologia Histórico-Cultural e nas bases metodológicas do ensino da Educação Física crítico-superadora, assentados nos fundamentos marxistas.

Nesse ínterim, apesar do êxito resultante das mobilizações coletivas que enfrentaram o ideário capitalista para a Educação Física, exemplificada pela revogação da MP nº 746/2016 (Brasil, 2016a), que retirava a Educação Física do currículo do Ensino Médio, dentre outras reivindicações, é preciso continuar resistindo coletivamente contra as proposições atuais para a Educação Física escolar, por meio de uma prática pedagógica histórico-crítica da educação e crítica-superadora da Educação Física, para que a mesma possa existir de forma concreta e legítima no espaço escolar, de modo a fornecer as bases para a formação consciente dos jovens da classe trabalhadora, por meio do ensino da Cultura Corporal.

#### 4.2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ

A partir das diretrizes normativas para a educação e a Educação Física do Ensino Médio supracitadas, materializa-se nas instituições escolares o Projeto Político-Pedagógico (PPP). A LDB, no inciso I do art. 12 (Brasil, 1996), preconiza que as unidades escolares têm a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica da escola, considerando as normas do sistema de ensino. No Paraná, a Deliberação n. 02/2018 de 12 de setembro de 2018 fixa as normas para o PPP, definido como: “[...] o documento institucional que define o rumo, a intenção e os processos pedagógicos e administrativos que serão utilizados para cumprir as metas, expectativas e objetivos propostos pela comunidade escolar e local” (Paraná, 2018, art. 12).

Vale ressaltar que o currículo escolar é comumente entendido como um documento em que estão contidos os encaminhamentos pedagógicos e metodológicos das disciplinas integrantes. Contudo, o PPP não se reduz a esse simplismo, mas como um conjunto de atividades nucleares que caminham a um determinado objetivo, conforme postula Saviani (2020). Nesse sentido, o currículo em ação se configura na vivência concreta da escola, todavia, não se pode desconsiderar a influência que os marcos normativos da política educacional

exercem sobre a organização do processo educativo. Tais processos, por sua vez, estão assentados na luta de classes, nas quais a classe trabalhadora e a classe dominante manifestam seus interesses históricos antagônicos, sendo a ideologia dominante sobre educação e Educação Física, a hegemonia, ao confrontar com a luta dos trabalhadores (Gilioli; Galuch; Borba, 2023; Soares et. al, 1992).

Complementa ainda:

Um projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégica. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações. Todo educador deve ter definido o seu projeto político-pedagógico. Essa definição orienta a sua prática no nível da sala de aula: a relação que estabelece com os seus alunos, o conteúdo que seleciona para ensinar e como o trata científica e metodologicamente, bem como os valores e a lógica que desenvolve nos alunos (Soares et. al, 1992, p. 15).

Nesse bojo, a elaboração do PPP no que tange às escolas públicas paranaenses, deve estar estruturada em quatorze princípios para a apreciação do CEE-PR:

- I. respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- II. compromisso com a qualidade do ensino e da aprendizagem;
- III. garantia da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, com a efetiva aprendizagem do estudante.
- IV. compromisso com a formação humana e cidadã, na perspectiva dos Direitos Humanos;
- V. compromisso com a Educação Ambiental;
- VI. garantia da gestão democrática na instituição de ensino;
- VII. respeito e autonomia pedagógica dos profissionais da educação na execução do PPP;
- VIII. contextualização da ação educativa;
- IX. valorização da experiência extraescolar;
- X. vinculação entre a educação escolar, o mundo do trabalho e as práticas sociais;
- XI. integração da instituição de ensino com a comunidade local;
- XII. respeito às diferenças e às diversidades;
- XIII. eliminação de todas as formas de preconceito e discriminação;
- XIV. valorização dos profissionais da educação (Paraná, 2018, art. 12).

Para a análise dos PPPs, elencou-se o quantitativo de dez (10) escolas de Ensino Médio da modalidade de ensino regular, situadas no município de Maringá-PR, cujo critério de escolha baseou-se no maior número de matrículas. O município de Maringá está localizado na região norte do estado do Paraná, com cerca de 425.986 habitantes, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE).<sup>18</sup>. Vinculadas ao Núcleo de Educação de Maringá (NRE-Maringá), as escolas de Ensino Médio situadas no município somam um total de vinte e quatro (24) unidades. Desse total, foram elencadas dez escolas a serem analisadas, nomeadas neste estudo por meio de uma sequência numérica: Escola 1; Escola 2; Escola 3; Escola 4; Escola 5; Escola 6; Escola 7; Escola 8; Escola 9; e Escola 10.

O levantamento dos PPPs inicialmente se deu por meio da busca nos sites institucionais de cada escola. Constatou-se que apenas duas (2) escolas apresentavam o PPP no site. A partir disso, os PPPs das demais escolas foram solicitados por meio de e-mail, no qual obteve-se o retorno de duas (2) escolas apenas. Com isso, procedeu-se ao contato telefônico com as seis escolas restantes, onde três (3) escolas enviaram os arquivos e três (3) escolas não disponibilizaram o PPP, alegando ser um documento confidencial de domínio particular da escola. Portanto, ao todo, sete (7) escolas fizeram parte do escopo de análise desta pesquisa. No Quadro 9, a seguir, são sintetizadas as escolas que fizeram parte do presente estudo.

**Quadro 9:** Escolas do Ensino Médio de Maringá-PR participantes.

<b>Escolas</b>	<b>Forma de acesso ao PPP</b>
Escola 1	<i>Site</i>
Escola 2	<i>Site</i>
Escola 3	<i>E-mail</i>
Escola 4	Contato telefônico
Escola 5	Contato telefônico
Escola 6	Contato telefônico
Escola 7	<i>E-mail</i>
Escola 8	Não disponibilizou
Escola 9	Não disponibilizou
Escola 10	Não disponibilizou
<b>Total de escolas analisadas conforme disponibilização do PPP= 7</b>	

**Fonte:** Autora (2025).

Como visto, a maioria das unidades escolares, no total de oito (8), não disponibiliza o PPP no site institucional, além de que, três (3) delas não socializaram o PPP mesmo diante do contato solicitando-o. Nesse cenário, ressalta-se que a

<sup>18</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/maringa/panorama>. Acesso em: 17 mar. 2025.

obrigatoriedade da publicidade do PPP alude ao princípio da gestão democrática na educação pública, fixado no art. 206 da CF de 1988, o qual exige transparência, participação comunitária e acesso à informação escolar, o que pressupõe que o PPP seja divulgado de forma pública e acessível à comunidade escolar. Além disso, a disponibilização obrigatória do documento está assegurada no tópico 2.9 da Instrução Normativa Conjunta nº 05/2019 (Paraná, 2019), que dispõe sobre o PPP das instituições básicas que integram o sistema estadual de ensino: “[...] 2.9. As instituições de ensino devem divulgar o PPP à comunidade escolar e local e torná-lo público a todos”.

A partir das categorias centrais deste estudo, a saber, totalidade, mediação e contradição (Paulo Netto, 2011), analisou-se os PPPs elencados. Em relação aos elementos conceituais dos PPPs pode-se perceber as similaridades e contradições entre as instituições no que se refere ao projeto formativo engendrado a partir da concepção de sociedade. Sobre a análise das concepções de sociedade presentes no PPP, observa-se um panorama heterogêneo, que oscila entre discursos aliados à BNCC-EM e ao Novo Ensino Médio e outros ancorados em fundamentos de teorias críticas, evidenciando as disputas ideológicas sobre o papel da escola na sociedade, ora como reprodutora da ordem vigente, ora como instrumento de transformação social. O PPP das escolas 2, 4, 5 e 6 apresenta uma perspectiva claramente crítica ao se embasar em autores do MHD, como Marx, Libâneo, Vigotski, Gramsci e Saviani, e ao reconhecer elementos como a luta de classes, a crítica ao neoliberalismo, as contradições e a função humanizadora e emancipadora da educação.

O contexto de expansão tecnológica e sociedades pós pandêmicas, revelaram como o contexto social ainda é desigual e por vezes, desumano. O papel da escola vem ao encontro de formar homens com capacidade crítica, que valorizem o coletivo e que sejam sujeitos atuantes na história e não apenas moldados a ela, segundo interesse de alguns. É necessário formar homens que reconheçam a liberdade como princípio fundamental do ser humano para que possa extrapolar a aparência imediata das coisas, produzindo conhecimentos, com possibilidade de intervir no ambiente que vive (Escola 2).

Na sociedade capitalista a educação cumpre o papel social de emancipação da classe trabalhadora através de políticas públicas educacionais que possibilitem a apropriação do conhecimento e seja possível compreender a sociedade e suas contradições e, a partir disso mobilizar esforços para conquistas sociais, políticas e culturais (Escola 4).

Em contraste, as escolas 1, 3 e 7, sublinham a sociedade contemporânea no bojo da sua dinâmica e necessidades atuais sem considerar as determinações do

modo de produção capitalista. A ênfase em competências e habilidades, o protagonismo juvenil e a subjetividade, elementos típicos do discurso da BNCC-EM e do Novo Ensino Médio, bem como reproduzidos no RCEM-PR são frequentes nos documentos. Destacam-se enxertos alinhados à BNCC-EM:

[...] o desenvolvimento das Competências Gerais [...] se fundamenta em conhecimento científico, assim como em base ética e moral, ou seja, para exercer efetivamente essas competências, é preciso conhecer e pensar em função da sociedade que se almeja. Ao mesmo tempo, o conhecimento, em si, requer competência para se traduzir em ações relevantes à vida em sociedade e à individualidade do aprendiz (Escola 3).

A forma como o ser humano se relaciona e produz conhecimento em uma determinada sociedade, são constantemente tensionados por meio do advento das tecnologias e novos avanços científicos que transformam a maneira de produzir soluções que atendam as necessidades sociais (Escola 1).

Ao analisar o que os PPPs apresentam sobre a Educação Física, constatou-se que cinco escolas (Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 4, Escola 7) não delineiam uma proposta pedagógica específica e contundente para a Educação Física. As escolas 2 e 4, apesar de se fundamentarem em autores de pedagogias contra-hegemônicas, não preveem os encaminhamentos da Educação Física como componente curricular. Tal lacuna reflete os efeitos da implementação da BNCC-EM e da Lei n. 13.415/2017, que redirecionam o foco das disciplinas para o desenvolvimento de competências gerais e habilidades dentro das áreas do conhecimento. Esse reordenamento curricular tem promovido o esvaziamento do tratamento político-pedagógico das disciplinas clássicas, como a Educação Física, que passa a figurar de maneira difusa e subalterna no novo modelo curricular, com vistas à sua exclusão. À vista disso, seu papel político e social no interior do espaço escolar é obliterado desde a base, o currículo.

Nos PPPs analisados, observa-se que os encaminhamentos para a Educação Física aparecem de forma genérica, muitas vezes restritos ao quadro de unidades temáticas do RCEM-PR, ausentes de posicionamento crítico sobre seu papel na formação dos estudantes. Nesse sentido, a proposição de um trato político-pedagógico fundamentado em aspectos históricos e filosóficos agregados à Educação Física escolar, no PPP, é deslocada para as competências e habilidades, diante das exigências das reformas que se atrelam a uma lógica funcionalista da educação.

Nessa direção, cinco PPPs (Escola 1, Escola 2, Escola 3, Escola 7) ao abordar a Educação Física, indicam links que direcionam para outros documentos prontos que compõem o conjunto de diretrizes para a Educação Física do Ensino Médio, como RCEM-PR e a matriz curricular (Paraná, 2022). Dessa forma, as normativas não interagem com as particularidades das escolas no PPP, mas são apenas reproduzidas no documento escolar. Soares et. al (1992) enfatiza que cada disciplina deve ser considerada na escola como componente curricular, que só detém sentido pedagógico à medida que seu objeto do conhecimento se articula aos diferentes objetos dos outros componentes do currículo, a fim de enfatizar uma leitura crítica da realidade em sua totalidade.

Entre as escolas que mencionam rapidamente a Educação Física, o PPP da Escola 2, dentre as 721 páginas do documento, em um único parágrafo de dez linhas, aborda a Educação Física. Nessa escola, a Educação Física consiste em explorar a Cultura Corporal por meio da linguagem corporal. Tal forma aligeirada mostra o rebaixamento da Educação Física, reforçada pelas atuais reformas da educação. Ao analisar o PPP da Escola 4, constatou-se que o trecho remetente à Educação Física reproduz integralmente a redação do PPP da Escola 2, sem qualquer alteração em sua formulação textual.

Das sete escolas analisadas, duas delas (Escola 5 e Escola 6) embasam-se em uma teoria crítica de Educação e estabelecem uma reflexão sobre uma proposta pedagógica da Educação Física. A Escola 5 compreende a Educação Física como prática social voltada à compreensão do corpo em sua dimensão histórica e cultural, tal como enfatiza a Abordagem Crítico-Superadora, ao trabalhar as manifestações culturais desde sua origem e evolução. A proposta pedagógica propõe um rompimento com a dimensão biologicista do corpo. Em relação aos encaminhamentos teórico-metodológicos da Educação Física, o PPP propõe que os conhecimentos sejam organizados progressivamente ao longo das séries para promover a construção de sentido entre a reflexão crítica e a vivência prática. A Escola 6, por sua vez, apresenta um currículo estruturado em conteúdos amplos, que englobam diversas manifestações. Com base em uma abordagem histórico-crítica, o PPP propõe a valorização da cultura corporal como meio de desenvolvimento do aluno, e seus encaminhamentos pressupõem uma metodologia teórico-prática.

A ação pedagógica da Educação Física deve estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes. Essas expressões podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem (Escola 6).

Embora seja necessário um aprofundamento teórico-metodológico para assentar as bases sólidas para uma Educação Física emancipatória, ambas as escolas se destacam por serem instrumentos de resistência à lógica meramente produtivista imposta pela legislação do Novo Ensino Médio, ao apresentarem propostas de cunho histórico-social que destacam o papel emancipador da Educação Física. Apesar de a grande maioria (cinco) dos PPPs reproduzirem em seu conteúdo as diretrizes das políticas educacionais atuais para o Ensino Médio, e apenas duas escolas caminharem nesta direção, os PPPs de cunho crítico reafirmam as possibilidades da disciplina como instrumento de leitura crítica da realidade, ao tensionarem os limites do Novo Ensino Médio vigente.

Ao examinar o vocabulário dos PPP, constata-se termos alinhados às diretrizes atuais da educação, exigidas pelos reformistas da educação, com OOIs e o empresariado, ambos atrelados à manutenção da sociabilidade e da dinâmica de reprodução de capital, como já mencionadas neste trabalho. Reforça-se tal dimensão por meio de alguns recortes:

É significativo que os estudantes participem de seminários, palestras, cursos sobre a cultura afro-brasileira, meio ambiente e **sustentabilidade** e se envolvam em projetos sociais e alternativos de educação popular (Escola 2, grifos da autora).

O **Projeto de Vida** é fundamental para articular, integrar e incentivar o estudante a vivenciar seu **protagonismo** no processo de aprendizagem (Escola 3, grifos da autora).

**Liderança** e Ética- tem como principal objetivo desenvolver **habilidades** relacionadas à liderança por meio da vivência de situações cotidianas, tendo como base diversas teorias filosóficas (Escola 7, grifos da autora).

Destarte, a forma como a Educação Física está calcada nos PPPs, sob as orientações das reformas paranaenses que alteraram o Ensino Médio, por sua vez encabeçadas pelo governo Ratinho Junior (PSD), confirma o encaminhamento às normativas da BNCC-EM e da Reforma do Ensino Médio, pautada por propostas genéricas, aligeiradas ou pouco articuladas à realidade social e formativa dos estudantes da escola pública, com vistas à exclusão da disciplina do contexto escolar. Um número reduzido de PPPs, embora pontuais, apresenta proposições firmadas em abordagens contra-hegemônicas que buscam superar a lógica

tecnicista e funcionalista, reafirmando a potencialidade da Educação Física nos espaços escolares. Todavia, reforça-se que os estudantes da 2ª série do Ensino Médio terão essas possibilidades negadas, visto o apagamento da obrigatoriedade da Educação Física na referida série.

Em consonância:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo/ Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento matemático, geográfico, artístico, histórico, linguístico, biológico ou corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da "realidade" e não a sua totalidade (Soares et. al, 1992, p. 17).

Diante dos encaminhamentos, defendem-se as proposições críticas-superadoras confrontantes às diretrizes hegemônicas encaminhadas pelas políticas educacionais contemporâneas, adjacentes aos interesses da classe detentora dos meios de produção — BNCC-EM e Novo Ensino Médio — as quais devem figurar na oferta da Educação Física no espaço escolar à luz dos anseios da classe que produz capital por meio da corporeidade da sua mão de obra, mas não o detém, a classe trabalhadora. Por conseguinte, essa proposição só pode ser almejada a partir da reflexão ampliada sobre o papel do currículo escolar, contraposto à visão utilitarista defendida pela formação hegemônica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo compreender as interfaces entre as políticas educacionais para o Ensino Médio, a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e da BNCC-EM, e o currículos de Educação Física de escolas públicas do estado do Paraná.

No percurso teórico-metodológico empregado neste estudo, por meio da pesquisa do estado do conhecimento e da análise documental, foi possível inquirir que a regulamentação do currículo do Ensino Médio via BNCC e Reforma do Ensino Médio constitui-se como mais um episódio das disputas ideológicas e materiais que atravessam o campo educacional brasileiro, reafirmando a hegemonia da ideologia burguesa sobre os processos formativos da juventude brasileira. O ensino da Cultura Corporal da Educação Física, no bojo da totalidade da sociedade capitalista, entrou na esteira da lógica neoliberal e mercadológica, que reduziu seu papel na escola como espaço de formação crítica-superadora da classe trabalhadora e a colocou como instrumento reprodutor de capital.

Evidenciou-se como as transformações no cenário político-econômico mundial, sobretudo na década de 1990, influenciaram diretamente a conformação das políticas educacionais no Brasil. Compreende-se como a crise estrutural do capital e a reestruturação produtiva deram origem a um novo paradigma de governança neoliberal, no qual o Estado se posiciona como agente regulador e facilitador do mercado. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como investimento econômico, voltado à formação do capital humano, conforme os interesses do capital globalizado. Com a crescente influência dos OOs, foi evidenciada a subordinação das políticas educacionais às diretrizes internacionais orientadas pelo mercado, até os dias atuais, como evidenciam a BNCC-EM e a Reforma do Ensino Médio.

A busca pelo estado do conhecimento evidenciou a escassez de produções que se desdobraram na análise da regulamentação do Novo Ensino Médio nos currículos de Educação Física, não tendo sido localizado nenhum estudo no estado do Paraná. Todavia, as particularidades estaduais analisadas constataram o alinhamento aos objetivos da Reforma do Ensino Médio.

Em relação às disputas ideológicas em torno das concepções político-pedagógicas da Educação Física no Brasil, evidenciou-se os interesses da classe dominante. Inicialmente vinculada às ideias biologicista e militarista, a Educação Física foi instrumento de disciplinarização do corpo para a manutenção do projeto hegemônico burguês. Contudo, a abordagem Crítico-Superadora surgiu como proposta contra-hegemônica para o ensino da Educação Física.

Atualmente, a consolidação da BNCC-EM e da Reforma do Ensino Médio sinalizam o privilégio ao projeto neoliberal, ao objetivar excluir a Educação Física do currículo escolar e enfatizar o desenvolvimento utilitarista de competências, habilidades e conteúdos instrumentais — objetos de conhecimento — ligados aos ditames da acumulação flexível, em detrimento do ensino de cunho histórico e filosófico das manifestações da Cultura Corporal. Concorde-se com Scapin e Souza (2021) ao afirmarem que o capital destrói toda e qualquer possibilidade de pensamento crítico transformador, ao pulverizar as formas alienadas de tratar o conhecimento e a educação escolar, incluindo a Educação Física.

A ingerência da educação pelo governo Ratinho Junior (PSD) é denunciada pelas ações de implementação da reforma no estado, visto as ações autoritárias e gerenciais tomadas pelo governador, representante da classe burguesa no Paraná, acarretando consequências que ameaçam a qualidade e os princípios envolvidos na educação pública, desde o ensino até as implicações do trabalho docente. Exemplifica-se que as instruções normativas acerca das alterações do currículo do Ensino Médio, de todos os anos referidos, foram aprovadas na segunda metade de dezembro, apontando uma ação do governo do estado no apagar das luzes, visto que neste período as escolas estão se preparando para as férias escolares, o que indica a dificuldade de organização dos estudantes e dos professores para a mobilização contra as propostas de ataque à educação pública. Defende-se a participação democrática no processo de constituição das políticas educacionais, visto que a gestão democrática é um princípio constitucional balizado no art. 206 da CF de 1988.

O currículo do estado do Paraná adota a lógica utilitarista da educação ao instituir a não obrigatoriedade da Educação Física como FGB na 2ª série do Ensino Médio, restringindo o acesso aos conhecimentos da Cultura Corporal. Evidenciam-se contradições permeadas pelo bojo do modo de produção capitalista, a exemplo da utilização de autores das pedagogias críticas no RCEM-PR, embora suas diretrizes

convirjam com a BNCC-EM e com os OOs. Nos PPPs, a maioria reproduz os encaminhamentos neoliberais da educação ao focar em competências. A visão reduzida da Educação Física é evidente pelo apagamento da mesma no currículo paranaense, que reflete um projeto de educação subordinado às exigências do capital.

Contudo, diante do emaranhado em que se encontra a Educação e a Educação Física no Ensino Médio, esta dissertação reitera a magnitude do enfrentamento à realidade objetiva lastreada pelo capital, por meio da resistência ativa. Destacam-se ações coletivas da classe trabalhadora contra a desvalorização e apagamento da disciplina, o empenho de uma práxis pedagógica alinhada à emancipação humana e a produção e disseminação de conhecimento histórico-dialético sobre Educação Física e políticas educacionais.

Embora esta dissertação não tenha objetivado discutir de forma aprofundada os demais aspectos que forjam as políticas educacionais para a Educação Física do Ensino Médio, acrescenta-se a necessidade do aprofundamento de estudos que visem elucidar os impactos da lógica neoliberal na desvalorização do trabalho docente, na precarização da formação inicial e continuada de professores, na privatização da educação pública, entre outras temáticas relevantes. Além disso, defende-se a consecução de pesquisas a fim de investigar a Educação Física do Ensino Médio com base na legislação vigente, sancionada pelo presidente Lula (PT) (2023-2026), a Lei n. 14.495/2024.

Por fim, acentua-se a defesa de uma socialização da Educação Física para os jovens da classe trabalhadora, balizada na sistematização dos elementos da Cultura Corporal, embasada na abordagem Crítico-Superadora (Soares et. al, 1992), na PHC (Saviani, 2011) e na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski, à luz do MHD de Marx, para contrapor as proposições dispostas pelo currículo contemporâneo, seja a BNCC-EM, a Lei n. 13.415/2017, e garantir as possibilidades de humanização e emancipação, as quais deveriam constituir o cerne do papel educativo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Projeto histórico e projeto de escolarização: contribuições das teorias histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e abordagem crítico-superadora do ensino da educação física. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 14, n. 25, p. 52-70, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8965>. Acesso em: 15 abr. 2025.

AMARAL, Manoel Francisco do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 65-91, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, mai./ago., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfgSWggGPp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho e suas principais tendências. In: ANTUNES, Ricardo. (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil II**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2649406/mod\\_resource/content/1/Antunes%202013%20Nova%20morfologia%20do%20trabalho.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2649406/mod_resource/content/1/Antunes%202013%20Nova%20morfologia%20do%20trabalho.pdf). Acesso em: 05 set. 2024.

ANTUNES, Ricardo. Crise do capitalismo e regressão social para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, p. 1-8, mar., 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13840>. Acesso em: 12 set. 2023.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2017, São Luís/MA. **Anais [...] Trabalho Encomendado GT11 - Política de Educação Superior**. São Luís: ANPED, 2017. p. 1-15. Disponível em: [https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom\\_38anped\\_2017\\_gt11\\_textoricardoantunes.pdf](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf). Acesso em: 12 jan. 2025.

APP-SINDICATO. **Comunidades escolares dizem não ao Parceiro da Escola e ao autoritarismo de Ratinho Jr**. Curitiba, 2024a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/comunidades-escolares-dizem-nao-ao-parceiro-da-escola-e-ao-autoritarismo-de-ratinho-jr/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

APP-SINDICATO. **Saídas do neoliberalismo em tempos de pandemia na rede pública estadual de Educação do Paraná**. Curitiba, 2020a. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/saidas-do-neoliberalismo-em-tempos-de-pandemia-na-rede-publica-estadual-de-educacao-do-parana/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

APP-SINDICATO. **Governo Ratinho Jr. (PSD) completa um ano de retrocessos na educação**. Curitiba, 2020b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/governo-ratinho-jr-psd-completa-um-ano-de-retrocessos-na-educacao/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

APP-SINDICATO. **Magoado pela derrocada nas consultas, Ratinho Jr. Ignora a vontade da comunidade e encaminha a terceirização das escolas onde não atingiu quórum**. Curitiba, 2024b. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/magoado-pela-derrota-nas-consultas-ratinho-jr-ignora-a-vontade-da-comunidade-e-encaminha-a-terceirizacao-das-escolas-onde-nao-atingiu-quorum/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

APP-SINDICATO. **Ministério Público Estadual vai investigar a contratação da Unicesumar pelo governo Ratinho Jr**. Curitiba, 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ministerio-publico-estadual-vai-investigar-a-contratacao-da-unicesumar-pelo-governo-ratinho-jr/>. Acesso em: 13 jan. 2025.

APP-SINDICATO. **Ratinho Jr. recorre ao presidente do TJ-PR em manobra para destravar o Projeto de privatização da Educação pública.** Curitiba, 2025. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/ratinho-jr-recorre-ao-presidente-do-tj-pr-em-manobra-para-destravar-projeto-de-privatizacao-da-educacao-publica/>. Acesso em: 15 fev. 2025.

Banco Mundial. **Prioridades y estrategias para la educación:** examen del Banco Mundial. Washington, 1996. Disponível em: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/715681468329483128/pdf/14948010spanish.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2023.

Banco Mundial. **Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: volume I: síntese.** Washington, 2017. Disponível em: [https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf?\\_q=1\\*1e07jce\\*\\_gcl\\_au\\*MTUwNTc5MDYuMTcyNjI3MDg5MA...](https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf?_q=1*1e07jce*_gcl_au*MTUwNTc5MDYuMTcyNjI3MDg5MA...) Acesso em: 18 set. 2024.

BARATA-MOURA, José. (Re) pensar a dimensão científica do conhecimento. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 65, p. 3-16, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642692/10171>. Acesso em: 06 fev. 2025.

BARBOSA, Everton Koloche Mendes; FRANCISCO, Marcos Vinicius. O novo ensino médio no estado do Paraná: uma análise histórico-dialética acerca da reformulação curricular. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16889/9540>. Acesso em: 07 ago. 2024.

BELTRÃO, José Arlen. **Novo ensino médio:** o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 16, n. 32, p. 157-171, jul./dez., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/2432/1578>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BOITO JÚNIOR, Armando; BERRINGER, Tatiana. Brasil: classes sociais, neodesenvolvimentismo e política externa nos governos Lula e Dilma. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 47, p. 31-38, set., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/px4FKyFY5PvpcB3qYBqF78C/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 set. 2024.

BOITO JÚNIOR, Armando; **Reforma e crise política no Brasil**: os conflitos de classe nos governos do PT. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2018.

BORGES, Ludmila Jayme. **Currículo referência de Educação Física do Ensino Médio em Goiás**: concepções e reflexões. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Jataí, Goiás, 2019.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, 2 nov. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d69450.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm). Acesso em 24 fev. 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoesoficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 17 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Estatísticas da Educação no Brasil**. Brasília, DF: 1996b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001515.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 01 dez. 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.793.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm). Acesso em 24 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.766, de 27 de dezembro de 2012. Altera as Leis nº s 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 12.058, de 13 de outubro de 2009, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.420, de 10 de abril de 2002, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.602, de 12 de dezembro de 2002, e 9.718, de 27 de novembro de

1998, e a Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12766.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12766.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 23 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 2016a. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 241, de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016b. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 ago. 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/pec/2016/pec-241-2016-21-outubro-2016-783887-publicacaooriginal-151456-pl.html>. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016c. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, Brasília, em 15 de dezembro de 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT. 2017a. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017, p. 1-3. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de julho de 2017b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.429 de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de março de 2017c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13429.htm). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, 2018a. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc\\_ensino\\_medio.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em 18 set. 2024.

BRACHT, Valter. A constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n.48, p.69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 fev. 2025.

CAETANO, Maria Raquel. Agora o Brasil tem uma Base! A BNCC e as influências do setor empresarial. Que Base? **Educação Em Revista**, Marília, v. 21, n. 2, p. 65-82, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2020.v21n02.06.p65>. Acesso em: 24 nov. 2023.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora**, Marília, n. 6, ago., 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/aurora/article/view/1226/1093>. Acesso em: 11 set. 2024.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 7-28, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/G84F35T35zrRSv9drSJc6Dz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas: Papirus, 2004.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; SANTOS, Íkaro de Paula. Crises do Capital, Austeridade e Educação no Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 2, P. 1-12, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12523>. Acesso em: 17 set. 2024.

CBCE. **Nota de Pesar pelo decesso do Ensino Médio**. Uberlândia, [s.d]. Disponível em: [https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA\\_DE\\_PESAR\\_A\\_PL\\_ENSINOMEDI\\_O.pdf](https://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/NOTA_DE_PESAR_A_PL_ENSINOMEDI_O.pdf) . Acesso em: 15 mar. 2025.

COSTA, Regis Clemente da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**,

[S. I.], v. 8, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592/209209217441>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. [PR] **Organizações brasileiras denunciam Massacre de 29 de abril na Comissão Interamericana de Direitos Humanos**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/pr-organizacoes-brasileiras-denunciam-massacre-de-29-de-abril-na-comissao-interamericana-de-direitos-humanos-b4aa>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CRISTINA, Elisabete; SILVEIRA, Cruvello da. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/Unesco e o processo de políticas públicas educativas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez., 1999. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1306/1045>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CRUZ, Bruno Nicolau Cerine; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; CAMARGO, Gabriel Ferezin. Ensinar e aprender a Cultura Corporal: contribuições da escola de Vigotski. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, n. 1, v. 30, p. 141-162, jan./mar., 2023. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/15609/12044>. Acesso em: 12 set. 2024.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o Estado após a globalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J46YWTNSF73jLJqJnLPRL4H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 mai. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Suraya Cristina Darido (org.). **Cadernos de formação: Conteúdos e Didática da Educação Física**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v.1, p. 21-33. Disponível em:

<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41547/4/01d19t01.pdf>. Acesso em: 23 de fev. 2025.

DELORS, Jacque *et al.* **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf). Acesso em: 10 jul. 2023.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, Georgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (orgs.). **Trabalho e educação**: interlocuções marxistas. Rio Grande do Sul: Editora da FURG, 2019, p. 83-120.

FARIAS, Adriana Medeiros. O Conglomerado de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais Lemann e sócios na “seleção pública” de pessoas para a gestão educacional do Estado do Paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-27, 2023. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/20670/209209216884>. Acesso em: 15 mar. 2024.

FERREIRA, Eduardo Carvalho. Um ajuste justo ou mais alguns passos atrás para a educação básica pública no Brasil? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/45ZGyy4qzmSfGWF8dJNCB4P/>. Acesso em: 18 set. 2024.

FRANCISCO, Marcos Vinicius. Descompasso na formação de professores em Educação Física no contexto brasileiro. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, set/dez, p. 195-214, 2013. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2706>. Acesso em: 27 de set. 2023.

FREITAS, Luis Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Análise do Programa Escola em Tempo Integral**. 2023. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Analise-Programa-Escola-em-Tempo-Integral.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2025.

GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SANCHES, Eduardo Oliveira. BNCC, Ensino Médio e Educação Física: Formação de habilidades e de competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. 00, e023006, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15694/15745>. Acesso em: 14 dez. 2024.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. 3. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOFLING, Eloisa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 4, n. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/753/618>. Acesso em: 20 mai. 2023.

JAKIMIUI, Vanessa Campos de Lara; SILVA, Monica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: as políticas, seus formuladores e proposições após a LDB de 1996. In: SILVA, Monica Ribeiro da (org). **O Ensino Médio**: suas políticas,

suas práticas :estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR, 2016, p. 9-30.

JIMENEZ, Susana Vasconcelos; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes. Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 28, p. 119-137, jan./jun., 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1793/1675>. Acesso em: 02 jul. 2023.

KRAWCZYK, Nora. A sustentabilidade da reforma educacional em questão: a posição dos organismos internacionais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 43-62, jan./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XRj9H4VbYsNkNW4L97Hf4Rh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2023.

KUHN, Simone Santos. **A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto**: um estudo de caso. 2021. Dissertação. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2021.

LEONTIEV, Alex Nikolaievitch. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LUKÁCS, George. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Aline Gomes. **Educação do corpo e linguagem**: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2019.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA Denise Grosso da; TAVARES, Natacha da Silva. Encaixes ou desencaixes? um debate sobre a Educação Física escolar e as propostas para o Ensino Médio gaúcho. *Journal of Physical Education*, Maringá, v. 31, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/Q48pfmPXyZkW4vrWMqLjTRD/?format=pdf&lang=en>. Acesso em: 10 set. 2024.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, p. 70-84, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105/681>. Acesso em: 21 abr. 2025.

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos psicológicos da pedagogia histórico-crítica e fundamentos pedagógicos da psicologia histórico cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, p. 130-143, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705>. Acesso em: 17 set. 2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto do Partido Comunista**. Tradução: Álvaro Pina. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2000.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. 1. Ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. Tradução: José Barata Moura. Moscovo, Lisboa: Avante, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política – livro III – o processo global de produção capitalista**. Tradução: Rubens Enderle; Edição de Friedrich Engels. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política – livro I – o processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2023.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÉSZARÓS, István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA NETO, Vicente. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 29, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/125819/87939>. Acesso em: 23 set. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; SILVA, Renata Valério da; VASCONCELOS, Carolina de Moura. Banco Mundial e as Recomendações Atuais para as Políticas Educacionais no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 10, n. 14, p.1-19, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/90622/58619>. Acesso em 17 set. 2024.

MOREIRA, Jani Alves da Silva. Pressupostos históricos e políticos do financiamento da educação básica no Brasil. In: MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos de Brasil e Portugal. Maringá, PR: EDUEM, p. 47-75, 2015.

MOTTA, Alex Friselli de Oliveira. **Novo Ensino Médio e Educação Física**: um estudo sobre a Lei 13.415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso. 2023. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em

Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, 2023.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; BATISTA, Alison Pereira; PEREIRA, Rogério Santos; ARAÚJO, Allyson Carvalho de. Currículo do Ensino Médio no estado de Sergipe (Brasil): noções de linguagem e implicações para Educação Física. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 25, n. 1, jan./mar., 2022. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce244/17211>. Acesso em: 23 set. 2024.

OLIVEIRA, Nathalia Dória. **Reforma Curricular do Ensino Médio**: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física. 2022. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, 2022.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é Educação Física?** 11. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

OSBORNE, David; GAEBLER, Ted. **Reinventando o Governo**: como o espírito empreendedor está transformando o setor público. 10. ed. Brasília: MH Comunicação, 1998.

PARANÁ. Deliberação n. 02/2018, de 12 de setembro de 2018. Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 18 set. 2018. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao\\_02\\_18.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_02_18.pdf). Acesso em: 12 abr. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta nº 05/2019. Retifica a Instrução Normativa Conjunta Nº 04/2019 – DEDUC/DPGE/SEED que dispõe sobre a Organização Escolar, Conselho Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica

Curricular, Regimento Escolar e período letivo para as instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 17 dez. 2019. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-12/instrucao\\_052019\\_deducdpgeseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_052019_deducdpgeseed.pdf). Acesso em: 18 mar. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020. Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 11 set. 2020. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa\\_112020\\_curriculoem.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, 2021a. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-08/referencial\\_curricular\\_novoem\\_11082021.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf). Acesso em: 10 dez. 2024.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta nº 008/2021. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 22 set. 2021b. Disponível em: [https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-12/008\\_InstrucaoNormativaConjunta\\_MatrizCurricular\\_NEM\\_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/008_InstrucaoNormativaConjunta_MatrizCurricular_NEM_redepublicaestadualdeensinodoPr.pdf). Acesso em: 17 mar. 2025.

PARANÁ. **Plano de Implementação do Novo Ensino Médio no Paraná**. Curitiba, 2021c. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIPR\\_compressed1.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIPR_compressed1.pdf). Acesso em: 11 jan. 2025.

PARANÁ. Instrução Normativa Conjunta nº 009/2022. Dispõe sobre a Matriz Curricular para o novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 12 set. 2022. Disponível em:

<https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@00383a8e-1278-4a3b-b549-be29c9e76ea8&emPg=true>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PARANÁ. Lei nº 22.006 de 4 de junho de 2024. Institui o Programa Parceiro da Escola. **Diário Oficial do Estado do Paraná**, Curitiba, PR, 5 jun. 2024. Disponível em: [https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf](https://www.aen.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-06/pl345.2024lei22.006.pdf). Acesso em: 10 abr. 2025.

PARENTE, Juliano Mota; VILLAR, Lourdes Belén Espejo. Os sistemas educacionais no contexto da transição da Nova Gestão Pública para a Pós-Nova Gestão Pública: estudo comparado entre Brasil e Espanha. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DqFvXksckdMgmb9VqqDV5Gp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Banco Mundial, reforma dos Estados e ajuste das políticas sociais na América Latina. **Ciência & saúde coletiva**, v. 23, p. 2187-2196, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/pkYXTJMMYGzKx5cSCDWyqdg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, p. 19-31, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?lang=pt#>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PUELLO-SOCARRÁS, José Francisco. Novo neoliberalismo: arquitetura estatal no capitalismo do século XXI. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 35-65, jan./abr., 2021. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/read/article/view/111147/60924>. Acesso em 15 dez. 2023.

RODRIGUES, Renato Ribeiro. **Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro**. 2023. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, 2023.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Demerval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: O problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte; ORSO, Paulino José (orgs.) **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SCAPIN, Gislei José; FERREIRA, Liliana Soares. O abandono do trabalho pedagógico na Educação Física do Novo Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sSVTvqnMqZXWw37d6KM47sC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2024.

SCAPIN, Gislei José; SOUZA, Maristela da Silva. O conhecimento em Educação Física na escola capitalista e suas contribuições à formação básica para o atual movimento de (re)produção do capital. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador v. 13, n. 1, p. 587-609, abr., 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/38632>. Acesso em: 17 set. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrando textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para a análise documental. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, pág. 427-446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na agenda 2030. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 693-714, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13785>. Acesso em: 18 set. 2024.

SHULTZ, Theodore W. **O Valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

SILVA, Amanda Moreira da. **Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI**: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Camilla Crosso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. A concepção do Banco Mundial sobre Desenvolvimento e Educação. *In*: SILVA, Camilla Crosso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco**: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina. Ação Educativa, p. 8-18, 2007. Disponível em: [http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco\\_mundial\\_em\\_foco.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/banco_mundial_em_foco.pdf). Acesso em: 24 jun. 2023.

SILVA, Ilse Gomes. A reforma do Estado brasileiro nos anos 90: processos e contradições. **Lutas sociais**, [S. l.], n. 7, p. 87-94, 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18778>. Acesso em: 22 fev. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da; ARAÚJO, Ronaldo Marcos Lima de. Educação na contramão da democracia: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50143>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; BARBOSA, Renata Peres; KÖRBES, Cleci. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 399–417, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1473>. Acesso em: 3 maio. 2025.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo: supl.2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia et. al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, Luanda Nogueira. **Reformulação curricular e o ensino de Educação Física no ensino médio no Estado da Bahia**. 2022. Dissertação. (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2022.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício Krusche. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2017v29n52p71>. Acesso em: 18 set. 2024.

SPOHR, Mateus Artur. **Desenvolvimento de Itinerário Formativo relacionado com a Educação Física escolar**: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio. 2024. Dissertação. (Mestrado em Ciências do Movimento e Reabilitação) –

Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento e Reabilitação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2024.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex. Nikolaievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-117.

TAFFAREL, Celi Zulke. Pedagogia Histórico-Crítica e Metodologia de Ensino Crítico-Superadora da Educação Física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, p. 5-23, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3962>. Acesso em: 15 ago. 2024.

TONELLO, Iuri. **No entanto, ela se move**: a crise de 2008 e a nova dinâmica do capitalismo. 1 ed. São Paulo, Boitempo, 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> . Acesso em: 12 jun. 2023.

UNESCO. **A UNESCO no Brasil**: consolidando compromissos. Brasília, Brasil: UNESCO, 2004. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137491> . Acesso em: 17 set. 2024.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, Brasil: UNESCO, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por) . Acesso em: 10 set. 2024.

VIANA, Gabriela da Silva; FRANCISCO, Marcos Vinicius. As implicações da BNCC à Educação Física no bojo da reforma do Ensino Médio. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE: IMPACTOS SOCIAIS DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 1, 2023. **Anais...** UEM: Maringá, PR. Disponível em: <https://ppe.uem.br/arquivos/2024/anais-xvi-seminario-de-pesquisa-ppe-2023-pdf.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.