

A supressão da Educação Física nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio

The suppression of Physical Education in the New High School curriculum

José Arlen Beltrão¹, David Romão Teixeira², Celi Nelza Zulke Taffarel³

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo mapear a presença/ausência da Educação Física nas matrizes curriculares do Distrito Federal e dos estados do Brasil e apresentar reflexões em torno das suas implicações pedagógicas. Consistiu numa investigação de natureza bibliográfica e documental, compreendendo as dimensões quantitativas e qualitativas do objeto, referenciada no materialismo histórico-dialético. As 27 matrizes curriculares do novo ensino médio dos estados e do Distrito Federal foram analisadas. Constatou-se que houve significativa redução na carga horária destinada a esse componente curricular. No novo ensino médio a carga horária total média é de 108 horas, no anterior eram 182 horas, resultado que reflete a supressão promovida na maioria das redes. Em relação à soma do número de aulas semanais, a maior parte dos estados destinou 4 horas (8 redes) e 3 horas (8 redes). O estado de Goiás estabeleceu uma única aula para esse componente, representando a rede com o menor número. É possível afirmar que a supressão do tempo pedagógico para as aulas de Educação Física resulta em diversas implicações de ordem pedagógica e laboral. Com a reduzida carga horária, não há possibilidades concretas para se abordar a diversidade de atividades da cultura corporal e promover o aprofundamento da sistematização desse conhecimento. Por fim, compreende-se que o novo ensino médio representa um retrocesso para a educação das camadas populares, o que justifica a sua revogação.

PALAVRAS-CHAVE: Novo ensino médio (NEM); Educação Física Escolar; Currículo.

ABSTRACT: This work aimed to map the presence/absence of Physical Education in the curricular matrices of the Federal District and the states of Brazil and present reflections on its pedagogical implications. It consisted of an investigation of a bibliographic and documentary nature, understanding the quantitative and qualitative dimensions of the object, referenced in historical-dialectic materialism. The 27 curriculum matrices of the new high school in the states and the Federal District were analyzed. It was found that there was a significant reduction in the workload allocated to this curricular component. In the new high school the average total workload is 108 hours, in the previous one it was 182 hours, a result that reflects the suppression promoted in most networks. In relation to the sum of the number of weekly classes, most states allocated 4 hours (8 states) and 3 hours (8 states). The state of Goiás established a single class for this component, representing the network with the lowest number. It is possible to state that the suppression of pedagogical time for Physical Education classes results in several pedagogical and labor implications. With the reduced workload, there are no concrete possibilities to address the diversity

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), <https://orcid.org/0000-0002-7344-0010>, E-mail: arleneducacaoofisica@ufrb.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Professor Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), <https://orcid.org/0000-0002-9482-745X>, E-mail: david_romao@ufrb.edu.br

³ Pós-doutora em Educação Física pela Universidade de Oldenburg -Alemanha, Professora Titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>, E-mail: celitaffarel@gmail.com

of body culture activities and promote the deepening of the systematization of this knowledge. Finally, it is understood that the new high school represents a setback for the education of the popular classes, which justifies its repeal.

KEYWORDS: New Brazilian High School; School Physical Education; Curriculum.

INTRODUÇÃO

A disputa pelos rumos da educação brasileira adquire novos contornos e alcança uma nova qualidade com o reagrupamento mais orgânico da burguesia nacional na década de 2000 em torno de uma agenda educacional comum. O movimento Todos Pela Educação (TPE) surge nesse período com o propósito de sistematizar ideias, propostas e metas, a fim de formular e induzir políticas públicas e promover pressão sob os agentes públicos (Martins; Krawczyk, 2018).

Desde então, várias organizações sociais e fundações empresariais passaram a atuar diretamente no campo da educação orientadas por um ideário muito semelhante ao sintetizado pelo TPE. Estrategicamente, esses sujeitos buscaram estabelecer relações próximas com governos das diferentes esferas, seja compartilhando dados e informações, firmando parcerias, financiando ações, contribuindo na produção de documentos, ou indicando nomes para cargos públicos. Ao mesmo tempo, assumiram posição vigilante em relação às ações governamentais, aos resultados e aos rumos da educação, evidenciando positivamente aquilo que se aproxima de suas agendas e negativamente os elementos desfavoráveis.

Nesse processo, o TPE rapidamente conquistou a condição de legítimo representante da sociedade e interlocutor junto aos governos e grandes veículos de comunicação nas questões que envolvem a educação pública.

Não por acaso, é possível constatar a incorporação de ideias e procedimentos, notadamente, de inspiração empresarial pelas redes públicas de ensino, e o estabelecimento de parcerias público-privadas, bem como alterações em legislações e demais normativos que favorecem esse movimento (Adrião, 2014).

Freitas (2018) denomina essa ampla rede de sujeitos e de entidades liderados pelo TPE de reformadores empresariais da educação. Esse grupo, basicamente, pensa a escola como uma empresa, logo os processos educativos deveriam ser padronizados e submetidos a controle. O desenvolvimento das escolas e da própria educação seria resultado da competição em busca dos melhores resultados, recorrendo a recompensas e premiações, quando se atinge os desempenhos previamente definidos, e a sanções e punições, quando a unidade escolar ou a rede ficam aquém do esperado.

Nesse sentido, em meados de 2013, destaca-se a atuação dos reformadores empresariais da educação em duas frentes de ações conexas. Uma delas dizia respeito à reformulação curricular do ensino médio, a outra se referia à construção de uma base curricular comum para a educação básica. A reformulação do ensino médio foi proposta através do projeto de lei (PL) n. 6.840/2013, que por sua vez sofreu alterações e permaneceu parado no Congresso Nacional por um bom tempo. No caso da base curricular comum, visando fomentar o debate, conquistar apoio e intervir diretamente na sua construção, criou-se o Movimento pela Base.

Com a instauração do Governo Temer, após o golpe parlamentar-jurídico-midiático de 2016 que destituiu Dilma Rousseff da presidência, os reformadores empresariais da educação encontraram melhores condições para avançar nessas duas pautas. Em processos aligeirados e a despeito da participação efetiva de setores populares, alterações significativas foram realizadas na estruturação e no funcionamento do ensino médio, através de uma medida provisória (n. 746/2016) que resultou na lei n. 13.415/2017, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada com um conteúdo distinto daquele que vinha sendo debatido e construído.

Na esteira dessas duas medidas, outros normativos foram reformulados, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), ou instituídos visando à constituição do novo ensino médio (NEM). Entretanto, para a sua implementação vários dispositivos dependiam de regulamentação no âmbito das redes estaduais e federal de ensino.

Considerando a redução expressiva da carga horária destinada à formação básica geral, a liberdade delegada às redes em função da extensiva desregulamentação desse nível de ensino e o fato de alguns componentes curriculares perderem o status de componente curricular obrigatório, perspectivava-se o surgimento de vários “ensinos médios” pelo país.

Com efeito, muitas incertezas emergem dos processos de regulamentação e implementação do NEM, tais como: Como serão constituídas as matrizes curriculares dos estados? Os componentes curriculares não obrigatórios permanecerão? Como será a participação de cada componente curricular? Qual carga horária será destinada a cada componente? Quais componentes curriculares serão privilegiados? Quais serão excluídos?

É imprescindível considerar que qualquer política pública não é automaticamente implementada, integralmente materializada de modo linear. Em todos os âmbitos e espaços ocorrem intervenções e disputas em torno dos polos da defesa ou da resistência à determinada política. Portanto, esse movimento guarda forte vinculação com os interesses históricos e imediatos das classes sociais e suas frações, e respectivamente com seus projetos educacionais. O resultado será determinado pela correlação de forças travadas nas diferentes instâncias.

Em outros termos, não se deve confundir aquilo que está circunscrito em uma lei ou em um documento orientador com o sentido político que os mesmos venham a assumir a posteriori no

processo de sua implantação (Saviani, 2015). A análise de políticas educacionais requer atentar-se à dinamicidade desse processo, observando cuidadosamente os contextos e arenas em que a política é produzida e implementada, em seu ciclo contínuo, com as influências e determinações nos diversos níveis (Mainardes, 2006).

Nessa perspectiva, análises iniciais apontavam que o novo ensino médio tendia a formar dois grupos distintos de componentes curriculares, aprofundando a hierarquia curricular. Um grupo formado pelos componentes língua portuguesa e matemática, nessa proposta entendidos como essenciais, enquanto os demais componentes curriculares que perderam o status de obrigatórios ocupariam função assessoria e poderiam ser preteridos (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020).

Molina Neto (2023), ao analisar a matriz curricular do novo ensino médio do Rio Grande do Sul, constatou a redução significativa da carga horária da Educação Física e de outros componentes curriculares das ciências humanas, inclusive alertou para o processo de extinção progressiva da Educação Física no currículo escolar. Corroborando, Silva e Silveira (2023) relatam que a Educação Física escolar praticamente desapareceu do currículo durante a experiência das escolas-piloto.

O presente trabalho se ocupa justamente da problemática levantada pelos referidos autores, ou seja, a regulamentação do componente curricular Educação Física pelos estados e Distrito Federal. Assim sendo, objetivou-se mapear a presença/ausência da Educação Física nas matrizes curriculares dos estados e do Distrito Federal e apresentar reflexões em torno das suas implicações pedagógicas.

Do ponto de vista metodológico, esta é uma investigação de natureza bibliográfica e documental, compreendendo dimensões quantitativas e qualitativas do objeto em seu movimento real, pressupondo que tais dimensões se inter-relacionam e se complementam (Gamboa, 2009).

Em relação à técnica para tratamento e análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 1979), a qual possibilita compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto de comunicações de diferentes características (Severino, 2007).

Para tanto, foram analisados os atos normativos e os referenciais curriculares dos 26 estados e do Distrito Federal. Os documentos foram obtidos através de buscas em sítios eletrônicos das secretarias estaduais de educação e dos conselhos estaduais de educação.

A pesquisa foi referenciada no materialismo histórico-dialético (Marx, 2008; Marx, 2014), na tentativa de extrair do objeto estudado as suas múltiplas determinações constitutivas, considerando a totalidade das relações em que está situado, e apreender o seu movimento tendencial (Martins; Lavoura, 2018).

Em relação à exposição, no primeiro tópico deste trabalho será apresentada discussão sobre os fundamentos político-pedagógicos que balizam o novo ensino médio. No segundo tópico, expor-se-á a condição em que o componente curricular Educação Física foi inserido nas novas matrizes

curriculares do ensino médio de estados e do Distrito Federal, com as respectivas repercussões pedagógicas. Por fim, nas considerações finais serão explicitadas a situação atual da luta pela revogação do novo ensino médio e a defesa da manutenção da Educação Física no currículo escolar.

AS BASES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

O NEM vem sendo consubstanciado mediante a incidência de diversos instrumentos, especialmente a lei n. 13.415/2017, a BNCC, as novas DCNEM, normativos nacionais e estaduais, orientações curriculares e ideários pedagógicos (teoria do capital humano, pedagogias do aprender a aprender, dentre outros).

Por um lado, a reforma em curso promoveu uma significativa reestruturação desse nível de ensino, fragmentando o currículo em dois blocos, um dedicado à formação básica comum (referenciado na BNCC), outro flexível e composto pelos itinerários formativos. Ao mesmo tempo, realiza-se uma extensiva desregulamentação permitindo, dentre outras coisas, a atuação de profissionais não licenciados (notório saber), a participação de entes não-estatais no oferecimento do ensino e a educação à distância. Soma-se a isso a constante introdução de procedimentos e ideias no âmbito da gestão educacional que advêm do mundo empresarial.

Em linhas gerais, busca-se implantar na educação pública uma gestão orientada pragmaticamente para os resultados. Nesse decurso, definem-se as expectativas de aprendizagens (por isso a importância da BNCC), as quais serão medidas em testes padronizados, “[...] com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (bônus e punições) [...]”. Tais processos são progressivamente submetidos a forte controle, para garantir os resultados estabelecidos. Três categorias articuladas sustentam centralmente esse modelo de gestão, a responsabilização (*accountability*), a meritocracia e a privatização (Freitas, 2012, p. 383).

Os dispositivos adotados no NEM estão alinhados com esse ideário de gestão e favorecem a privatização endógena da educação pública (Beltrão; Taffarel, 2017). A esse respeito, Adrião e Peroni (2018) denunciam a atuação dos reformadores empresariais, evidenciando o poder de ingerência desse setor nos rumos da educação pública.

Importante frisar que essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial e “por fora” do Estado é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e on-line, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 56).

Houve um esforço concentrado na construção e aprovação da BNCC justamente porque ela consiste em um instrumento importante de definição do conteúdo escolar, concorrendo para a padronização do currículo e ingerindo, consideravelmente, no trabalho pedagógico.

Os defensores⁴ de um currículo *standard*, como a BNCC se configurou, argumentavam que a escola promove uma educação desigual, principalmente por não haver uma base que normatizasse o que todos têm direito a aprender, dessa forma agiria na reprodução da desigualdade. Notadamente, essa argumentação acrítica não toca na raiz do problema e desconsidera que vivemos em uma sociedade de classes, que se reproduz de maneira desigual, em todos os seus espaços, inclusive o escolar.

É sabido que o desempenho escolar e o avanço na escolaridade mantêm relação com as condições de vida dos jovens. Desse modo, as políticas educacionais comprometidas, verdadeiramente, com mudanças radicais devem ser acompanhadas por políticas públicas que garantam condições de acesso e permanência na escola, visto que “[...] as desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais, também impõem aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares, obstaculizando, muito mais do que possibilitando, processos de desenvolvimento pleno” (Moll, 2017, p. 63).

As condições materiais de vida de um indivíduo são determinações fundamentais na constituição do seu ser, visto que qualquer sujeito depende dessas condições e por elas é condicionado (Marx; Engels, 2008). A disseminação de explicações que desconsideram ou relativizam as circunstâncias desiguais sob as quais os estudantes trilham seus percursos formativos só pode visar à ocultação das contradições do modo de produção capitalista.

Em relação aos fundamentos pedagógicos, o NEM declaradamente tem o "foco no desenvolvimento de competências" (Brasil, 2018, p. 13), por considerar que na atualidade muito mais do que se apropriar e acumular informação, se requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender. Da mesma forma, as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2018).

Desde os anos de 1990, reformas na educação são realizadas visando a adoção de formações centradas em competências, atendendo às reestruturações nos planos produtivo, econômico, político e cultural, sob influência do neoliberalismo e dos ideários da pós-modernidade. A síntese desse processo é a emergência de uma “[...] sociabilidade centrada no individualismo, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos e das relações sociais ao desemprego, à desregulamentação e à precarização do trabalho [...]” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 79-80).

⁴ Exemplo pode ser visto em declaração do Ministro da Educação, Mendonça Filho, assim que a BNCC foi aprovada. Disponível: < https://www.youtube.com/watch?v=CouiSat5o_8>. Acesso em 19 de junho de 2018.

Por sua vez, altera-se a função essencial da escola, que se engaja em forjar personalidades flexíveis e resilientes, preparando os sujeitos para o mundo incerto. Com esse propósito, opera-se um deslocamento da referência dos currículos das ciências para as competências. Em consequência, tende a ocorrer o esvaziamento de conteúdo dos currículos, “[...] pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências e manifestação de narrativas. Converge-se, assim, com uma lógica generalista e relativista da formação básica” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 80).

Ao capital interessa reduzir o tempo de formação e simplificá-la no que for possível, conforme destacado por Marx, já que “[...] a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente [...] da redução dos custos de aprendizagem, redundante, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois, tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente” (Marx, 2014, p. 405).

É preciso situar que o NEM é implementado num contexto de extinção de empregos formais, precarização das condições de trabalho, redução do valor da força de trabalho e expansão do trabalho uberizado. Numa economia em pleno processo de desindustrialização e caracterizada por, majoritariamente, produzir commodities e demandar formação para o trabalho simples.

A formação perspectivada no NEM em vez de oferecer condições para amenizar ou reverter essa realidade, tende a aprofundar essas contradições, por empobrecer a formação básica dos estudantes e introduzir uma formação profissional precária. Segundo Piolli e Sala (2019), o NEM recrudescer as desigualdades nesse nível de ensino, na medida em que o itinerário formação técnica e profissional permite diferentes arranjos, contendo cursos de habilitação profissional, mas também cursos curtos de qualificações profissionais. Com efeito, a opção predominante vem sendo a criação de cursos de qualificação profissional aligeirados e de baixo custo, para que os jovens possam “se virar”.

Numa conjuntura onde a sociedade não oferta aos jovens expectativas de futuro melhor, além da repressão, o componente ideológico é essencial. Em vista disso, o empreendedorismo, a meritocracia e o projeto de vida são ideias centrais na proposta aqui analisada. Na prática, o objetivo é convencer o jovem que seu destino, de sucesso ou insucesso, será resultado do seu esforço, e que a única perspectiva possível é a continuidade do capitalismo, restando-lhe a adaptação.

Nesse sentido, já que o NEM não é voltado para a elevação da qualificação da mão de obra das novas gerações, talvez a mobilização da burguesia brasileira para reformar esse nível de ensino foi motivada, principalmente, pela necessidade de intensificação da propagação desse ideário no ambiente escolar.

MAPEAMENTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

Os entes da federação vêm regulamentando os dispositivos normativos decorrentes da reforma do ensino médio e promovendo a implementação desse novo formato em ritmos desiguais. Contudo, todos os 26 estados e o Distrito Federal já aprovaram proposta de matriz curricular e referenciais curriculares para o ensino médio.

Nesse processo, as Secretarias de Educação Estaduais e Distrital precisavam construir seus respectivos planos de implementação referenciados na Lei n. 13.415/2017 e na Portaria n. 649/2018, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

Em linhas gerais, o referido programa consiste em ofertar apoio técnico para a elaboração e a execução dos planos de implementação de novos currículos que contemplem a BNCC, bem como apoio técnico à implementação das escolas-piloto e cooperação financeira. Esse programa, notoriamente, visa promover articulação que garanta a construção pelos estados de propostas o mais alinhadas possíveis com as concepções político-pedagógicas presentes na BNCC. Como resultado, todas as 27 unidades federativas tiveram seus planos de implementação aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2022).

Os estados de Alagoas, Mato Grosso e Minas Gerais homologaram suas propostas curriculares sem a matriz curricular para o 3º ano do ensino médio. Supõe-se que com o prosseguimento da implementação esses estados divulguem a composição curricular e a distribuição da carga horária no último ano desse nível de ensino. Por essa razão, na tabela 1, onde é sistematizada a carga horária semanal e anual da Educação Física por ano no ensino médio, completou-se com “x” nas colunas do 3º ano dos estados mencionados.

Considerando que as redes de ensino adotam parâmetros diferentes para contabilizar a carga horária em suas matrizes curriculares, foi necessário fixar critério único, para que comparações pudessem ser realizadas. Nesse sentido, conversões foram feitas considerando 40 semanas anuais, compreendendo a hora-aula com 50 minutos e a carga horária anual contabilizada em horas-relógio.

As redes de ensino ofertam modalidades de ensino médio variadas, para esse trabalho optou-se em analisar as matrizes curriculares para o ensino médio regular em tempo parcial, dado que a intenção seria examinar a inserção do componente curricular Educação Física na formação básica comum das matrizes curriculares.

Constatou-se que 20 estados definiram a formação básica comum com 1.800 horas, enquanto Amazonas, Distrito Federal, Rondônia e Santa Catarina aprovaram matriz curricular com

carga horária um pouco inferior para a formação básica comum⁵ (tabela 1). Isso só é possível porque a lei n. 13.415/2017 decretou apenas carga horária máxima para essa dimensão do currículo, sem delimitar tempo mínimo que cada rede deveria respeitar. Certamente, esse é um dos dispositivos mais problemáticos dessa lei, visto que descontrói o entendimento de educação básica comum consolidada na LDB de 1996, além de desresponsabilizar as redes de assegurarem um tempo mínimo de formação básica para todos os estudantes.

Tabela 1. Mapa curricular da Educação Física no NEM

Unidades da Federação	1º ANO			2º ANO			3º ANO			TOTAL		
	CH Semanal	CH Anual	CH F. Geral	CH Semanal	CH Anual	CH F. Geral	CH Semanal	CH Anual	CH F. Geral	Aulas	CH	F. Geral
Acre (AC)	2	80	840	2	80	640	2	80	320	6	240	1800
Alagoas (AL)	2	80	800	2	80	600	X	X	X	4	160	1400
Amapá (AP)	2	67	800	0	0	467	2	67	533	4	134	1800
Amazonas (AM)	2	64	800	1	32	576	1	32	416	4	128	1792
Bahia (BA)	1	40	600	1	40	600	0	0	600	2	80	1800
Ceará (CE)	1	33	600	1	33	600	1	33	600	3	99	1800
Distrito Federal (DF)	1	33	567	1	33	567	1	33	567	3	99	1701
Espírito Santo (ES)	2	67	800	0	0	600	0	0	400	2	67	1800
Goiás (GO)	1	33	767	0	0	500	0	0	533	1	33	1800
Maranhão (MA)	1	33	600	1	33	600	1	33	600	3	99	1800
Mato Grosso (MT)	2	80	600	2	80	600	X	X	X	4	160	1200
Mato G. do Sul (MS)	1	33	600	1	33	600	1	33	600	3	99	1800
Minas Gerais (MG)	1	33	600	1	33	600	X	X	X	2	66	1200
Pará (PA)	1	33	600	1	33	600	1,5	50	600	3,5	116	1800
Paraíba (PB)	1	33	600	1	33	600	1	33	600	3	99	1800
Paraná (PR)	2	67	800	0	0	600	2	67	400	4	134	1800
Pernambuco (PE)	1	33	800	0	0	600	1	33	400	2	66	1800
Piauí (PI)	1	40	800	1	40	600	0	0	400	2	80	1800
Rio de Janeiro (RJ)	2	67	800	0	0	600	2	67	400	4	134	1800
Rio G.do Norte (RN)	2	67	800	1	33	500	1	33	500	4	133	1800
Rio G. do Sul (RS)	1	33	800	1	33	600	1	33	400	3	99	1800
Rondônia (RO)	1	32	800	1	32	512	1	32	480	3	96	1792
Roraima (RR)	1	40	800	1	40	600	0	0	400	2	80	1800
Santa Catarina (SC)	2	64	800	1	32	480	1	32	480	4	128	1760
São Paulo (SP)	2	60	900	0	0	600	2	60	300	4	120	1800
Sergipe (SE)	1	33	800	2	67	600	1	33	400	4	133	1800
Tocantins (TO)	1	33	800	1	33	600	1	33	400	3	99	1800

Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pelos autores.

A construção dos currículos a partir dessa perspectiva favorece a reprodução das desigualdades dentro das redes públicas, mas principalmente em relação aos estudantes que cursam o ensino médio em escolas particulares. Segundo Cássio e Goulart (2022), na rede privada, cujo o funcionamento é muito influenciado pelo público que paga por esse serviço, notadamente a juventude pertencente à classe média e à elite, a reforma do ensino médio impactou muito pouco,

⁵ Pelos motivos já apresentados no texto, as matrizes curriculares de Alagoas, Mato Grosso e Minas Gerais não foram consideradas, assim como não serão nos casos em que em for contabilizada a carga horária total.

sobretudo em relação ao conteúdo de formação básica comum. Já na maior parte das redes públicas, “[...] o NEM vai se revelando um ensino médio que nem fornece uma formação geral sólida – pois retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar – e nem forma para o mundo do trabalho – pois oferece um arremedo de ‘qualificação profissional’ [...]” (Cássio; Goulart, 2022, p. 289), distanciando, inclusive, das experiências desenvolvidas em escolas técnicas estaduais e no sistema federal.

A despeito de permitir o prosseguimento nos estudos em nível superior, no NEM com a redução do tempo destinado à formação básica comum, os estudantes das escolas públicas provavelmente terão mais dificuldades para ingressar (e permanecer) nas universidades, especialmente as públicas, e nos cursos mais concorridos. Com isso, a tendência é consolidar o ensino médio como etapa terminal para os estudantes mais pobres e manter a elitização de determinadas profissões.

No que se refere à Educação Física, ela permaneceu como componente curricular em todas as matrizes curriculares das redes estaduais e distrital de ensino. Entretanto, sua presença em todos os anos do ensino médio ocorre apenas em 14 redes (AC, AM, CE, DF, MA, MS, PA, PB, RN, RS, RO, SC, SE e TO). Outros 8 estados (AP, BA, PR, PE, PI, RJ, RR e SP) introduziram a Educação Física em dois anos de suas matrizes, enquanto que Espírito Santo e Goiás reduziram a participação desse componente curricular a um único ano do último nível da educação básica (tabela 1).

O mapeamento da Educação Física no NEM, ao se somar a carga horária semanal dos 3 anos desse nível de ensino, revela ainda que a maioria dos estados destinou 4 horas (8 redes) e 3 horas (8 redes) a esse componente curricular. Sobre esse aspecto chama a atenção a limitadíssima carga horária semanal desse componente curricular no NEM de Goiás, que estabeleceu uma única aula. Não muito diferente, a Bahia, o Espírito Santo, o Pernambuco, o Piauí e o Roraima restringiram a Educação Física a 2 horas em suas matrizes curriculares. De maneira oposta, o estado do Acre estabeleceu a maior carga horária semanal para esse componente curricular, totalizando 6 horas (tabela 1).

Em relação à carga horária total, o Acre também foi o estado que destinou a maior carga horária, 240 horas, seguido dos estados de Alagoas e Mato Grosso⁶, que estipularam 160 horas à Educação Física. Por outro lado, a maioria das redes (14) distribuiu menos de 100 horas totais para esse componente curricular, sendo que Goiás com 33 horas, Pernambuco com 66 horas e Espírito Santo com 67 horas são os estados com as menores quantidades de horas para a Educação Física no NEM (tabela 1).

⁶ Como registrado na nota 5, esses dois estados não divulgaram a composição do 3º ano do ensino médio. No entanto, merece destaque que a Educação Física em suas matrizes curriculares, em apenas dois anos, soma uma carga horária total maior que a grande maioria das redes de ensino.

A média de carga horária total de Educação Física encolheu substancialmente, antes 182 horas eram alocadas em média no ensino desse componente (Instituto Unibanco, 2016), no NEM se contabiliza 108 horas. Logo, se constata reduções significativas na carga horária anual da Educação Física em vários estados. Em Goiás, por exemplo, eram 99 horas e no NEM são 33 horas. Pernambuco saiu de 120 horas para as 66 horas, Espírito Santo de 163 horas para 67 horas e a Bahia de 200 horas para as atuais 80 horas.

Ao analisar a tabela 2, é possível verificar que a maioria das redes (14) está abaixo da média de carga horária total nacional para a Educação Física, sendo que as regiões centro-oeste e nordeste são aquelas com as menores médias e a região norte desponta com a maior média de carga horária total.

Considerando a carga horária semanal média, nacionalmente tem-se 3,19 horas semanais. A região centro-oeste registra a menor média de carga horária semanal (2,33), enquanto as regiões sul e norte dispõem das maiores médias, contabilizando 3,67 e 3,64 respectivamente.

Tabela 2. Carga horária média de Educação Física no NEM⁷

Regiões	Número médio de aulas semanais de Educação Física	Média de carga horária total de Educação Física
Centro-Oeste	2,33	77,00
Nordeste	2,88	98,63
Norte	3,64	127,57
Sudeste	3,33	107,00
Sul	3,67	120,33
Brasil	3,19	108,13

Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pelos autores.

A supressão do tempo pedagógico para as aulas de Educação Física resulta em diversas implicações de ordem pedagógica e laboral. Certamente, com apenas uma aula/semanal em todo o ensino médio, ou mesmo com três aulas/semanais, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, finalidades balizares desse nível de ensino, estarão prejudicados ou mesmo impossibilitados de serem materializados.

Nessas condições, não há possibilidades concretas para se abordar a diversidade de atividades da cultura corporal⁸. Consequentemente, a seleção de conteúdos se dará de modo restritivo e não contemplará a abrangência da área (Molina Neto, 2023).

⁷ Para essa tabela não foram utilizados os dados de Alagoas, Minas Gerais e Mato Grosso.

⁸ “[...] conjunto de atividades humanas que surgem, historicamente, a partir das relações sociais de trabalho; se efetivam por ações e operações que buscam satisfazer as necessidades humanas de primeira ordem ou a elas relacionadas, e que ao longo do desenvolvimento do gênero humano assumem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho, pois passam a se orientar por outros significados e sentidos que não estão necessariamente vinculados diretamente ao processo produtivo da vida humana. Buscam, na reprodução social, satisfazer outras necessidades humanas não menos importantes e que concorrem no processo de humanização do ser, em geral são valorizadas em si mesmas. Elas se caracterizam por envolver ações e operações conscientes orientadas por motivos sociais, sejam eles advindos da competi-

Impactos também serão observados no trabalho docente. Com um número menor de aulas desse componente curricular, especialmente quando se tem apenas uma aula semanal por ano, caso que ocorre em 19 estados, necessariamente os professores terão que assumir mais turmas para completar a carga horária de contrato. Com isso, serão mais alunos para acompanhar, mais planejamentos, mais ações para desenvolver, mais atividades para avaliar, portanto, sobrecarga de trabalho. Além disso, a depender das circunstâncias, quando não se tem turmas suficientes para a Educação Física, impõe-se ao professor a necessidade de assumir componentes curriculares para os quais não tem formação específica, ou se tem como alternativa trabalhar em mais de uma escola, visando ainda completar a carga horária de trabalho, por vezes professores ficam como excedentes, a vagar pela rede procurando uma escola para completar sua jornada mínima.

É importante enfatizar que a reestruturação do ensino médio compõe um conjunto de reformas, promovidas nos últimos anos, que visam diminuir o tamanho do Estado brasileiro e reduzir o valor da força de trabalho. Desse ponto de vista, a flexibilização do currículo, com a limitação de componentes curriculares obrigatórios, a introdução da noção de notório saber e a criação de componentes curriculares que não exigem formação específica, cria condições mais favoráveis para, dentre outras coisas, transferir professores na própria rede e, ao mesmo tempo, implica, tendencialmente, uma menor demanda por concursos públicos e contratação de novos docentes.

Evidentemente, com a redução da carga horária destinada à formação básica comum, esperava-se a supressão de horas atribuídas aos componentes curriculares que integravam os currículos anteriores, especialmente aqueles que deixaram de ser obrigatórios, como é o caso de Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia. O espaço ocupado nas novas matrizes curriculares seria resultado das disputas estabelecidas e da concepção político-pedagógica adotada por cada rede de ensino.

Pode-se afirmar que parte do tempo pedagógico, antes empregado nos componentes curriculares mencionados, vem sendo ocupado por componentes recém criados pelas redes estaduais e distrital, que nem sempre apresentam sustentação de um corpo de conhecimento científico, em outros termos, configuram-se como pseudodisciplinas. São os casos de “Projeto de

ção, da exercitação, do agonismo, da sublimação, do lúdico, do estético, da expressão rítmica, e tantos outros que surgem no curso do processo histórico. Com efeito, os motivos das atividades da Cultura Corporal sofrem as determinações das condições materiais de existência (modo de vida), contudo, nesse processo, sempre haverá um motivo que irá assumir a função de momento predominante, que guiará a atividade numa dada direção. Na sociedade de classes sua socialização é restrita, uma vez que a mesma assume a forma de mercadoria, impondo uma formação limitada a maioria da população que não pode pagar para ter acesso, impedindo assim o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades do ser social. O ensino escolar destas atividades passa obrigatoriamente pela apropriação dos fundamentos (técnico-objetal, axiológico e normativo/judicativo) destas atividades humanas onde é possível estabelecer uma relação consciente com a Cultura Corporal” (Teixeira, 2018, p. 49-50).

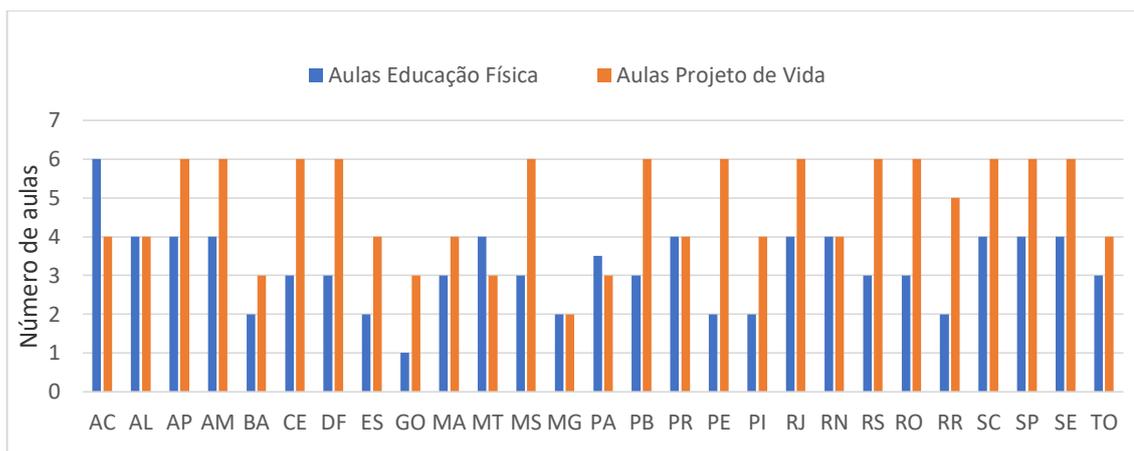
Vida” (presente em todas as matrizes curriculares), “O que rola por aí?”, “Brigadeiro caseiro”, dentre vários.

Nesse sentido, em um dos documentos que orienta a implementação do NEM na rede estadual da Bahia, as temáticas relacionadas para o componente Projeto de Vida sugerem ligação com o campo da psicologia, denotando que professor assumiria a função de conselheiro (uma espécie de *coach*) e ajudaria os estudantes a desenvolverem a consciência de si mesmos, sem a formação específica para tanto. Cabe ressaltar que a caracterização desse componente no referido documento não aborda aquilo que deve ser ensinado, nem sugere qualquer conteúdo programático.

Quando falamos de Projeto de Vida, estamos tratando da reflexão que deve ser promovida, junto aos estudantes, sobre objetivos, ideais e sonhos, bem como a organização e o planejamento para a definição de metas de curto e de médio prazos, para o presente e para o futuro [...] O educador deverá ser o mediador no processo de desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, pois aqui trataremos da educação para a vida e para a afirmação de valores humanos universais. Apresentamos, assim, a proposta de trabalho docente, distribuída em três módulos, que acompanham, cada uma das três unidades letivas, com as seguintes temáticas: ‘Consciência Pessoal’ (Autoconhecimento); ‘Consciência Social’ (Eu x Outro); e ‘Planejamento e Estratégia’. Os componentes Iniciação Científica, Projeto de Vida e Cidadania não exigem a programação de profissionais com formação específica. Dessa forma, professores de diferentes licenciaturas poderão ministrar tais Unidades Curriculares (BAHIA, 2020, p. 17).

Conforme demonstrado no gráfico 1, apenas nos estados do Acre, do Mato Grosso e do Pará a soma da carga horária semanal destinada à Educação Física é superior à destinada ao componente Projeto de Vida. Nos estados de Alagoas, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Norte a carga horária semanal para ambos os componentes é igual. Nas demais redes de ensino (20) o componente Projeto de Vida assumiu carga horária semanal superior. Nessa perspectiva, destacam-se os estados de Goiás e Pernambuco pelo fato de concederem carga horária semanal três vezes superior ao componente Projeto de Vida em relação à Educação Física. Outras 9 unidades federativas (CE, DF, ES, MS, PB, PI, RS, RO e RR) atribuíram o dobro de carga horária a Projeto de Vida.

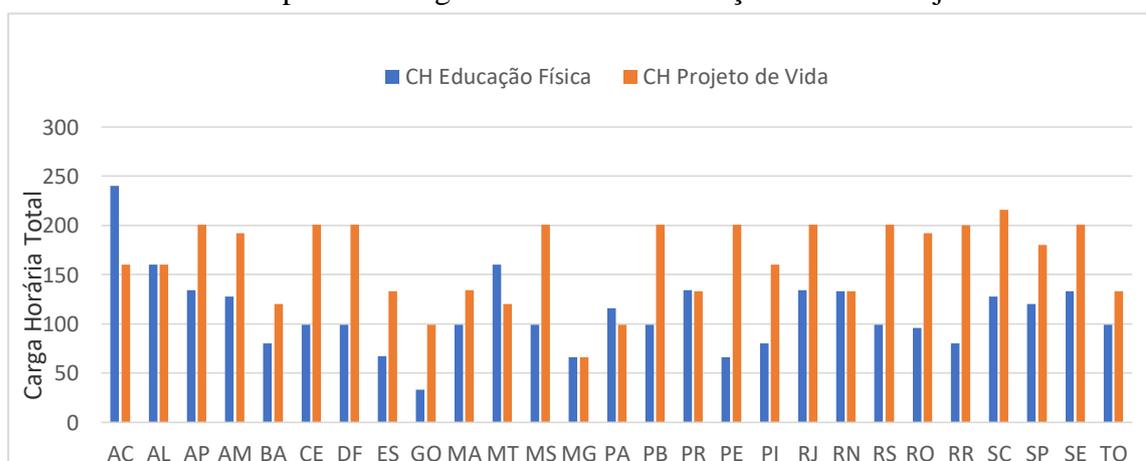
Gráfico 1. Comparativo aulas semanais Educação Física e Projeto de Vida



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pelos autores.

Em relação à carga horária anual, conforme demonstrado no gráfico 2, a situação comparativa é idêntica à verificada na distribuição da carga horária semanal. Entretanto, é importante destacar que em 24 redes de ensino a carga horária anual do componente Projeto de Vida é superior a 100 horas, sendo que nesse grupo 11 unidades federativas destinaram 200 horas ou mais para esse componente. De modo inverso, como já discutido neste trabalho, a maioria dos estados (14) determinou menos de 100 horas para a Educação Física e apenas 1 (AC) dedicou carga horária superior a 200 horas. Como se pode notar, a maioria das redes de ensino valorizou mais o componente Projeto de Vida do que a Educação Física.

Gráfico 2. Comparativo carga horária anual Educação Física e Projeto de Vida



Fonte: Dados da pesquisa (2023). Elaborado pelos autores.

Os dados aqui apresentados denotam que a Educação Física perdeu espaço no NEM e sua inserção, em certa medida, ocorreu de modo fragilizado, ratificando a compreensão de componente marginal no currículo escolar (Beltrão, 2019). Ademais, reforçam que a Educação Física é preterida ou dispensável no projeto pedagógico hegemônico em curso no país (Beltrão; Taffarel; Teixeira,

2020), o qual é fortemente marcado pelo pragmatismo e pelo utilitarismo da formação, por isso se promoveu a retirada de conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos estudantes (Gariglio; Almeida Júnior; Oliveira, 2017).

Se em outros períodos a constituição do corpo forte e do trabalhador disciplinado (responsabilidades assumidas pela Educação Física escolar) eram características demandadas e valorizadas pelo setor produtivo, legitimando socialmente a presença desse componente no currículo, há algum tempo já não são esses os principais atributos esperados do trabalhador de novo tipo (Nozaki, 2004).

Realmente, considerando os pilares do projeto pedagógico hegemônico e a sua possível participação efetiva na formação estrita para o trabalho, a Educação Física poderia ser substituída ou excluída do currículo escolar. Entretanto, antes de aceitar essa constatação, é imprescindível questionar se essa deveria ser a principal ou única função da escola. Ou seja, a escola deve resumir sua função à formação de força de trabalho ou promover a formação integral dos estudantes, oportunizando o desenvolvimento de suas máximas possibilidades? Em última análise o problema reside na própria concepção que a escola vem assumindo ou pode assumir, expressão das disputas desenvolvidas pelos diferentes projetos de educação e de sociedade.

Se a opção for assumir a tarefa de formar integralmente os estudantes convém, mais uma vez, levantar um outro questionamento: Seria possível realizar uma formação integral, que propicie o pleno desenvolvimento dos sujeitos em suas múltiplas dimensões, negando ou preterindo os conhecimentos historicamente produzidos no campo da cultura corporal?

Para uma formação realmente integral, a presença da Educação Física é mais que justificável, é indispensável, segundo vários autores (Molina Neto, 2023; Beltrão, 2019; Taffarel, 2013; Coletivo de Autores, 2012), visto que as atividades da cultura corporal sintetizam a complexidade das relações sociais e sem as quais o desenvolvimento do próprio gênero humano fica prejudicado, na medida em que são elementos necessários para a instituição da humanidade em cada ser (Mello, 2014; Teixeira, 2018). Ademais, a negação aos estudantes desses conhecimentos, de modo sistematizado e em suas formas mais avançadas, como se propõe a fazer a escola, significa retirar deles as possibilidades de compreender, explicar, usufruir e consumir um conjunto de atividades culturais muito presentes em nossa sociedade.

Por conseguinte, ao secundarizar a socialização do conhecimento científico a favor do desenvolvimento de competências e habilidades, suprimir a presença de diferentes campos do conhecimento nas matrizes curriculares e subordinar esse nível de ensino a uma concepção gerencial e pragmática, a proposta de formação integral prometida no NEM se mostra falaciosa, sugerindo a ocorrência simplesmente da ampliação do tempo escolar.

Moll (2017), ao analisar o NEM, apresenta conclusões nesse sentido:

Sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, que retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não configurará a perspectiva de escolas de tempo e formação humana integral. Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares (MOLL, 2017, p. 69).

Por fim, a menor participação da Educação Física no currículo do ensino médio está coerente com o espaço ocupado por ela na BNCC desse nível de ensino e o entendimento construído em torno desse campo do conhecimento. Segundo Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020, p. 677), a análise desse documento indica que o seu objeto de ensino “[...] recebe pouca atenção na BNCC, as habilidades almeçadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos, além de perspectivar para os jovens um limitado desenvolvimento. Além disso [...] acaba por preterir ou secundarizar o ensino sistematizado e progressivo dos conhecimentos [...]”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das matrizes curriculares do NEM confirma a tendência apontada por Molina Neto (2023) de supressão e progressiva extinção desse componente curricular. Na maioria dos estados a carga horária reservada à Educação Física é insuficiente para o aprofundamento da sistematização do conhecimento da cultura corporal, como se espera nesse ciclo de escolarização (Coletivo de Autores, 2012).

Desse modo, constata-se que a solução apresentada pela classe dominante em resposta à crise em curso do capitalismo e, particularmente, aos problemas da educação escolar de nível médio, consiste em impor barreiras que impedem o desenvolvimento pleno da maioria da população, e em submeter a juventude a processos alienantes de formação.

Outras pesquisas (Ferreti; Silva, 2017; Kuenzer, 2017; Beltrão, 2019; Lima; Lucas, 2022; Silva; Barbosa; Körbes, 2022; Moll, 2017, Ramos; Paranhos, 2022) já revelavam graves contradições e diferentes problemas constitutivos, indicando que o NEM representa um retrocesso para a educação das camadas populares.

Por essas razões, no último período cresceu a mobilização pela revogação do NEM. No momento da conclusão deste artigo, o MEC suspendeu o cronograma de implementação da reforma e apresentou projeto de lei que pretende reverter alguns dispositivos do NEM. O referido projeto, apesar de não revogar completamente o NEM, propõe avanços importantes como o restabelecimento da formação básica comum em 2.400 horas e a obrigatoriedade dos componentes curriculares Educação Física, Arte, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Física, Química e Biologia.

Cumprir observar que esse projeto de lei precisa ser aprovado pelo Congresso Nacional, considerado o mais conservador e reacionário da atual república. Quer dizer que tais avanços ainda não estão garantidos. Além do mais, no que se refere à Educação Física, mesmo com a sua manutenção enquanto componente curricular obrigatório e a ampliação do tempo destinado à formação básica comum, o aumento da sua carga horária vai depender das discussões e disputas estabelecidas em cada estado.

Para além da reestruturação proposta no referido projeto, a revogação da BNCC também é necessária, uma vez que esse documento carrega as bases pedagógicas do NEM e se articula com outros instrumentos na consecução de um projeto de educação escolar prejudicial ao povo pobre.

Em tempos de ampliação dos lucros capitalistas através de guerras e destruição de forças produtivas, inclusive a força de trabalho, interessa aos filhos da classe trabalhadora uma educação de nível médio que tenha como eixos o trabalho como princípio educativo, a ciência e a cultura, com uma sólida formação básica integrada à formação profissional de caráter politécnico (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012). Com um currículo pensado e estruturado para desenvolver uma reflexão pedagógica ampliada a partir da lógica dialética, possibilitando a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. A função de cada componente curricular seria tratar, de modo articulado com os demais, da dimensão da realidade que se vincula, propiciando que o aluno formule sínteses no seu pensamento (Coletivo de Autores, 2012). Em um projeto pedagógico com esses pilares, a presença da Educação Física seria fundamental.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 263-282, 2014.

ADRIÃO, T. M. F.; PERONI, V. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In.: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e Perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/noticias/424-2018-05-24-18-14-11>. Acesso em 08 mar. 2024.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**. Documento Orientador Rede Pública de Ensino. SEC: Salvador, 2020. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C3%A9dio-na-Bahia-Vers%C3%A3o-Final.pdf>. Acesso em 03 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

- BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.
- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A Educação Física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Caderno técnico**. Volume 3: Análise e sistematização dos planos de implementação do novo ensino médio das 27 unidades federativas – 2022. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/CadernoTcnico_AnliseeSistematizacaoPLINEM.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/pdfs/CadernoTcnico_AnaliseeSistematizacaoPLINEM.pdf). Acesso em 13 out. 2023.
- CASSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 285-293, mai./ago. 2022.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GAMBOA, S. S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, J. C.; GAMBOA, S. S. (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; OLIVEIRA, C. M. O novo ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Ensino Médio no Brasil**: distribuição nos tempos por áreas e componentes curriculares. Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: https://www.instituto-unibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Pesquisa_Tempos_Ensino_Medio_2016.pdf. Acesso em: 01 set. 2023.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LIMA, M. C. S.; GOMES, D. J. L. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315–336, 2022.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga-Portugal, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELLO, R. A. **A necessidade da Educação física na escola**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MOLINA NETO, V. Menos Educação Física, menos formação humana, menos educação integral. **Movimento**, v. 29, p. 1-16, jan./dez. 2023.

MOLL, J. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 383f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PIOLLI, E.; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 5, n. 1, p. 183-198, jan./jun. 2019.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 7ª ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. L. C.; SILVEIRA, E. S. A educação física escolar na reforma do Ensino Médio: um problema de justiça curricular. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 30, p. 1-19, jan./dez. 2023.

SILVA, M. R.; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Retratos Da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **Perspectiva**, v. 31, p. 137-166, jan-dez. 2013.

TEIXEIRA, D. R. **A educação física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.