



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**A POLÍTICA PÚBLICA DO NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO FLUMINENSE**

ANTONIO FERNANDO RIBEIRO ROCHA

Sob a orientação do Professor
Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ

Agosto de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

R 672 Rocha, Antonio Fernando Ribeiro, 1979-
p A política pública do novo ensino médio e a educação
 física escolar no contexto fluminense / Antonio
 Fernando Ribeiro Rocha. - Seropédica; Nova Iguaçu,
 2024.
 110 f.

Orientador: Rodrigo Lema Del Rio Martins.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares, 2024.

1. Políticas Públicas Educacionais. 2. O novo
Ensino Médio. 3. A Base Nacional Comum Curricular. 4.
A Educação Física escolar fluminense. I. Martins,
Rodrigo Lema Del Rio, 1984-, orient. II Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós-
graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares III. Título.

“O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001”

“This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001”



TERMO N° 743/2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.048841/2024-14

Seropédica-RJ, 10 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

ANTÔNIO FERNANDO RIBEIRO ROCHA

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em educação, Contextos Contemporâneos e Demandas

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 29/08/2024

Membros da banca:

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

MIRIAM MORELLI LIMA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

DANIEL TEIXEIRA MALDONADO. Dr. IFSP (Examinador Externo à Instituição).

(Assinado digitalmente em 10/09/2024 14:20)

DANIEL TEIXEIRA MALDONADO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 349.199.528-05

(Assinado digitalmente em 11/09/2024 10:41)

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
PROEF (11.39.00.37)
Matrícula: 1690441

(Assinado digitalmente em 10/09/2024 10:33)

MIRIAM MORELLI LIMA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1299571

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **743**, ano: **2024**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **10/09/2024** e o código de verificação: **c35dd76cd7**

Dedico este trabalho aos meus pais, meus irmãos, meus amigos e minha amada esposa.

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, a Deus por conceder-me o necessário. Saúde necessária, trabalho necessário, tempo necessário, resiliência necessária, paciência necessária, foco necessário, paz e tranquilidade necessárias, entre outras coisas necessárias. Graças a todas estas concessões pude percorrer este caminho acadêmico sem titubear, sem jamais perder a fé. Crendo que seria possível concluir mais este desafio.

Aos estimados professores, Paulo Roberto Monteiro Peres e Máximo Augusto Campos Masson por insistirem na ideia de que deveria aprofundar os estudos e adentrar no curso de mestrado.

Aos diretores e diretoras das unidades escolares onde trabalho. Todos e todas foram formidáveis. Compreenderam e ajudaram nas trocas de dias, turnos e horários para que pudesse cumprir com minhas obrigações acadêmicas.

Aos colegas, amigos e parentes que foram punidos com a minha ausência, seja em jogos, festas ou em outros eventos comemorativos. Sempre soube que poderia contar com o apoio e carinho de todos vocês.

Aos docentes membros da banca, à Dra. Miriam Morelli Lima (UFRRJ) e ao Dr. Daniel Teixeira Maldonado (IFSP), que desde a fase de qualificação dedicaram seu tempo e esforço para nos apontar caminhos e fragilidades sempre de forma elegante, cordial e acadêmica.

Aos amigos, Guilherme, Juliana, Lídia, Pâmela, Paulo, Petrúcio e Silvana. Que me ofereceram a prerrogativa de, não apenas conviver e participar da turma da linha 2 “Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais”, mas de escrever e ver publicado um capítulo de livro de forma conjunta.

Ao meu orientador, Dr. Rodrigo Lema Del Rio Martins. Não apenas permitiu que a instituição que tanto ama (a Rural) fizesse parte especial da minha vida, mas também serviu como bússola, para que todos os nossos objetivos fossem alcançados.

A minha mãe e pai (*in memoriam*), por entender que todo o meu esforço é fruto da semente que eles plantaram. Sem eles, sem seu amor e sua dedicação, nada disso seria possível.

A minha amada esposa, por ser minha leitora mais sincera, crítica e rígida. Por sempre preocupar-se com o meu corpo, mente e alma. Por ser a parceira perfeita e comprometida, que estava presente desde a inscrição para pleitear uma vaga no referido mestrado até este momento, no qual escrevo estas últimas palavras que finalizam a presente dissertação.

RESUMO

ROCHA, Antonio Fernando Ribeiro. **A política pública do Novo Ensino Médio e a Educação Física escolar no contexto fluminense.** 2024. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio (NEM) são políticas públicas que propõem mudanças curriculares e estruturais nas escolas da última etapa da educação básica em todo território brasileiro. O presente trabalho tem por objetivo analisar as implicações dessas políticas educacionais e suas consequências para a área da Educação Física escolar no Rio de Janeiro. Para este fim, esta dissertação é composta por dois capítulos que utilizam metodologias diferentes, onde, no primeiro, adota-se a pesquisa bibliográfica e no segundo, a pesquisa documental. O capítulo I foi construído por meio de dissertações, teses e artigos que foram publicados em diferentes bases de dados de livre acesso para *download*. O segundo capítulo surge após a análise de documentos federais (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; a BNCC e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017) e estaduais (Resoluções SEEDUC; Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE – nº 394, de 07 de dezembro de 2021 e o Catálogo de Eletivas). Como resultados foi possível identificar no primeiro capítulo: o interesse empresarial nas políticas públicas de educação e uma BNCC impregnada pelo viés liberal, sendo capaz de reverberar tanto na Educação Física escolar do Ensino Médio, quanto na formação humana integral a que se pretende promover com a última etapa da educação básica. Já no capítulo II, a comparação entre as matrizes curriculares do Ensino Médio fluminense apresentou-nos como suas consequências: a redução da carga horária obrigatória da Educação Física e o risco a integralização deste docente em sua unidade escolar. Conclui-se que a BNCC e o NEM implantados no estado fluminense correspondem a um projeto educacional alicerçado pelo viés neoliberal que almeja atender as demandas do setor empresarial transformando a educação em mercadoria. Ofertando como consequências para Educação Física fluminense a redução da carga horária obrigatória no Ensino Médio, além do uso do medo, que é gerado pelo risco da perda de sua integralização na unidade escolar. Medo que serve de coerção e controle a fim de obter o consenso e a adesão do professor e da professora em prol ao projeto hegemonic em curso.

Palavras-chave: BNCC, Educação Física, Ensino Médio.

ABSTRACT

ROCHA, Antonio Fernando Ribeiro. **The public policy of the New Secondary Education and school Physical Education in the context of Rio de Janeiro.** 2024. 110 p. Dissertation (Master in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024.

The National Curricular Common Base (BNCC) and the New High School (NEM) are public policies that propose curricular and structural changes in schools at the final stage of basic education in the whole Brazilian territory. The aim of the study is to analyze the consequences of these educational policies and their impact on School Physical Education in Rio de Janeiro. To this Master's dissertation, two chapters were produced using different methodologies: first, adopts bibliographic research, and the second, documentary research. The first chapter was constructed through dissertations, theses, and articles that were published in databases available for download. And to the second chapter were analyzed federal documents (the National Education Guidelines and Bases Law of 1996; Law Number 13.415/ 2017) and state documents (SEEDUC Resolutions Numbers 6.018/2021, 6.035/2022 and 6.219/2023; State Board of Education 394/2021 and Electives Catalog). As results, we observed in the first chapter the business interest in public education policies and a BNCC impregnated by a liberal bias, being able to reverberate such as in high school Physical Education or in the integral human formation which aims to be promoted at the final stage of basic education. In the second chapter, the comparison between the curricular matrices of High School in Rio de Janeiro presented us with the following consequences: teacher's reduction in workload and the risk of failure to complete the schedule in their school unit. We concluded that these Public Educational Policies (BNCC and NEM) implemented in Rio de Janeiro correspond to an educational project founded on a neoliberal bias that aims to meet the demands of the business sector, transforming education into a commodity. The consequences for Physical Education in Rio de Janeiro include the reduction of mandatory hours in High School and the use of fear, generated by the risk of losing full-time integration in the school unit. This fear serves as coercion and control to obtain the consensus and adherence of teachers in favor of the ongoing hegemonic project.

Keywords: BNCC, Physical Education, High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais	22
Quadro 2 – Produtos Acadêmicos Encontrados.....	45
Quadro 3 – Conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental.....	61
Quadro 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio Parcial (diurno e noturno).....	78
Quadro 5 – Matriz Curricular do NEM fluminense	79
Quadro 6 – A Carga Horária da Educação Física nas Matrizes Curriculares	81
Quadro 7 – As Eletivas do NEM fluminense.....	86
Quadro 8 – Catálogo de Eletivas para Linguagens e suas Tecnologias.....	90
Quadro 9 – Objetivos Gerais dos Componentes Eletivos	91
Quadro 10 – Componentes Eletivos e Competências Específicas	96

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

AIE	Aparelho Ideológico do Estado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes
CCTD	Catálogo Capes de Teses e Dissertações
CEVI	Colégio Estadual Visconde de Itaboraí
CEE	Conselho Estadual de Educação
CREF	Conselho Regional de Educação Física
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFED	Conselho Federal de Educação Física
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
DCNEM	Diretrizes Curriculares do Novo Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEEDUC–RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SISU	Sistema de Seleção Unificada
ONGs	Organizações Não Governamentais
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO PESSOAL E RELAÇÃO COM O OBJETO EM ESTUDO	13
1 INTRODUÇÃO.....	16
2 JUSTIFICATIVA	18
3 OBJETIVOS.....	19
3.1 Objetivo Geral	19
3.2 Objetivos Específicos	19
4 REFERENCIAL TEÓRICO.....	20
4.1 Como Surge a BNCC	20
4.4 Educação Crítica.....	30
4.5 Educação Física Escolar	34
5 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA	41
CAPÍTULO I - AS CONSEQUÊNCIAS DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO POR MEIO DA LITERATURA ACADÊMICA.....	43
1 INTRODUÇÃO.....	43
2 PASSOS METODOLÓGICOS.....	44
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	46
3.1 A Visão dos Autores dos Diferentes Produtos Acadêmicos Investigados	46
3.2 A Influência Neoliberal	53
3.3 O Currículo da Educação Física	58
3.4 A Formação Humana Integral na BNCC	66
4 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO I.....	68
CAPÍTULO II – O NOVO ENSINO MÉDIO FLUMINENSE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E PARA A DOCÊNCIA	74
1 INTRODUÇÃO.....	74
2 METODOLOGIA	75
3 RESULTADOS E DISCUSSÕES	76
3.1 Matrizes Curriculares – Antiga e NEM.....	76
3.2 As Consequências da Nova Matriz.....	78

3.3 Redução da Carga Horária – Ed. Física	81
3.4 O Risco a Integralização na Unidade Escolar	83
3.5 Eletivas 3 – Linguagens e suas Tecnologias.....	88
4 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO II	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	101
REFERÊNCIAS.....	105

APRESENTAÇÃO PESSOAL E RELAÇÃO COM O OBJETO EM ESTUDO

O ingresso no ano de 2022 no Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) é um marco em minha carreira acadêmica e pessoal, não apenas pelo fato de ter sido aprovado por uma Universidade Federal, com relevância em âmbito nacional, mas por ser o primeiro, de minha família a trilhar um caminho rumo ao título de Mestre em Educação. E o fato de não deixar de lecionar nas escolas públicas do ensino fundamental e médio, de possuir este contato, com os e as discentes, julgo, algo mais desafiador, porém prazeroso e gratificante.

Para externar estes sentimentos de prazer e gratidão faz-se mister perfazer “os caminhos que trilhei até chegar à Rural”. E o mais interessante, deve-se ao fato que o início e o fim desta estrada representam o mesmo lugar, minha escola... uma parte de mim.

Nos anos finais da década de 1990, estudei no Colégio Estadual Visconde de Itaboraí, situado no centro do município de Itaboraí. Como opção de Ensino Médio, escolhi fazer o curso formação de professores, onde saí formado aos 17 anos de idade. Nesta instituição de ensino aprendi o valor e a responsabilidade de educar, entendi as diferentes facetas que a educação possui na sociedade, como é utilizada por meio de mobilização política, seja para adesão as greves ou como cabo eleitoral próximos aos pleitos.

O desejo de ser professor de Educação Física nasceu no CEVI, por “culpa” da professora Neuza Cáffaro, pode-se dizer que foi uma espécie de musa inspiradora. Engraçado é que toda vez que torno público este fato, os ouvintes, e agora leitores, podem vir a conjecturar, a criar um estereótipo de mulher, a materializar um corpo, que a palavra “musa” a priori traz consigo. A minha querida professora era uma bela senhora, de corpo e alma, já nos auge de seus 50 e alguns anos, com dois filhos adolescentes e divorciada, portadora de um senso crítico e político admiráveis, de uma sensibilidade imensurável e que, salvo engano, naquela época, estava terminado mais um curso de pós-graduação. As diferentes vivências pedagógicas ofertadas por esta professora dentro do contexto de ensino aprendizagem me inspiraram e servem de inspiração até hoje e, no decorrer destas linhas, este fato será ratificado.

Após formado, a educação não foi minha primeira opção de trabalho. Primeiro trabalhei em diferentes tipos de comércio e sempre trabalhei com meu pai. Aos dezenove entrei no Ensino Superior para fazer Educação Física, na Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) no município de São Gonçalo, investia meu soldo e tempo livre em minha educação. Na época as

únicas universidades públicas que ofertavam o curso de Educação Física estavam na Cidade do Rio de Janeiro (UERJ e UFRJ) e em Seropédica (UFRRJ), um sonho distante para um rapaz que reside em Itaboraí e que seus pais não tinham como nem pagar a passagem, tão pouco, alimentação. Antes do ano de 2001, passei no concurso público para lecionar no município de Magé, como professor das séries iniciais do ensino fundamental, antiga 1^a a 4^a série. Então, aos 21 anos de idade comecei a lecionar. E no ano seguinte terminei o ensino superior.

Ainda na graduação descobri que a Educação Física padecia de uma dicotomia acadêmica, que mais tarde se concretizou com sua divisão em Bacharel e Licenciatura. Mas por ser eu discípulo de Neuza (minha musa, lembra?) investi em minha carreira acadêmica sempre pensando em oferecer o melhor ensino e mais atualizado possível aos meus discentes. Após formado dá-se início a um constante processo de atualizações.

Em 2004 participei de um processo seletivo para pós-graduação na UFF destinada a Educação Física escolar, sou aprovado e o término do curso dá-se no ano de 2007, devido a um longo período de greve.

Em 2006 tomei posse pelo estado do Rio de Janeiro, como Professor de Educação Física e foi lecionar no CEVI: “o bom filho a casa retorna”. Entre os anos de 2007 e 2009 percebi um grande interesse dos alunos sobre a fisiologia. Devido a isto, decidi em 2009 ingressar no curso de Farmácia por acreditar que aprofundaria meus conhecimentos no campo da fisiologia. Terminei esta graduação em 2012.

Em 2013 entrei no curso de pós-graduação da UFRJ denominado “Ciências das Performances Humanas” com o mesmo intento, melhorar minha práxis enquanto docente do Ensino Médio. Para não criar mais delongas, entrei e concluí mais três cursos de especialização, um pela Faculdade de Vitória e outros dois pela UFRJ. Porém, foi este último curso de especialização, denominado “Pedagogia Crítica da Educação Física”, coordenado pelo professor Paulo Roberto Monteiro Peres que me proporcionou pleitear uma vaga no mestrado.

Graças ao estilo deste curso e de seus docentes, em especial, os Professores Paulo Roberto e Máximo Masson, consegui vislumbrar a possibilidade de analisar as políticas públicas direcionadas à educação e sua relevância, não apenas para a academia, mas para os professores do “chão da escola”. Mais uma vez com o intento de melhorar a minha práxis passei a estudar a Base Nacional Comum Curricular e como seus conteúdos podem reverberar na Educação Física.

Agora, como mestrando da PPGEduc debruço-me sobre o tema “*A política pública do Novo Ensino Médio e a Educação Física escolar no contexto fluminense*” com a perspectiva de não apenas entender os motivos desta nova proposta política, mas como sempre fiz como

discípulo de Neuza, buscando a sua interpretação, suas possíveis consequências, para área de educação, em especial a Educação Física e sempre que possível tentando ofertar o que há de melhor e atual para os meus discentes.

A opção feita pelo professor Rodrigo como orientador deu-se para além do campo de pesquisa, a sua área de formação acadêmica e profissional foi determinante para a minha escolha. O prezado orientador possui graduação e pós-graduação no campo da Educação Física, além de ter lecionado em diferentes etapas da educação básica como docente de Educação Física, configurando uma rica experiência no campo da educação. Em outras palavras, é o tipo de orientador, que possui como prerrogativa, não apenas o conhecimento do “chão da escola” pela prática, por ter atuado por anos nela, mas por conhecer como pouco os autores que escrevem *sobre e para* a Educação Física, o que lhe proporciona um diferencial, se comparado aos demais, a capacidade de entender, questionar, indicar ou declinar do uso ou não destes autores, que se dedicam a Educação Física.

Nessa fase da minha trajetória acadêmica me vínculo ao Grupo de Pesquisa em Docência na Educação Física (GPDEF)¹, que liderado pelos professores Rodrigo Lema Del Rio Martins e Marciel Barcelos, dedica atenção aos temas que afetam diretamente a nossa área do conhecimento em todas as etapas da educação básica. A inserção no referido grupo me ofereceu a oportunidade de refletir coletivamente sobre as contingências que marcam os cotidianos escolares, qualificando meu entendimento sobre a minha própria docência e sobre o meu tema de pesquisa. Esse agir reflexivo coletivo é marcado pela composição diversificada do GPDEF, que reúne professores de diferentes redes do Rio de Janeiro, bem como estudantes de graduação e de pós-graduação do PPGEduc e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física, o ProEF.²

Desta forma, esta retrospectiva começa e termina no mesmo lugar... Poderia afirmar que na minha pessoa, o Antonio Fernando, mas prefiro dizer que ela começa e termina em algo que nenhuma máquina é capaz de reproduzir de modo sincero e único, nas “relações” que foram e são construídas dentro da escola, no CEVI.

¹ Devidamente registrado no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Disponível em: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/769807> . Acesso em: 15 ago. 2024.

² No site do GPDEF é possível conhecer com mais detalhes os membros, o histórico, as linhas de pesquisa, as publicações, entre outras informações relevantes sobre a constituição do Grupo. Disponível em: <https://www.gpdef.com.br/> . Acesso em: 14 ago. 2024

1 INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi elaborada durante o período tempestuoso e controverso na política e na democracia brasileira. O referido currículo começa a ser debatido e construído no governo Dilma Rousseff, porém é homologado no governo Michel Temer (Brasil, 2018).

Destacar esta transição governamental torna-se relevante, não apenas pelo fato de a finalização da BNCC, mas também por outras questões que surgiram neste interim, evidenciadas por manifestações populares que: advogaram a favor e contra o *Impeachment* do presidente; exigiram democracia e justiça; pediam a implantação de um governo militar (vislumbrando uma ditadura); solicitaram uma escola sem partido; denunciaram o golpe político-partidário que estava materializando-se e tomando corpo no país; resistiam a uma reforma do ensino brasileiro, entre outras.

Dilma Rousseff sofre o *impeachment* em 2016 e Michel Temer assume a presidência da república. Diversos autores ratificam que esta transição de poder se deu por meio de um golpe. Gariglio, Júnior e Oliveira (2018) denominam de “golpe civil”, Neira (2018) ratifica que foi um “golpe político jurídico”. Luiz Carlos de Freitas (2018) em seu livro “*A Reforma Empresarial da Educação*” define esta passagem como um “golpe jurídico-parlamentar”. Entretanto, outros autores (Jucá; Maldonado; Barreto, 2018; Maldonado, 2023; Molina Neto, 2023) utilizam uma definição mais completa, expressa por Demerval Saviani (2018), que considera o fato ocorrido sendo um “golpe parlamentar-jurídico-midiático³”.

Em 20 de dezembro de 2017, o então ministro da Educação, Mendonça Filho⁴, homologa a terceira versão da BNCC, mesmo sem o documento ter definido as diretrizes a serem seguidas pelo Ensino Médio. Apenas em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologa a BNCC com a etapa do Ensino Médio, tornando o documento completo, ou seja, apresentando uma base com todas as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica (Brasil, 2018).

³ Os autores citados que utilizam a mesma expressão de Saviani, não obedecem a ordem de escrita pelo referido autor. Em seus trabalhos acadêmicos encontra-se a seguinte sequência “golpe jurídico, midiático e parlamentar”.

⁴ De acordo com o site oficial da Câmara dos Deputados, o excelentíssimo senhor José Mendonça Bezerra Filho, (Mendonça Filho) atualmente é deputado federal (2023 -2027) pelo partido União Brasil. Após ter sido ministro, assumiu, entre outros, os cargos de: consultor da Fundação Lemann (2019 – 2020); consultor da Organização dos Estados Ibero-americanos (2019 – 2020); consultor da Unesco (2019 – 2019); presidente do Instituto Liberdade e Cidadania – ILEC (2019 – 2022); consultor da Fundação Lemann (2021 – 2022); consultor do Instituto Formar (2021 – 2022); presidente do Instituto de Inovação e Governança - Índigo (2022). Fonte: <https://www.camara.leg.br/deputados/74428/biografia>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Quando a BNCC é homologada torna-se uma política pública na área da educação, uma vez que Estados, Municípios e o Distrito Federal deverão seguir suas diretrizes. De acordo com Vitor Marinho (2010), políticas públicas servem para moldar o tipo de pessoa que uma sociedade pretende ter, o tipo de ser humano de que necessita. Desta forma, é sensato ratificar que as diretrizes, conteúdos e as normas preconizadas pela BNCC almejam reverberar no futuro cidadão e cidadã, logo, contribuirá na construção do futuro da sociedade com um determinado viés.

Para cumprir com esse intento, qual seja, o de moldar pessoas e a sociedade com base em um viés definido a priori por quem comanda as estruturas sociais por meio do exercício político, a BNCC, associada ao Novo Ensino Médio (NEM), foi complementada com a confecção de novas diretrizes para guiar a escrita dos materiais didáticos que serão utilizados nas escolas para garantir a aplicação dos conteúdos, habilidades e competências previstas no documento curricular promulgado entre 2017 e 2018. A partir destas elucidações o presente trabalho pretendeu analisar as implicações da implementação da BNCC e do NEM e suas consequências para área da Educação Física escolar no estado do Rio de Janeiro. Utilizando as análises e posicionamentos encontrados na literatura acadêmica, mas especificamente, na área da Educação Física escolar e sua relação com Ensino Médio, após implementação do NEM, enquanto política pública educacional, e como reverbera no contexto socioeducacional no estado do Rio de Janeiro.

A BNCC serviu de arcabouço para as alterações propostas pelo NEM. Entre as modificações apresentadas está a possibilidade das unidades federativas promoverem mudanças nas matrizes curriculares, em especial, aqueles direcionadas ao Ensino Médio.

O estudo de Jucá, Maldonado e Barreto (2023) que mapeou 13 estados brasileiros constatou que os governos, de forma majoritária, promoveram redução na carga horária obrigatória do componente curricular Educação Física. Entretanto, neste estudo, o estado do Rio de Janeiro, não foi contemplado, o que demonstra uma “lacuna” a ser preenchida, devido a incipiente de produções acadêmicas sobre essa tríade, BNCC – NEM – Educação Física, no contexto fluminense.

2 JUSTIFICATIVA

A BNCC serve como arcabouço para a elaboração de outras políticas educacionais que determinam os conteúdos pertinentes ao currículo destinado a Educação Física escolar para o Ensino Médio no Rio de Janeiro. Dito isto, torna-se relevante investigar se as políticas públicas educacionais que se ramificam da BNCC podem ser caracterizadas como um avanço ou retrocesso no contexto socioeducacional, em particular, para a sociedade fluminense. Para alcançar este fim, faz-se mister analisar e confrontar estas políticas educacionais utilizando: as teorias críticas da Educação; e as constatações, opiniões e reflexões de autores(as) sobre a temática que envolve a BNCC, o NEM e a Educação Física.

A pesquisa deste problema pode corroborar para elucidar: como a BNCC elencou os conteúdos direcionados a Educação Física escolar para o Ensino Médio; os prováveis impactos promovidos na futura sociedade pelos discentes que receberão desta educação, entre outros.

A investigação da relação destas políticas públicas (BNCC e Reforma do Ensino Médio), pode(m) desvelar o(s) papel(éis) que a sociedade almeja que à Educação Física escolar exerça e suas, prováveis, consequências. Em outras palavras, faz-se necessário tentar identificar o que a BNCC propõe para Educação Física no Ensino Médio, o que propõem as habilidades, competências e as demais normas e diretrizes, descritas neste documento, e como, estas, podem reverberar na sociedade.

No que tange ao contexto fluminense, o presente estudo ao se debruçar nas políticas públicas educacionais, expedidas por meio de sua secretaria estadual de educação, espera-se descortinar as possíveis mudanças provocadas pela implantação do NEM no estado do Rio de Janeiro e como estas, reverberam no componente curricular Educação Física e práxis de docentes fluminenses.

O enfoque regional dado neste estudo se soma ao esforço que a comunidade do PPGEduc tem empreendido de aprofundar o conhecimento sobre a realidade educacional do Rio de Janeiro, lançando luzes sobre questões que permeiam a atuação docente em nosso Estado (Nascimento; Morgado, 2022).

Sendo assim, o presente trabalho torna-se relevante, não só para o docente da área de Educação Física, mas para todos aqueles que possuem interesse na área da educação e política pública.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

- ◆ Analisar as implicações da implantação das políticas de educação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) e suas consequências para a área da Educação Física escolar no Rio de Janeiro.

3.2 Objetivos Específicos

- ◆ Examinar a(s) possível(is) motivação(ões) (pedagógicas, econômicas, sociais, entre outras) utilizada(s) na elaboração da BNCC.
- ◆ Analisar as políticas educacionais da reforma do Ensino Médio e a BNCC e suas consequências para a Educação Física escolar.
- ◆ Investigar as implicações da implantação da BNCC e do NEM nas políticas públicas educacionais gestadas no estado do Rio de Janeiro, identificando como reverberam no corpo docente e no componente curricular da Educação Física escolar fluminense.

4 REFERENCIAL TEÓRICO

Com o escopo de analisar as possíveis consequências da reforma do Ensino Médio direcionada para a Educação Física escolar por meio da BNCC vislumbra-se utilizar os autores que comungam das propostas e finalidades das Teorias Críticas sobre e da Educação⁵.

Alguns autores e seus conceitos inseridos nesta linha epistemológica serão utilizados na presente pesquisa, como por exemplo: Althusser e sua concepção de *Aparelho Ideológico do Estado*; Pierre Bourdieu e Passeron e sua ideia de *Violência Simbólica*; Baudelot e Establet e sua visão de *Escola Dualista*; Paulo Freire e suas ideias de *Educação Libertadora*; entre outros autores e estudiosos internacionais e nacionais.

Como as políticas públicas educacionais podem ser expressas por meio de documentos oficiais (leis, normas, diretrizes, decretos, resoluções, entre outros) poderão ser utilizados almejando elucidar, a(s) possível(is), mudança(s), contradição(ões) e/ou conflitos de interesses encontrados(s) durante a pesquisa. Certamente, a BNCC e o NEM serviram como arcabouço do presente estudo.

Tanto as propostas e finalidades das teorias Críticas da Educação, quanto os documentos oficiais serão confrontados com outras visões sobre: Política Pública; a Educação e a sua Finalidade; Educação Crítica e Educação Física escolar.

Entretanto, antes de direcionar os esforços para alcançar o escopo deste trabalho torna-se indispensável, entender o que é a BNCC, suas origens, suas finalidades e os seus prováveis pilares (pedagógico e político).

4.1 Como Surge a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular em sua versão vigente é definida como:

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** (grifos do autor) que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

⁵ Saviani (2021) alerta para o fato de existir teorias sobre a educação e da educação. Por exemplo, a teoria crítico-reprodutivista é uma teoria sobre a educação, por não se estruturar a partir ou em função da prática educativa.

A intenção de se criar uma BNCC na educação brasileira não é algo inédito e tão pouco inovador. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é considerada o primeiro marco legal a mencionar a necessidade de elencar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, como está descrito em seu artigo 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (Brasil, 1988).

É inegável que diante da expressão “clientela” expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 ao término do Artigo 26⁶, contemple-se a possibilidade de considerar o discente como um possível consumidor do produto educação. Passado mais de uma década, uma nova redação dada pela lei 12.796 de 2013, altera o termo “clientela” pela palavra “educando”, além de estabelecer que o currículo da Educação Infantil também deve ser regido por uma base nacional comum, assim como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Embora, no espaço de vinte e dois anos (1990-2012) foram criadas propostas curriculares e diretrizes curriculares que tiveram como escopo direcionar a educação brasileira.

Uma destas propostas foram os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que tinham como objetivo contextualizar a realidade local, social e individual do educando e de sua escola. O primeiro foi criado em 1997 e destinado ao Ensino Fundamental, atualmente conhecido como, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). No ano seguinte, 1998, elaboraram-se os PCNs destinados ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Só no ano 2000 surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM). Como o próprio nome faz referência, destina-se ao Ensino Médio. Está dicotomizado em quatro partes e possui dupla finalidade: a de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) surgiram por meio de resoluções criadas de 2009 a 2012. Os DCNs possuem como objetivo orientar toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). No quadro a seguir é possível observar os PCNs e DCNs em ordem cronológica.

⁶ Antes de sofrer a mudança pela lei 12.796 de 2013 o Artigo 26 estabelecia que “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (LDB, 1996).

Quadro 1 – Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais

Propostas		Ano
PCNs	Ensino Fundamental I	1997
	Ensino Fundamental II	1998
	Ensino Médio	2000
DCNs	Educação Infantil (foi lançada em 2010).	2009
	Gerais para a Educação Básica (DCNs).	2010
	Ensino Fundamental de 9 anos.	2010
	Ensino Médio.	2012

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As Conferências Nacionais de Educação (CONAE) realizadas em Brasília tornam-se relevantes para a construção de uma base nacional comum. A primeira CONAE (28 de março até o 01 de abril em 2010) foi responsável por criar as resoluções que normatizam a Educação Básica.

De acordo com Rodrigues (2016), já na segunda CONAE (13 a 19 de novembro de 2014), é produzido um documento que serve como referência para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo em seguida publicada a portaria que instituía uma Comissão de Especialistas para a elaboração da proposta da BNCC. No ano seguinte, foi realizado o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC seguido por uma portaria (nº 592, de 17 de junho de 2015) que institui a comissão de Especialistas que construíram uma proposta da BNCC. Ainda no ano de 2015 o portal da BNCC é lançado almejando criar um canal de comunicação e participação da sociedade neste processo (Rodrigues, 2016, p. 35).

A BNCC tem sua primeira versão elaborada em 2015 e a segunda no ano seguinte. As duas versões receberam apoios, críticas e alterações de diferentes grupos e atores sociais. A Universidade de Minas Gerais e instituições de Ensino Superior do Paraná, assim como, o Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes (CBCE) apresentaram críticas às duas versões da BNCC (Martineli *et al.*, 2016). Segundo Barros (2008) estas reações prós, contras e de modificação podem ser consideradas normais, por serem etapas esperadas na construção de uma política pública.

Após o *impeachment* de Dilma Rousseff que pertencia ao Partido dos Trabalhadores (PT), seu vice, Michel Temer, membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro

(PMDB)⁷ assume o poder executivo. De acordo com Freitas (2018) após o golpe, o PMDB refaz sua base de apoio político, alinhando-se ao Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e ao antigo Partido da Frente Liberal (PFL), atualmente, Democratas⁸ (DEM), partidos que apoiaram o golpe. Porém, um dos pontos que merece destaque é a mudança na concepção política, onde o capitalismo desenvolvimentista, exercido pelo governo petista, cede lugar ao liberalismo econômico (neoliberalismo), ou seja, retoma as ideias defendidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os ideais do PSDB.

Temer faz de José Mendonça Filho, filiado ao DEM, o ministro da Educação. Fato que favorece aos interesses do PSDB, pois reedita a coalisão PSDB/DEM dos governos de FHC. Com o ministério da educação de posse desta coalisão, o debate sobre as referências nacionais curriculares, que deram origem aos PCNs, são retomados (Freitas, 2018).

Não por acaso, Temer anuncia a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, denominada “Reformulação do Ensino Médio”. Uma medida que apresentava como propostas: o aumento da carga horária para os discentes do Ensino Médio e a exclusão de alguns componentes curriculares (Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia), entre outras.

A priori, a exclusão destas áreas do conhecimento descritas na MP nº 746/2016 não se concretizou na íntegra. Entretanto, esta medida provisória, serviu de arcabouço para a elaboração da lei nº 13.415/2017, que estabelece a construção da BNCC. A referida lei passou a compor a vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e promoveu algumas alterações. Em especial, ressaltam-se as alterações apresentadas no Art. 35-A do segundo ao quarto parágrafo, onde ratifica que:

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 1996).

Em outras palavras, apenas dois componentes curriculares, língua portuguesa e matemática, continuam sendo contemplados de forma obrigatória, em todos os três anos do

⁷ Atualmente conhecido como Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

⁸ Em 2021, o DEM foi extinto, ao fundir-se com o Partido Social Liberal (PSL) para fundar um novo partido, o União Brasil. Disponível em: <https://neamp.pucsp.br/organizacoes/democratas-dem-antigo-pfl>. Acesso em: 23 jul. 24.

Ensino Médio. Apesar da Língua Inglesa ser apresentada como componente curricular pelo Art. 35- A como obrigatória, a mesma, como os demais (Sociologia, Educação Física, entre outros) passam a ter sua obrigatoriedade em algum momento desta etapa de ensino e não mais em todos os três anos do Ensino Médio, como era anterior ao NEM.

É possível observar no parágrafo segundo, do referido artigo, que o componente curricular Educação Física, entre outros, está inserido no NEM como Estudos e Práticas. Maldonado (2023) apresenta duas justificativas para que o componente curricular Educação Física tenha sido inserido como Estudos e Práticas, tornando-o uma opção ao longo do Ensino Médio. De acordo com o referido autor, a primeira justificativa refere-se a falta de legitimidade do componente curricular, uma vez que, a atual sociedade não requer mais de corpos fortes e saudáveis. A segunda justificativa, alega que seus princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos, não coadunam como uma educação eficiente, que utiliza de provas de larga escala para mensurar e padronizar o conhecimento a ser adquirido. Conhecimento este direcionado a formar uma juventude que se adapte as demandas empreendedoras do trabalho contemporâneo.

Destarte, as Secretarias de Educação podem reduzir a oferta destas disciplinas ao decorrer do Ensino Médio, pelo simples fato de julgarem não serem mais obrigatórias em todos os anos desta etapa da Educação Básica.

Quando a BNCC se torna vigente passa a possuir *status* de política pública educacional a nível nacional com extrema relevância social, uma vez que, possui como escopo direcionar a educação brasileira por meio de suas normas e objetivos preestabelecidos. Mas o que seriam políticas públicas? Como são construídas? Quem as constrói? Essas indagações necessitam de respostas para que se possa elucidar o objetivo deste estudo.

4.2 Políticas Públicas

O Estado é quem possui a prerrogativa de criar e executar as políticas públicas que servem como um acordo público de ação do Estado para atender as demandas elaboradas pela sociedade, ou parte dela. Logo, a política pública por nem sempre contemplar as demandas de todas as classes, pode promover o conflito de interesses entre as diferentes classes sociais (Silva; Brandão, 2014).

Barros (2008) em sua dissertação de mestrado ratifica que a política pública está intrinsecamente ligada a uma disputa de poder, onde diferentes agentes sociais estão em constante embate e como estas políticas podem influenciar a coletividade.

É importante deixar claro que, em uma sociedade de conflitos de interesses de classes, as políticas públicas são resultados do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são que são produzidos pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes podem ser os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis.

[...] as políticas públicas são decisões e ações do Estado que influenciam a vida de uma coletividade. São os atos que o Estado realiza e os efeitos de tais ações na sociedade. O processo de políticas públicas em uma sociedade é extremamente dinâmico e deve contar com a participação de diversos atores sociais de todos os níveis (Barros, 2008, p. 29).

Desta forma, percebe-se que o papel do Estado é o de manter a homeostase social, evitando o seu colapso. As políticas públicas podem corroborar para este fim, no entanto, por existirem diferentes agentes (políticos, partidos políticos, empresários, sindicatos, instituições, entre outros) e classes sociais, nada impede, o surgimento de conflitos. Estes conflitos podem ocorrer entre os agentes, entre as classes sociais e até mesmo com o próprio Estado.

Ao referir-se ao Estado é relevante lembrar que é dirigido por um governo. Cada governo possui autonomia para direcionar as políticas públicas que serão legitimadas pelo Estado. Além disso, o Estado ao criar políticas públicas pode instrumentalizá-la por órgãos públicos, ou materializá-las por órgãos privados. Desta forma, o Estado pode executar uma política pública por meio público ou privado.

Segundo Silva e Brandão (2014) existem diferentes tipos de política pública: a social, a ambiental, de ciências e tecnologia, entre outras. Sobre as políticas sociais, Martins (2010) ratifica que estas são fruto de uma série de conflitos motivados pelo capital e o trabalho na época da Revolução Industrial. Como apresentado outrora, cada tipo de política pública surge em prol de uma demanda de diferentes atores e/ou classes sociais.

Apenas como forma de elucidar a questão de disputa no campo político, o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) em sua *homepage*, no campo de notícias, demonstra preocupação com a possibilidade de redução da carga horária dos docentes de Educação Física no Ensino Médio, em decorrência da Lei nº 13.417/2017. Embora afirme que “permanece a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular. Após mobilização e amplo trabalho do Sistema CONFEF/CREFs junto a parlamentares, a Educação Física foi mantida” (CONFEF, 2022, p. 1). Subentendo que, o referido conselho, exerceu certa “influência” na tomada desta decisão política.

Realmente o CONFEF defendeu, e ainda defende, a manutenção da Educação Física no Ensino Médio e alertou que a redução da carga horária do componente curricular, nesta etapa de ensino, acarretaria prejuízos ao desenvolvimento escolar dos educandos, visto que, existe uma vasta comprovação científica sobre os benefícios que a atividade física, conduzida por

Profissionais de Educação Física na escola, pode proporcionar. Entre as evidências científicas o CONFEF cita:

impactos na melhoria do rendimento escolar, da aptidão física relacionada à saúde, no desenvolvimento das habilidades socioemocionais, na diminuição dos comportamentos sedentários que, entre outras doenças, geram obesidade e alguns tipos de câncer, bem como, contribui para a saúde em geral (CONFEF, 2022, p. 1).

Percebe-se que o referido órgão não utiliza do termo docente ou seu sinônimo professor(a) para o(a) trabalhador(a) que está direcionado(a) a lecionar na instituição escolar, sendo este substituído por “profissional” de Educação Física. Além de utilizar de premissas biológicas, com o intento de atribuir a este componente curricular a missão de, no mínimo, colaborar para a redução dos índices de obesidade e sedentarismo social.

A intenção de evidenciar o posicionamento do conselho, anteriormente citado, serve para ratificar que as políticas públicas além de serem objeto de disputa de poder por diferentes agentes sociais (Barros, 2008) também são constituídas com ideologias. De acordo com o Coletivo de Autores (1992) a ideologia é entendida como forma de consciência social destinada a veicular “seus interesses, seus valores, sua ética e sua moral como universais, inerentes a qualquer indivíduo, independente de sua origem ou posição social de classe social” (Coletivo de Autores, 1992, p. 24).

Pelo fato da própria BNCC reger as diretrizes e finalidades da educação básica pode-se afirmar que se trata de uma política pública educacional, ou seja, uma política pública voltada para a educação. E toda forma de educar é pensada e materializada com um fim.

Antes de procurar responder as questões sobre as consequências da BNCC na Educação Física do Ensino Médio é necessário adentrar no tema Educação e como este pode se relacionar com a sociedade.

4.3 A Educação e sua finalidade

A educação sempre esteve presente na sociedade, desde as sociedades primitivas até a sociedade contemporânea. Segundo Paul Monreo (1988) as sociedades primitivas, exerceram uma forma de educação, de forma inconsciente, sem utilizar a instituição escolar ou métodos educacionais, porém, tinha como intento “ajustar a criança ao seu ambiente físico e moral por meio da aquisição de experiências de gerações passadas” (Monreo, 1988, p. 1).

Além destas formas de educação, Paul Monreo (1988) descreve outros exemplos de sociedade que desenvolveram diferentes formas de educação que obtiveram destaque, mesmo antes de Cristo (a.C.), como a educação Oriental (que utilizou como escopo a educação Chinesa – baseada na aprendizagem por meio da decoração); a educação grega (alicerçada no homem livre – pré-lúdio do que hoje conhecemos como educação liberal) e a educação romana (destinada ao treino).

É notório que analisar a origem da educação de forma detalhada não é o objetivo deste trabalho. No entanto, esta breve introdução, torna-se relevante para ratificar que toda forma de educação almeja formar um tipo de sociedade, pois educa o ser humano que a compõe. Este ser humano recebe e é influenciado por esta educação, seja de forma consciente ou não. Por isso, está fadado a reproduzi-la em seu coletivo, por ação voluntária e/ou por omissão. Salvo, nos casos em que grupos (pessoas, setores, classes, entre outros) se propõem mudar as propostas da educação para sociedade, ou seja, ao mudar as finalidades da educação e exercê-la de forma diferente da anterior, as consequências (sociais, econômicas, entre outras) também as serão. Embora, mesmo após a mudança de direção, a proposta da educação de produzir um “tipo de ser humano” que gere “um tipo de sociedade” permanecerá.

Debesse e Mialaret (1974) afirmam que a educação do século XIX está ligada a Revolução Industrial e a Revolução Política. De acordo com os autores, embora a Revolução Industrial tenha ocorrido no século anterior, ocorre um aumento populacional nas cidades no século XIX e que esta população necessita ser educada. Assim como a Revolução Política, onde o parlamentarismo conseguiu triunfar, surgia a responsabilidade educar o povo. Embora que neste período (século XIX) existissem diferentes partidos políticos que divergiam em seus ideais (conservadores, liberais, reacionários e progressistas), entretanto, todos almejavam uma educação para o povo.

França, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos da América (EUA) países que gozavam de relevância industrial, neste período, almejavam oferecer uma educação pública, gratuita e obrigatória alicerçada nos preceitos nacionalista e patriota. Apesar de coadunarem neste ideal, estes países divergiam em relação à condução desta educação. Na França a condução da educação deveria ser responsabilidade do Estado. Na Alemanha o controle destinava-se aos municípios. Já na Inglaterra, a educação deveria ser mantida por instituições religiosas e benfeitoras, enquanto nos EUA, a educação deveria ficar a cargo do Estado, sendo este seu fiscalizador, mantenedor e gestor (Debesse; Mialaret, 1974, p. 189).

Não é difícil perceber que a educação destinada à população, neste período, possui como escopo manter suas sociedades estáveis em seus níveis social, econômico e político. O aumento

populacional nas regiões fabris demanda uma nova educação para esse público que pleiteia uma vaga na indústria. Torna-se evidente o uso da educação como: instrumento para preparar a população para o mercado de trabalho, assim como, germinar e cultivar na sociedade os sentimentos nacionalista e patriota.

Em seu livro intitulado Capitalismo e Educação, Wagner Rossi (1980) apresenta alguns autores que divergem sobre as relações da educação e o capitalismo. A priori, as relações que merecem destaque são dos autores Schultz, Bowles, Bourdieu e Cunha⁹. Segundo Rossi (1980), Schultz apresenta a Teoria do Capital Humano, onde o capital humano seria o ganho de eficiência e a capacidade de produzir do trabalhador. Nesta relação o homem é semelhante a uma máquina, por isso deve ser lucrativo durante sua vida útil, tornando-se financeiramente lucrativo.

Schultz entende que apenas melhorar a educação não resultará em dissolução da desigualdade de pobres e ricos. Crê que outras medidas devem ser tomadas, tais como: melhorar a distribuição de renda e riquezas, assim como as relações sociais de produção. Bowles, Bourdieu e Cunha ratificam por meio de suas pesquisas que o discurso da meritocracia, uma das bases da visão liberal (conservadorismo moderno) serve para manter a desigualdade social. Bowles ratifica a ideia de que crianças advindas da elite conseguem estudar mais se comparadas as crianças de origem da classe trabalhadora (Rossi, 1980). Evidenciando a dicotomia da educação em duas escolas: uma para o rico e outra para o pobre.

Após suas pesquisas, Bourdieu constata que a classe dominante goza de prerrogativas educacionais. Que não só as escolas são diferenciadas para as classes sociais (ricos e pobres), mas também as carreiras a serem escolhidas e exercidas. Ocorre uma “seleção natural” dos discentes, onde os ricos cursam as melhores escolas secundárias e a ocupação discentes das universidades apenas oficializa o poder da classe dominante. Cunha apresenta uma análise do desempenho da escolarização no contexto brasileiro, o pesquisador ressalta que crianças advindas de famílias que possuem baixa renda enquadram-se no grupo de alunos que: possuem rendimento escolar ruim; em sua maioria, ocupam as turmas destinadas a distorção idade-série (atraso educacional); compõem o maior percentual destinado aos índices de evasão escolar (Rossi, 1980).

⁹ Para aprofundar-se sobre a Teoria do Capital Humano e obter as pesquisas realizadas por Bowles, Bourdieu e Cunha ler: Rossi W. Capitalismo e Educação, Editora Moraes, capítulo 2, páginas 35 até 84.

A educação, ao longo da história, foi utilizada para diferentes fins, geralmente com o escopo de manter uma forma de estratificação social, mantendo as prerrogativas de determinados grupos e elites em diferentes épocas, em diferentes contextos sociais.

Destarte, não deve ser uma mera coincidência, o fato de logo após o *impeachment* da Dilma, o governo Temer ter continuado as propostas de unificação curricular e engajado na Reforma do Ensino Médio. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio enquanto políticas, não alteram apenas as diretrizes educacionais, torna-se necessário recordar Vitor Marinho (2010), citado anteriormente neste trabalho, onde ratifica que as políticas públicas servem para moldar o tipo de pessoa que uma sociedade pretende ter, o tipo de ser humano de que necessita.

Neste contexto, a educação é historicamente requisitada para incutir, propagar e/ou manter valores e conceitos sociais, econômicos e políticos. Evidenciando o interesse de diferentes grupos e classes sociais pela construção, manutenção e/ou aplicabilidade das diretrizes educacionais. Sendo assim, concordamos com Paulo Freire, ao ratificar que “do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades” (Freire, 2021, p. 97). O que demonstra que determinados grupos e classes, a dominante, por exemplo, pode beneficiar-se quando direcionam a educação ao seu favor, em detrimento a outros grupos e classes, a dos trabalhadores.

De acordo com Jucá, Maldonado e Barreto (2023) além das políticas educacionais catastróficas da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, o governo Temer foi protagonista em outras políticas que envolveria o interesse de toda a sociedade, principalmente, da classe trabalhadora. Em seu governo foi elaborada a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016 conhecida como “Teto de Gastos”, que limitava por 20 anos os gastos públicos, sendo aprovada como Emenda Constitucional 95 em 13 de dezembro de 2016. No mesmo ano, a PEC 287 conhecida como “A Reforma da Previdência” foi levada ao congresso, sendo transformada em Emenda Constitucional no governo Bolsonaro. E ainda, em sua gestão, foi aprovada a Lei nº 13.467 de 13 de julho de 2017, que se refere a Reforma Trabalhista, que alterou regras relativas à remuneração, plano de carreira, jornada de trabalho, entre outras.

Em contrapartida Paulo Freire (1993) alerta que outro tipo de educação é possível. Uma educação que promova a leitura de mundo, que excite a visão crítica partindo de acontecimentos sociais e naturais, sem desprezar o conhecimento e a sabedoria que o discente traz consigo, auxilia na interpretação de sua realidade (contexto concreto) ao conhecimento científico (contexto teórico). Este tipo de educação pode reverberar na construção de um novo ser

humano, mais crítico e protagonista de sua vida que corrobore para a construção de uma nova sociedade.

4.4 Educação Crítica

Embora não seja o intento do presente trabalho apresentar as diferentes Teorias e Pedagogias da Educação elaboradas ao longo da história, uma destas, as Teorias sobre a Educação e as Teorias da Educação merece destaque e a devida atenção, pois, estas e os autores que comungam de suas ideias e finalidades irão corroborar na construção do presente estudo.

Segundo Saviani (2021) as Teorias sobre a Educação, não podem ser consideradas pedagogias. São teorias que analisam, compreendem e explicam o funcionamento da educação correlacionando-a com a sociedade, porém não almejam formular normas ou estratégias que direcionem a prática educativa. Este é o caso da Teoria Crítica-Reprodutivista.

As Teorias da Educação, além de se dedicarem a analisar, compreender e explicar o funcionamento da educação com relação a sociedade, também, possuem como objetivo criar diretrizes que orientem a atividade educativa. Em outras palavras, as teorias da Educação são constituídas por pedagogias, ou seja, possuem ideias pedagógicas. Saviani (2021) denomina como Pedagogias Contra-hegemônicas aquelas que se opõem a servir ao poder dominante e se articulam a favor dos interesses dos dominados. Assim, o presente trabalho, almeja utilizar alguns autores e estudiosos que defendem estas pedagogias.

Em seu livro “*Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil*” Demerval Saviani (2021) ressalta que as Teorias crítico-reprodutivistas emergiram na década de 1970. Segundo o autor, tal denominação justifica-se por tratar-se

de uma teoria crítica porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. Empenham-se, pois, em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, a estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas também é reproduтивista porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (Saviani, 2021, p. 393).

Autores como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, Althusser e Christian Baudelot e Roger Establet destacam-se como principais referências desta teoria. Cada um dos autores, acima citados, contribuiu com uma teoria onde a escola foi considerada promotora de um consenso social que se tornou determinante para a manutenção de um tipo de sociedade.

Bourdieu e Passeron apresentaram a teoria da escola enquanto Violência Simbólica, pois nela, manifesta-se um poder arbitrário, onde ocorre a imposição de uma cultura de grupos ou classes dominante. Ao perpetuar a cultura dominante, o trabalho pedagógico corrobora para manter a estrutura de divisão de classes.

Althusser formulou a teoria de Aparelho Ideológico do Estado (AIE), onde o Estado pode assumir o papel de aparelhos repressivos (que a priori utilizam da violência seguidos pela ideologia) e aparelhos ideológicos (funcionam primeiro pela ideologia e depois pela repressão). Para Althusser a escola é um dos AIE que se “converteu no capitalismo, em aparelho ideológico dominante” (Saviani, 2021, p. 395).

Já Baudelot e Establet após aplicarem um estudo no sistema escolar francês apresentaram a teoria da Escola Dualista. Os estudiosos comprovaram a existência de dois tipos de escolas, onde uma era destinada para a classe burguesa (escola secundária superior), já a outra atendia a classe proletária (escola primária profissional). O principal objetivo da escola é incutir a ideologia burguesa e subjugar a classe proletária. Por isso a escola é entendida como um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (Saviani, 2021).

Estes autores foram conhecidos como formuladores das teorias Críticas da Educação, por denunciarem que a educação vem sendo, constantemente, utilizada por parte dos setores dominantes da sociedade. De acordo com Saviani (2021) “o mérito da tendência crítica-reprodutivista foi dar sustentação teórica para a resistência ao autoritarismo, para a crítica à pedagogia tecnicista e para desmitificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face das relações sociais” (Saviani, 2021, p. 395).

Os autores, acima citados, pertencentes a teoria crítico-reprodutivista, serviram como fonte de inspiração para alguns intelectuais que se dedicaram a estudar a educação brasileira, entre estes, Luiz Antônio Cunha e Bárbara Freitag¹⁰.

Mas qual será o intuito de elencar autores com o viés crítico-reprodutivista? Como podem corroborar para o presente estudo? Eles podem ser considerados intelectuais críticos?

Em relação a primeira indagação, estes autores dedicaram-se a analisar a educação e construíram críticas contundentes à escola e o seu papel social. Denunciaram a educação, por meio da escola, por ser utilizada como meio de controle e ajustamento social que almejava manter as relações das classes dominantes vigentes. Para responder a segunda indagação, ratificamos que os autores e suas teorias servem de arcabouço teórico e científico para

¹⁰ Segundo Saviani (2021) os trabalhos de Luiz Antônio Cunha (1975) *Educação e desenvolvimento social no Brasil* e de Bárbara Freitag (1977) *Escola, Estado e sociedade* ilustram a relação dos autores com a teoria crítico-reprodutivista.

questionar, criticar, comparar, denunciar e/ou corroborar com reflexões acerca de todo e qualquer contexto educacional que venha a ser debatido, apresentado e/ou comentado doravante. Por fim, apesar dos estudiosos que se debruçaram sobre esta teoria, não terem apresentado uma proposta de como lidar com a escola, estes apresentaram críticas a educação vigente em suas épocas. De acordo com Saviani (2021) apesar das teorias críticas-reprodutivistas “não apresentarem alternativa, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado em sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram essa pretensão” (Saviani, 2021, p. 398).

No que tange aos autores e estudiosos que pertencem as Pedagogias Contrahegemônicas, podemos citar Paulo Freire, Miguel Arroyo, Maurício Tragtenberg, José Carlos Libâneo, entre outros.

Neste estudo destaca-se a relevância de três pedagogias que influenciaram sua escritura: a pedagogia libertadora, a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia histórico-crítica.

A Pedagogia Libertadora desenvolvida por Paulo Reglus Neves Freire, nascido em 1921, em Recife, Pernambuco e veio a falecer em 1997 em São Paulo. Sua obra está fortemente atrelada a educação, sendo principalmente associada ao método de alfabetização de adultos, de sua autoria. Entretanto, é possível observar que o autor versa sobre a concepção de homem, sociedade e educação, ao elaborar a “teoria de trânsito”, expressão descrita em seu livro *“Educação como prática da liberdade”*. Na concepção freireana a educação apresenta-se como instrumento de grande relevância para a transição da consciência popular, pois permite, que o ser humano, deixe o nível de transitivo-ingênuo e alcance o nível transitivo-crítico, evitando que sua estabilidade na consciência fanática. Consciência esta que refuta as explicações causais, realistas e racionais e admite as explicações de teor mágico (simplistas e acríticas).

De acordo com Paulo Freire uma “educação bancária”, onde o corpo discente é considerado como um depósito de conhecimento (revelando uma forma passiva de recepção de conteúdo) não coaduna aos preceitos de uma educação problematizadora, que estimula não apenas a levantar críticas ao mundo, mas também em buscar soluções, que permite a(o) educando(a) entender-se como parte da sociedade e não apenas a se conformar com ela. Para Freire (2021) a autonomia é o princípio da educação libertadora, pois é a autonomia que proporciona o aprender e o ensinar de forma dialética.

A pedagogia crítica-social dos conteúdos foi formulada por José Carlo Libâneo, que utilizou Snyders para fundamentá-la. Advoga-se nesta pedagogia que por meio dos conteúdos

apresentados torna-se possível saber o direcionamento de uma pedagogia, ou seja, identificar se é uma pedagogia progressista (esquerda), pedagogia conservadora, reacionária ou fascista.

Como o conteúdo possui destaque nesta pedagogia, o papel da escola seria propagar conteúdos vivos e concretos, que não fossem distantes da realidade social do seu alunado. Todos os conteúdos universais que ao longo do tempo tornaram-se patrimônio comum da humanidade podem ser considerados conteúdos de ensino e podem ser utilizados, desde que, sempre seja reavaliado à luz da realidade social em que vive cada discente (Saviani, 2021). Cabe ao docente fazer a ponte entre os conteúdos e o corpo discente. O professor e a professora, a priori, deve garantir que estes conteúdos se alinhem as experiências dos(as) discentes, em seguida, deve ajudá-los a ultrapassar os seus limites da sua experiência cotidiana. Desta forma, os métodos de ensino procuram relacionar a prática vivida pelos discentes com os conteúdos propostos pelo professor (Saviani, 2021).

Demerval Saviani foi quem construiu a proposta contra-hegemônica denominada pedagogia histórico-crítica. Em seu livro *“Histórias das ideias pedagógicas no Brasil”* apresenta uma definição desta pedagogia:

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar a que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que o professor e aluno se encontram igualmente inserido, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos problemas intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2021, p. 421-422).

Em relação a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica Saviani (2021) ratifica que seus aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais seguem as contribuições produzidas por Marx sobre “as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (Saviani, 2021, p. 422).

Como havia escrito anteriormente, todos os estudos e teorias apresentados por estes intelectuais corroboraram como fonte teórica para auxiliar na construção do presente produto acadêmico.

Ao longo da descrição dos autores e as ideias que colaboraram com a construção deste trabalho, foi possível perceber que a educação pode receber críticas e estas podem vir ou não acompanhadas de direcionamentos, diretrizes. A ideia é contextualizar como as novas políticas da BNCC e do Novo Ensino Médio reverberam na Educação Física escolar do Ensino Médio.

Sem ter o intento de perder este foco, torna-se relevante entender: Como a Educação Física se insere no contexto educacional brasileiro? O que a BNCC e o NEM estabelecem para esta área de conhecimento?

4.5 Educação Física Escolar

A prática de Educação Física enquanto preparação militar e/ou diversão estão presentes nas civilizações gregas e romanas. Em ambas as sociedades, suas aristocracias tinham como prerrogativas as práticas lúdicas, embora existissem práticas militares. Marrou (1973) descreve as práticas de educação física de gregos e romanos da seguinte forma:

Na Grécia, desde os tempos homéricos, ela tivera a tendência de a distanciar-se de sua principal finalidade militar para orientar-se no sentido do esporte desinteressado, das proezas e da competição. Isto não ocorre entre os velhos romanos: obviamente este povo de soldados-lavradores não despreza as qualidades físicas, mas a educação dada à juventude permanece, neste domínio como algures, estritamente utilitária, vêde, em Plutarco, o que o velho Catão fez o seu filho aprender: a esgrima, o lançamento de dardo, manejo da espada, volteio, esporear cavalo e maneja qualquer arma; combater a murros, suportar o frio e o calor, atravessar a nado a corrente de um rio torrentoso e frio (Marrou, 1973, p. 370-371).

Os gregos denominavam ginástica, o que atualmente chamamos de Educação Física. A ginástica só recuperou sua relevância a partir do século XIX, quando países da Europa adotam novas formas de ensinamento, inspiradas em novas concepções do homem, alicerçadas por fundamentos científicos e não mais religiosos.

De acordo com Mauro Betti (2005) pensadores como F. Bacon (1561-1626), J. Locke (1632-1704) e J.J. Rousseau (1712-1778) já destacavam a relevância de cuidados com o corpo e dos exercícios físicos para a formação dos indivíduos (Betti, 2005, p. 145).

Entretanto, a concepção de Educação Física surge no período moderno, concomitantemente, com a escola moderna, onde, a Educação Física está ligada intrinsecamente a instituição médica, militar e educacional (Bracht; González, 2005).

O laço com a instituição médica pode ser explicado pelo fato de a Educação Física ter utilizado conhecimentos advindos da área médica, o que explica, seu viés higienista e sua aproximação com a saúde e com a ideia de ser promotora de saúde.

A Educação Física escolar estando inserida na sociedade, passa a fazer parte do contexto social daquele momento histórico. Enquanto componente histórico-social está fadada a receber pressões políticas e sociais. Assim, os regimes políticos ditoriais, como por exemplo, o Nazismo (Alemanha), o Fascismo (Itália) e a ditadura do estado Novo (Brasil) fizeram com que a Educação Física assumisse um caráter autoritário, adestrador ou doutrinador, normalmente por influência dos militares (Bracht; González, 2005).

Segundo Giampiero Grifi (1985) no século XIX surgem diferentes escolas com propostas bem definidas de educação corpórea: a escola alemã (a ginástica militar); a escola sueca (com uma perspectiva científica); a escola inglesa (com sistema prático de jogos esportivos) e a escola francesa (com o movimento pedagógico natural) (Grifi, 1985, p. 217). Todas estas propostas de educação corpórea passaram a ser reconhecidas como métodos ginásticos e passaram a representar seus países de origem.

Para Bracht e González (2005) existe a possibilidade de ratificar que as sociedades ocidentais do século XX inseriram a Educação Física no contexto escolar, sob o arcabouço de conhecimentos médico-biológicos, sob o discurso de ser capaz de promover a saúde e a educação integral do homem.

A Educação Física é introduzida na educação brasileira no final do século XIX (Darido; Rangel, 2005; Marinho, 2005). Segundo Marinho (2005) o colégio secundário (atual Colégio Pedro II) destinava-se a formar discentes e encaminhá-los ao ensino superior. A disciplina Ginástica, nome dado à Educação Física naquela época, foi introduzida em seu currículo em 1837 e possuía como objetivo oferecer um trabalho de disciplina e adestramento físico para o corpo.

Ainda no século XX o esporte passa a incorporar a Educação Física escolar devido a importância cultural e político-social que assume neste período. O esporte ganha tanta relevância no contexto social, que para o senso comum o esporte é sinônimo da Educação Física escolar, além de lhe atribuir um novo sentido, uma nova função, de formar novas gerações de atletas. Este processo ficou conhecido como esportivização da Educação Física escolar (Bracht; González, 2005, p. 152).

No Brasil os modelos ou princípios da Educação Física escolar com o viés higienista, militarista ou esportivizante começam a entrar em “xeque” na década de 80 do século XX.

Na visão de Vitor Marinho (2005), a produção teórica da Educação Física, a partir dos anos de 1980, passa a questionar a sua contribuição na manutenção ou o questionamento da ordem social.

Neste período surge a Educação Física Crítica ou Progressista¹¹ que é fruto entre o diálogo das teorias críticas da educação com a Sociologia e Filosofia crítica do esporte. A Educação Física Crítica entendia como seu eixo central o paradigma da aptidão física e esportiva, visto como elementos que constituíam a sociedade capitalista marcada por dominação e diferenças de classes. Este movimento renovador da Educação Física possui ligação com o movimento social mais amplo de “redemocratização” do país que ocorre após o período de “abertura política” concedida pela ditadura militar instaurada desde 1964 (Bracht; González, 2005).

Em relação a legislação, o Brasil ao longo dos anos, publicou algumas leis fundamentaram diretrizes e bases educacionais: a Lei nº 4.024 de 1961; a Lei nº 5.692 de 1971; e a Lei nº 9.394 de 1996. Em todas, a Educação Física escolar tem sua obrigatoriedade mencionada. Entretanto, isso não significa dizer que ao longo destas décadas a Educação Física não tenha perdido espaço no interior das unidades escolares. Castellani Filho (1998) ressalta que havia interesses que estavam encobertos nas entrelínhas de cada uma das leis que asseguraram a permanência da Educação Física escolar.

A lei nº 4.024/1961 que tornou a Educação Física obrigatória nos cursos primário e médio para o corpo discente até os 18 anos, justifica-se pelo processo de industrialização que o Brasil estava atravessando, naquele espaço tempo, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implantado ainda nos anos 1930. Neste contexto, era necessário um adestramento físico, que contribuisse para a formação de um corpo produtivo (forte e saudável) e que também fosse dócil, para submeter-se as demandas do trabalho sem questioná-lo (Castellani Filho, 1998).

A reforma educacional do ensino do 1º e 2º grau da lei nº 5.692/1971 retira a delimitação da idade para a prática da Educação Física, porém no mesmo ano, o Decreto nº 69.450 regulamenta a Educação Física nos três níveis, tornando-a facultativa para a instituição de ensino ao aluno que: comprovasse trabalhar 6 horas/dia ou mais e estudasse no período noturno; que fosse maior de trinta anos de idade; que estivesse prestando serviço militar na tropa; que

¹¹ De acordo com Bracht, González (2005) também foi momentaneamente denominada de “revolucionária”.

possuíssem laudo médico de acordo com o Decreto-lei 1.044 de 21 de outubro de 1969. Em seguida, o Presidente da República publica o Decreto-lei nº705 de 25 de julho de 1969, que dispensa a prática da Educação Física.

Ainda apoiado nas ideais de Castellani Filho (1998), a lógica utilizada é a mesma da anterior, qual seja, formar corpos produtivos e dóceis, porém, neste contexto, a escola não teria mais este compromisso de manter o corpo forte e saudável, esta responsabilidade estava delegada ao próprio aluno/trabalhador. Outro ponto a ser observado, é que a princípio a instituição escolar optava por ofertar o curso noturno ou não, depois, a facultatividade tornou-se a escolha do próprio aluno/trabalhador.

A própria LDB de 1996, Lei nº 9.394 de 2º de dezembro de 1996, teve sua redação alterada pela Lei nº 10.793 de 01 de dezembro de 2003, tornando facultativa a participação de determinados discentes, como descrito nas alíneas do §3º do artigo 26:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- 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, 1996).

Castellani Filho (1998) apresenta algumas justificativas aos alunos e alunas do curso noturno que podem ter sua prática facultativa. Em relação aos incisos: I) da jornada de trabalho igual ou superior a seis horas - permanece a reprodução do mesmo paradigma, a escola deixa de se preocupar com a formação do corpo produtivo (forte e saudável) e deixa a cargo do próprio aluno/trabalhador; II) maior de trinta anos – é facultado pois acredita-se que nesta fase da vida, o homem (e não a mulher) já seria responsável por sua família ou estaria prestes a sê-lo, já alocado no mercado de trabalho, sendo responsável pela manutenção ou recuperação de sua aptidão física; III) que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física – subentende-se que o trabalho corporal executado nas Forças Armadas é compatível com aquele praticado durante as aulas de Educação Física; IV) amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969 – confirma a tese que se o aluno apresente incapacidade física não faz sentido participar das aulas de Educação Física. Este inciso confirma que as aulas de Educação Física não precisam ser pensadas, refletidas e teorizadas; e VI) que tenha prole – este inciso é resquício da Lei nº 6.503 de 13 de dezembro

de 1977, onde tornava as aulas de Educação Física facultativas as mulheres com prole, pois destinava-se a elas a obrigação de cuidar das crianças, enquanto, destinava-se ao homem o papel de prover a casa. No entanto, a Lei 9.394/1996 permite que tanto homens como mulheres que possuam filhos não participem das aulas de Educação Física.

Observa-se que a facultatividade defendida pela política educacional propalada pela atual LDB (1996) evidência que a Educação Física que está sendo proposta para as instituições escolares está contextualizada num viés biológico, direcionado apenas na execução da atividade física, em detrimento da reflexão, criticidade, contextualização de temáticas direcionadas a este componente curricular.

No que tange, a relevância do Estado do Rio de Janeiro no contexto histórico da Educação Física ressalta-se que, no ano seguinte a Independência Brasileira, em 1823, Dom Pedro I, demonstrou-se preocupado a criação de um Estado moderno e civilizado. Naquele contexto, sua preocupação pairava, especialmente sob os meninos órfãos e indigentes. O então imperador acreditava que seria a educação física a responsável por resolver este problema social, como expresso na carta imperial escrita do dia 30 de abril de 1828, onde a “[...] educação physica tem por objecto regular a habitação, a comida, o vestuario, os exercicios, e tudo o mais que é relativo à economia da saúde dos collegaes, a fim de se conseguir o fim proposto no plano geral de educação” (Brasil, 1828, p. 27).

Apesar da educação física, descrita acima, estar diretamente ligada a atividade física e não ao componente curricular Educação Física, torna-se relevante evidenciar que a atividade física tinha como escopo adestrar o corpo e a mente destes meninos, para que doravante, quando alcançassem a vida adulta, não se rebelarem contra o sistema. Este tipo de educação física (adestramento do corpo e mente) foi aplicado em diferentes instituições destinadas a estes meninos. Entre estas, encontra-se o Seminário de São Joaquim do Rio de Janeiro, fundado no século XVIII e extinto por Dom João VI em 1818, sendo posteriormente recriado por Dom Pedro I em 1821. Em 1837, fora transformado no primeiro liceu público de ensino secundário do país, sendo conhecido como Colégio Pedro II (Machado, 2016, p. 1).

O Colégio Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro, goza de prestígio desde a época do Império, sendo considerado uma referência em atividade física, de acordo com seu relatório com data de 1841.

Rui Barbosa em 1882, em seu parecer sobre a “Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior” defende a Ginástica e ressalta a relevância da Educação Física em prol de formação integral da juventude. Entretanto, foi a Reforma Couto Ferraz, publicada em 17 de fevereiro de

1854, que tornou obrigatória as aulas de ginástica nos ensinos primário e secundário da corte (Machado, 2016).

Foi no Rio de Janeiro que surgiu a primeira escola de Educação Física ligada a Universidade Brasileira, a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, fundada em 1939 pelo Decreto-Lei 1212 (Brasil, 1939) que, atualmente, está integrada a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Melo, 1996).

Embora, o escopo do presente estudo, não seja analisar a visão do tipo de Educação Física expressa nas leis de diretrizes e bases da educação brasileira, ressalta-se que a própria lei, no mínimo, acabar por restringir o direito do discente ao acesso as aprendizagens que este componente curricular tem a ofertar.

Mas o que já não era muito bom para a Educação Física escolar, poderia piorar. E piorou no governo Temer e sua MP nº 746/2016 e a proposta de excluir a Educação Física, enquanto componente curricular do currículo do Ensino Médio.

A versão da BNCC homologada, por meio da Lei 13.415 de 2017 torna a Educação Física obrigatória no decorrer do Ensino Médio e não em todos os três anos desta etapa da Educação Básica. A redação apresentada na lei serve para ludibriar o leitor, ofertando-lhe a mera impressão de normalidade, de que nada foi alterado. Apenas dois componentes curriculares continuaram sendo obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio, Língua Portuguesa e Matemática. Os demais podem ser ofertados de acordo com o entendimento de cada secretaria de educação.

No tocante as possíveis interpretações das secretarias de educação sobre a Educação Física escolar no ensino médio Jucá, Maldonado e Barreto (2023) ao analisarem as matrizes curriculares de 13 estados (Maranhão, Piauí, Sergipe, Acre, Amazonas, Pará, Rondônia, Tocantins, Espírito Santo, São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) constataram que apenas o Acre não alterou a carga horária do professor de Educação Física escolar, mantendo o componente curricular nos três anos do Ensino Médio. O estado do Espírito Santo só possibilita duas aulas de Educação Física no primeiro ano do ensino médio. Já o estado de Piauí uma aula no primeiro e outra no segundo ano. O NEM possibilitou que os dois estados (Espírito Santo e Piauí) reduzissem a carga horária anual deste componente curricular em 1/3, passando de 120, para 40 horas.

São consequências como estas, acima apresentadas, que tornam a presente pesquisa relevante e com certa urgência para que sirva como informação, denúncia, crítica, inspiração para mobilização social, reivindicações e/ou fundamentar novas políticas públicas.

Destarte, o presente trabalho não cumpre apenas um rito acadêmico, no qual a produção, conclusão e apresentação da dissertação são requisitos para obtenção de título de mestre. O presente estudo cumpre com o seu dever social, onde propõem demonstrar academicamente (alicerce científico) as prováveis consequências de uma política pública educacional.

5 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

O presente trabalho debruça-se na relação que existe entre: a política pública educacional (expressas pela BNCC e pelo NEM) e no componente curricular Educação Física (obrigatório na educação básica) almejando identificar as possíveis consequências descritas nos estudos acadêmicos.

A presente pesquisa, a priori, utilizou os métodos de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Segundo Oliveira (2007), ambos os métodos são muito próximos, porém o que os diferencia é a sua fonte de investigação.

A pesquisa bibliográfica trabalha com fontes secundárias, aquilo que já foi publicado, sendo de domínio científico. Desta forma, artigos científicos, livros, periódicos, entre outros são exemplos de materiais que compõem este tipo de pesquisa. Já a pesquisa documental destina-se a trabalhar com as fontes primárias, ou seja, materiais (dados e informações) que ainda não foram tratadas de forma científica. Podemos citar como exemplo de fontes documentais as revistas, as reportagens, os relatórios, os filmes, as gravações, as fotografias, entre outros.

Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) apoiam-se nas definições de Oliveira (2007) para alertar sobre o desafio e a responsabilidade ao executar os métodos de pesquisa bibliográfica e documental. Os autores ratificam que o método de pesquisa bibliográfica, utilizando de fontes secundárias, propicia um trabalho de *segunda mão*¹², ou seja, um trabalho que reconhece a visão de outro autor. No entanto, o método de pesquisa documental, com base em fontes primárias, que possuem dados originais, é analisado pelo autor. (Oliveira, 2007, *apud*, Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009).

Durante os encontros de orientação para a construção da dissertação, foram apresentados dois modelos de escrita: um modelo tradicional (monográfico) e o modelo de escrita por artigos, conhecido como modelo escandinavo. Adotamos no presente trabalho o modelo tradicional com a perspectiva de construção de dois capítulos.

O capítulo I, intitulado “*As consequências da BNCC e do Novo ensino médio na Educação Física: um diálogo por meio da literatura acadêmica*” foi construído utilizando o método de pesquisa bibliográfica, com o intento de debruçar-se sobre o que os autores e autoras investigaram a despeito das implicações das políticas educacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Novo Ensino Médio (NEM) na Educação Física escolar do Ensino

¹² Essa expressão utilizada por Oliveira (2007) foi mantida pelos autores.

Médio. Utilizamos as fontes eletrônicas SciELO, LILACS e Periódicos Capes, Capes Teses e Dissertações e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

As palavras-chave utilizadas foram “BNCC”, “Educação Física” e “Ensino Médio”, todas estavam com aspas (“”) e estavam unidas pelo recurso Booleano AND. Após as fases de seleção e refino conseguimos cinco produtos acadêmicos, que serviram de arcabouço para a estudo, análise e discussão.

Outros estudiosos sobre a temática contribuíram para a construção do capítulo, assim como, autores(as) com relevância acadêmica reconhecida e alguns documentos políticos. Sendo assim, o capítulo contou com uma pesquisa bibliográfica sendo complementada com uma análise documental.

O capítulo II denominado “*O Novo Ensino Médio fluminense: implicações para educação física e para a docência*” utilizou como arcabouço metodológico a pesquisa documental. Foram analisados documentos referentes as políticas educacionais a nível federal (BNCC e a Lei nº 13.415/17) e do governo do estado do Rio de Janeiro (as Resoluções SEEDUC, a Deliberação do CEE e o Catálogo de Eletivas). O ponto fulcral da discussão gira em torno das consequências promovidas pela nova matriz curricular fluminense que segue as diretrizes do NEM.

Estudiosos(as) e suas pesquisas que se destinaram aos temas da área da educação, da Educação Física, do trabalho, do novo ensino médio e da BNCC corroboraram com a produção deste capítulo.

Ressalta-se que em cada um dos capítulos, tanto o método, quanto a forma como foi utilizado são explicados de maneira detalhada, recebendo assim, uma maior ênfase com o intento de facilitar o entendimento sobre os documentos elencados e os dados obtidos por meio deles.

CAPÍTULO I - AS CONSEQUÊNCIAS DA BNCC E DO NOVO ENSINO MÉDIO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM DIÁLOGO POR MEIO DA LITERATURA ACADÊMICA

1 INTRODUÇÃO

Com o intento de analisar as implicações das políticas educacionais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM) na Educação Física escolar do Rio de Janeiro, o presente capítulo, debruçou-se sobre as visões dos autores e autoras das diferentes produções acadêmicas que direcionaram suas pesquisas e publicações sobre a tríade (BNCC, Educação Física e Ensino Médio). No decorrer destas laudas, procurou-se: 1) examinar a(s) possível(éis) motivação(ões) (pedagógicas, econômicas, sociais, entre outras) utilizadas na elaboração da BNCC; e 2) analisar as políticas educacionais da reforma do Ensino Médio e a BNCC e suas consequências para a Educação Física escolar.

O capítulo possui a pretensão de apresentar uma visão geral sobre a temática pesquisada, ou seja, contextualizando o debate acadêmico sobre as implicações das novas políticas educacionais (BNCC e NEM) na Educação Física do ensino médio no contexto brasileiro. Diferente, do próximo capítulo, que direciona o debate a nível local, aprofundando-se na realidade fluminense.

A construção desta parte do trabalho por meio da pesquisa bibliográfica, permitiu-nos elaborar quatro subtópicos, onde o primeiro apresenta a visão dos autores expressas em suas obras, suas visões pessoais. Já os demais, versam sobre os: a “influência neoliberal” (segundo); a discussão sobre o “currículo da educação física” (terceiro); e o último subtópico, onde o ponto fulcral é a maneira como a BNCC direciona a formação humana integral.

Outros pesquisadores e pesquisadoras colaboraram com suas investigações para compor o presente trabalho, ora com convergência de ideias e ora com proposições opostas. O capítulo também contempla a participação de autores que possuem destaque e relevância no campo acadêmico, tais como: Paulo Freire; Vitor Marinho; Baudelot e Establet; Gramsci, entre outros. Destarte, todos corroboraram para contextualizar, fundamentar e/ou explicar as ideias que são abordadas pelos autores e autoras elencados(as).

Por meio da investigação deste trabalho podemos, no mínimo, indicar que, a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio proporcionam consequências de forma generalizada (docentes, discente e sociedade) e específicas para o componente curricular Educação Física.

2 PASSOS METODOLÓGICOS

A intenção deste capítulo é a de analisar as possíveis consequências da reforma do Ensino Médio para a Educação Física escolar enquanto área de conhecimento descrita na BNCC. Desta forma, a pesquisa priorizou o acesso a relevantes bases de dados, dissertações e teses que se debruçassem sobre as consequências (teóricas, epistemológicas, filosóficas, éticas, entre outras) advindas da relação existente entre a BNCC, a Educação Física e o Novo Ensino Médio (NEM).

As bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Periódicos Capes (PC) foram utilizadas como fontes de pesquisa de artigos científicos publicados. Já as buscas pelas Teses e Dissertações foram realizadas no Catálogo Capes de Teses e Dissertações (CCTD) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Os descritores utilizados na pesquisa nas diferentes bases de dados foram: BNCC, Educação Física e Ensino Médio. Estes termos foram acompanhados pelo recurso booleano “AND”, além do uso das aspas (“) no início e final de todas as palavras, como estratégia de refino e restrição da busca. A pesquisa foi realizada entre os dias de 14-16 do mês de março deste ano (2024).

Com intento de pesquisar produções acadêmicas em forma de artigo foi realizada uma investigação por meio dos descritores, anteriormente mencionados, em três bases de dados. No site da LILACS a investigação resultou no total de sete artigos. Já nos outros dois sites (SciELO e Capes Periódicos) a busca realizada, com os mesmos descritores, não apresentou nenhum artigo. Em relação ao levantamento das produções acadêmicas no formato de Teses e Dissertações foram utilizadas duas bases de dados. No CCTD foram encontrados 12 documentos acadêmicos (10 dissertações e 2 teses), já no BD TD a busca resultou num total de 22 produções acadêmicas (13 dissertações e 9 teses).

Na construção deste capítulo optamos por realizar um levantamento bibliográfico composto por três etapas. Na primeira, utilizamos apenas os descritores nos diferentes *sites*,

anteriormente mencionados, sendo possível obter 41 produções acadêmicas (7 artigos científicos e 23 dissertações e 11 teses). Em seguida, todos foram submetidos a uma nova etapa, a de seleção, onde analisou-se: o título, o resumo e/ou suas palavras-chave. A terceira e última etapa deu-se por meio da leitura prévia dos textos, com o intento de certificar sua possibilidade de contribuição para o presente capítulo. Para este fim foram elaborados outros critérios, para inclusão e exclusão.

Os critérios de inclusão para artigo, tese e/ou dissertação adotados foram: 1) ser de livre acesso e estar disponível em sua íntegra, inclusive para *download*; 2) publicado no idioma português; 3) estar relacionado com os descritores e com o objetivo do capítulo; 4) que verse sobre a Educação Básica, desde que, torne-se evidente sua correlação ao Ensino Médio; e 5) ter sido publicado após a homologação da BNCC do Ensino Médio (14/12/2018).

Como critérios de exclusão para artigo, tese e/ou dissertação utilizou-se: 1) que esteja direcionado a formação de professores (graduação e/ou pós-graduação); 2) que apresentem como escopo, outra etapa da Educação Básica (Ensino Infantil, Ensino Fundamental) que não seja o Ensino Médio; 3) que direcione seus estudos sobre o Ensino Superior; e 4) publicados em outro idioma que não seja o português.

As fases de pesquisa e seleção ocorreram no mês de março de 2024. Superada estas etapas (pesquisa e refino) chegamos a um total de cinco produções acadêmicas, composta por: dois artigos, duas dissertações e uma tese. O Quadro 2 apresenta os resultados destas fases da pesquisa:

Quadro 2 – Produtos Acadêmicos Encontrados

	Título	Autor (a, es)	Tipo de Publicação	Ano
1	A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção	Pinheiro, Ellen Grace	Dissertação	2018
2	Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	Beltrão, Jose Arlen	Tese	2019

3	As significações dos professores de educação física do Instituto Federal de São Paulo acerca da Base Nacional Comum Curricular	Velloso, Livia R. da Silva	Dissertação	2019
4	O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos	Prietto, A. Lorensi; Souza, M. da Silva	Artigo	2020
5	Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio	Jucá, Luan Gonçalves; Maldonado, Daniel T.; Barreto, Samara M.	Artigo	2023

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

Um ponto em comum entre as cinco produções acadêmicas é que nenhuma delas faz referência a tríade (BNCC, NEM e a Educação Física escolar) no contexto fluminense. Evidenciando uma lacuna deixada em aberto, até o momento da realização da pesquisa, não contemplada pelo meio acadêmico.

A seguir, iremos apresentar os principais pontos que os autores e autoras identificaram em suas investigações, além de como estes são capazes de reverberar na Educação Física escolar na etapa do Ensino Médio.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A Visão dos Autores dos Diferentes Produtos Acadêmicos Investigados

Em sua dissertação, Pinheiro (2018) analisa documentos que foram utilizados para alicerçar a BNCC, além de executar comparações das propostas apresentadas em todas as versões, até a última versão, que foi homologada. A autora apresenta uma retrospectiva histórica contextualizada por documentos oficiais (políticas públicas de educação), somada a uma revisão bibliográfica sobre a BNCC e a Educação Física escolar. Apesar de não direcionar seus

estudos ao Ensino Médio, de forma exclusiva, a autora por diversas vezes menciona a última etapa da Educação Básica, quando compara as diferentes versões¹³ da BNCC.

Por meio de sua pesquisa, Pinheiro (2018) foi capaz de:

compreender como surgiram e se desenvolveram algumas das instituições internacionais, como Banco Mundial e Unesco, as quais influenciaram fortemente a educação no mundo e, sobretudo, no Brasil, nas últimas décadas (1980, 1990 e 2000). Verificou-se, também, a influência de uma outra entidade – a Cepal –, seguida por outras três – Unicef, Pnud e Nações Unidas – com menor impacto na área. As discussões para a educação no mundo se deram por meio de encontros com representantes de vários países, momento em que foram elaborados documentos com certo discurso humanitário, mas que, na realidade, pretendiam estabelecer um ideário educacional voltado às demandas do mercado. (Pinheiro, 2018, p. 341)

Pinheiro (2018) identificou que o Movimento Todos pela Educação (e seus parceiros) e a Fundação Lemann ganharam protagonismo na defesa de um currículo comum para o país, o que materializa a forte influência do setor empresarial.

A autora questiona a autodefinição do governo sobre a BNCC como indispensável para obter-se uma educação integral. Ratifica que o documento (BNCC) é contemporâneo (pelo fato da sua recém elaboração), porém distancia-se da finalidade de ser plural e respeitar as diferenças. Na visão da autora:

Se uma normativa, que deve ser direcionada a todos, deixa de contemplar, por exemplo, questões de gênero e orientação sexual, em um momento onde no país se verifica uma onda de ódio e preconceito contra as minorias, então ela não está sendo plural, uma formação humana e cidadã não está sendo ofertada, essas temáticas não estão sendo discutidas e internalizadas e, uma hora ou outra, isso poderá trazer consequências para a sociedade (Pinheiro, 2018, p. 328).

Outro questionamento interessante que a autora apresenta é sobre os termos competências e habilidades, onde, por vezes condiciona a formação à teoria do capital humano, ou seja, elencando os conhecimentos que seriam considerados úteis pelo capital para otimizar a utilização do cérebro dos funcionários. De acordo com Pinheiro (2018):

Ao relacionar essa teoria à conotação de competências e habilidades as quais estão presentes na Base, dá a entender que o que está sendo proposto enquanto conhecimento relaciona-se apenas ao essencial ao mercado e essas observações levam a um outro ponto. Uma vez que a formação é guiada por esse tipo de formação traz outro descompasso nas afirmações da Base, pois se o ideal de formação é esse, como promover uma formação humana e a construção ou transformação de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva, mais humana? Não há essa possibilidade, pois a sociedade não seria justa, democrática e nem inclusiva. Outra implicação da BNCC ao relacioná-la à teoria do capital humano, é a sua influência na formação de

¹³ A autora aborda as duas versões da BNCC que antecederam a terceira (e última) que foi homologada.

professores, avaliação e elaboração de conteúdos que estariam voltados ao mercado (Pinheiro, 2018, p. 330).

No que tange à Educação Física escolar, ao ler os estudos de Pinheiro (2018), compreendemos, que os impactos apresentados na BNCC (uma educação voltada para o mercado, não plural, entre outras) tende a reverberar neste componente curricular. Todavia, a estudiosa reconhece que o documento proporcionou um aumento do rol de práticas corporais a serem trabalhadas nas aulas, ampliando conhecimentos “não só os do meio urbano, mas àqueles que expressam o contato com a natureza e o meio líquido” (Pinheiro, 2018, p. 349).

Em relação ao assunto conteúdos, abordados por Pinheiro (2018), ratifica-se que os PCNs já apresentavam para a Educação Física no Ensino Fundamental um conjunto de conhecimentos organizados em três blocos¹⁴ (1 – Conhecimento sobre o corpo; 2 – Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas; e 3 – Atividades Rítmicas e Expressivas). Ao compararmos com os conteúdos apresentados pela BNCC¹⁵, para a mesma etapa da educação, percebemos que a única novidade, no referido documento nacional, são as práticas corporais de aventura.

Outro ponto considerado por Pinheiro (2018) com positivo foi a manutenção de

uma proposta voltada à formação humana e a compreensão do movimento humano no âmbito da cultura corporal de movimento, o que permite o acesso a um amplo universo cultural que abarca saberes corporais, experiências lúdicas, estéticas, emotivas, entre outras (Pinheiro, 2018, p. 349).

Em outras palavras, Pinheiro (2018) entende que a BNCC proporciona um certo ganho curricular para a Educação Física na Educação Básica. Entretanto, questiona o mesmo documento, que propõe uma educação direcionada as demandas do mercado, com base em competências e habilidades por ele estabelecida. Estes direcionamentos vão de encontro a uma educação que tem por objetivo contribuir na formação humana que almejam construir ou transformar uma sociedade crítica, justa e democrática.

José Arlen Beltrão (2019), em sua tese intitulada” Novo *ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física*”, constata por meio de seus estudos que a reforma do Ensino Médio criou condições mais favoráveis para o processo de privatização da educação brasileira. De acordo

¹⁴ Os blocos e seus conteúdos estão descritos nos PCNs de Educação Física entre as páginas 35 a 40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf> Acesso em: 10 out. 2024.

¹⁵ O Quadro **Erro! Apenas o documento principal.** (Conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental) apresenta contempla este assunto.

com o autor, as mudanças proporcionadas nas políticas públicas educacionais (DCNEM, BNCC, Novo Ensino Médio, entre outras) reverberam na:

redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a formação profissional aligeirada, o aprofundamento da distribuição desigual do conhecimento, em síntese, uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino (Beltrão, 2019, p. 8).

Além disso, Beltrão (2019) afirma que a investigação executada ao longo de sua tese possibilitou constatar que:

a atual reforma do ensino médio se insere no movimento de ofensiva do imperialismo no Brasil, de destruição dos serviços públicos (dentre eles a educação) e de forças produtivas. Visa criar melhores condições para a privatização da educação pública e expansão de renovados campos para a valorização do capital, ao mesmo tempo o novo ensino médio propõe uma formação que acentua a unilateralidade, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador ainda no seu processo de escolarização básica. Nessas condições, componentes curriculares ou áreas do conhecimento tendem a ser dispensáveis ou rebaixados a atividades escolares, seus conteúdos científicos passam a ser prescindíveis, como é o caso da educação física (Beltrão, 2019, p. 242-243).

Segundo o referido autor, as políticas públicas de cunho educacional (Lei nº 13.415/17, a BNCC do Ensino Médio e as DCNEM de 2018):

acentuam as tendências de esvaziamento científico do currículo, de práticas utilitárias/pragmáticas na educação e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, já que apontam para uma especialização precoce sob uma formação básica precária (Beltrão, 2019, p. 242).

No que tange à Educação Física escolar na BNCC do Ensino Médio, Beltrão (2019) ratifica que:

nota-se que o novo ensino médio lhe oferece um espaço marginal em sua proposta; seu objeto de ensino está integrado de maneira inconsistente à área de Linguagens e suas tecnologias; as habilidades relacionadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos da área; a partir dele, perspectiva um limitado desenvolvimento; além de receber uma fundamentação idealista. Em nosso entendimento, essas contradições são a expressão particular das intenções político-pedagógica desta proposta, em outros termos, são apenas a manifestação particular da fundamentação geral [...] portanto, possivelmente se expressam de modo similar em outras áreas/componentes curriculares (Beltrão, 2019, p. 243).

A perspectiva de Beltrão (2019), anteriormente apresentada, nos leva a refletir sobre a retirada do componente curricular Educação Física da área de Linguagens e suas tecnologias.

Supondo que seja retirado. Onde este componente curricular se encaixaria? Em Matemática e suas tecnologias? Talvez em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas? Ou quem sabe em Ciências da Natureza e suas tecnologias?

Como visto anteriormente, as justificativas apresentadas por Castellani Filho (1998) para a facultatividade da Educação Física no ensino noturno, destinada a alguns discentes, gira em torno, de uma aula pautada, exclusivamente, na execução da atividade física, ou seja, aplicando-a um viés biológico, pautado no discurso da prática pela prática, ou da prática pela manutenção e/ou retomada da saúde, numa perspectiva higienista. Tornando evidente uma perspectiva de aulas de Educação Física onde não são necessárias ações que levem a teorização, a reflexão, a criticidade e a contextualização das temáticas que podem ser abordadas por este componente curricular.

Retomar a Educação Física para o campo das Ciências da Natureza, como propõe a Resolução CNE/CP nº4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores do Magistério da Educação Escolar Básica configura-se um perigoso retrocesso da nossa área de conhecimento.

Outro ponto relevante, na perspectiva de Beltrão (2019) sobre o novo Ensino Médio, é que ele prevê dois tipos de componentes curriculares. Um grupo considerado essencial e detentor de prestígio e atenção, composto por português e matemática. Um segundo grupo, onde situa-se a Educação Física, tem a função de integrar os componentes curriculares anteriores, sendo considerados auxiliares, um meio para se alcançar o desenvolvimento de habilidades. O que reverbera na perda de condição de componentes obrigatórios, colocando em xeque sua relevância, e logo, sua continuidade no Ensino Médio.

Lívia Roberta da Silva Velloso (2019), em sua dissertação, propõe-se a pesquisar sobre o processo de constituição dos significados e sentidos atribuídos a BNCC pelos docentes de Educação Física no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). O estudo da autora consistiu em analisar as respostas de um questionário que contou com a participação de 18 docentes (sendo 11 participantes do gênero feminino e 7 participantes do gênero masculino) de educação física do IFSP, somada a entrevista direcionada a três destes professores.

De acordo com Velloso (2019), os participantes atribuem relevância e importância ao documento, no que tange a contribuição na valorização curricular da área de Educação Física, na fase do Ensino Fundamental, embora, acreditem que avanços almejados para a área não dependem apenas da BNCC. Além disso, creem que este documento tem como principal finalidade organizar e sistematizar os conteúdos da cultura corporal do movimento, sendo capaz de promover uma maior contextualização deste saber na escola. Entretanto, a opinião do público

pesquisado sobre a BNCC do Ensino Médio e como esta reverbera na Educação Física a autora revela que:

os docentes do IFSP não acreditam na contribuição da atual BNCC do ensino médio para Educação Física escolar dentro da instituição, pois lamentam o rumo que o documento tomou após a mudança governamental ocorrida no país em 2016, que acarretou falta de continuidade do que estava sendo construído. Portanto, repudiam a falta de maiores discussões para a atual versão homologada. (Velloso, 2019, p. 127)

Prietto e Souza (2020) em seu artigo “*O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos*” tem como objetivo analisar as políticas públicas educacionais evidenciando suas contribuições e contradições na formação dos discentes na Educação Básica e como estas podem reverberar na Educação Física escolar. Com este intento, os autores promovem uma análise documental das seguintes políticas públicas, a LDB/2016, os PCNs, a BNCC e a reforma do Ensino Médio, combinada com uma pesquisa bibliográfica sobre o tema.

Segundo Prietto e Souza (2020), a LDB de 1996, ao tornar facultativa as aulas de Educação Física a um certo grupo de discentes¹⁶, promove um retrocesso com este componente curricular, uma vez que interpreta e assume a disciplina como detentora de uma visão meramente biologicista, negando seu viés sociológico e histórico. Já os PCNs ultrapassaram esta visão (biológica) da Educação Física exigindo que os docentes possuam uma prática pedagógica que excite, em seus(as) alunos e alunas, um comportamento de reflexão, atuação e repercussão no campo social.

Tanto os PCNs quanto a BNCC utilizam o termo cultura corporal do movimento para organizar os conteúdos da Educação Física, no entanto, este último documento, prevê a inclusão de estudos e práticas da disciplina, ou seja, sem direcionar um tempo específico para a prática do componente curricular, proporcionando sua realização dentro de outros conteúdos, além de possibilitar que outros profissionais, sem habilitação, possam ministrá-la.

De acordo com Prietto e Souza (2020) o projeto de educação presente na legislação refere-se:

a um projeto neoliberal que submete a educação pública ao sucateamento e precarização, através do congelamento dos gastos, apontando para a privatização da educação e buscando adaptar o futuro trabalhador num mundo mercadológico, globalizado e competitivo. A legislação vem fragilizando a permanência da Educação Física escolar no currículo da educação básica, com a reforma do ensino médio e a elaboração da BNCC. Estas ações em conjunto, fruto de políticas educacionais

¹⁶ Discentes com mais de trinta anos, ou que trabalhem, ou que tenham filhos, ou que estejam cumprindo serviço militar inicial sejam dispensados das aulas (Prietto; Souza, 2020, p. 10).

antidemocráticas, que não consideram o acúmulo das discussões elaboradas na base dos trabalhadores em educação, não asseguram o que prescreve a LDB 9.394/96 em termos de garantia ao direito a uma educação universal, gratuita, laica e de qualidade e tampouco respondem aos anseios dos cidadãos que querem viver numa sociedade participativa, democrática e igualitária (Prietto; Souza, 2020, p. 12).

Jucá, Maldonado e Barreto (2023) elaboraram um ensaio acadêmico sob o título “*Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio*” onde promovem a reflexão da política da BNCC e da reforma do Ensino Médio no campo da Educação Física escolar e apresentam algumas consequências. Os autores ratificam que a BNCC para o Ensino Médio possui características neoconservadoras que conseguem ampliar a desigualdade educacional na sociedade, distanciando ainda mais educação direcionada a elite da educação direcionada a classe subalterna, dicotomizando a educação.

Como a reforma do Ensino Médio está pautada por interesses neoliberais, o que configura o direcionamento de uma educação a serviço do capital, Jucá, Maldonado e Barreto (2023, p. 5) acreditam que esta educação tende a ser “[...] reflexo nefasto para a formação crítica das juventudes, especialmente os(as) estudantes da classe trabalhadora que frequentam a escola pública, tornando-os e elas, na perspectiva de Freire (2013), oprimidos e oprimidas.”

Outro argumento utilizado pelos autores refere-se ao “uso” da Educação Física a serviço do capital em gerar corpos fortes, saudáveis e acríticos, ao longo da história, porém, nas atuais relações de trabalho, estas características não são mais necessárias para as elites dominantes. Logo, este seria um dos possíveis fatos, que justificaria o desprestígio, desta área do conhecimento, no Ensino Médio. De acordo com Jucá, Maldonado, Barreto (2023), a

[...] BNCC e Reforma do Ensino Médio (Lei.13.415/2017) e suas formas de implementação no país desconfiguram os princípios educativos da Educação Física Escolar para emancipação, pois sucumbem a universalização de conhecimentos e consolidam a precarização do trabalho, em extravio de um projeto de apreensão cultural em referência da ética e estética como dimensão humana tão necessárias à formação de juventudes (BARRETO, 2023) (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023, p. 5).

Com o intento de analisar as implicações da BNCC do Ensino Médio para a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da Educação Básica, Jucá, Maldonado, Barreto (2023) analisaram as matrizes curriculares nos documentos oficiais publicados, com livre acesso, por suas Secretarias de Educação. Investigaram a carga horária dos Professores de

Educação Física no Ensino Médio em 13 estados, sendo contempladas quatro regiões brasileiras¹⁷ (Norte, Nordeste, Sudeste e Sul).

De acordo com sua análise os autores ratificam que a Educação Física antes considerada um componente obrigatório durante todo os anos do Ensino Médio, com a BNCC e a reforma do Ensino Médio passou a ser obrigatória ao longo do Ensino Médio. Devido a esta mudança política educacional, 12 dos 13 estados investigados reduziram a carga horária anual destinada ao Ensino Médio. O Espírito Santo foi o estado que apresentou a maior redução de carga horária, um terço (240h para apenas 80h). Apenas o estado do Acre manteve a carga horária antiga (240h anuais).

A redução da carga horária impacta diretamente na práxis da professora e do professor da Educação Física escolar, pois a problematização e o aprofundamento em temáticas relativas às práticas corporais ficam inteiramente comprometidas. Segundo Jucá, Maldonado, Barreto (2023):

Os prejuízos para a formação dos(das) jovens são irreparáveis, havendo um rompimento do processo de reflexão crítica sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em relação às questões históricas, fisiológicas, antropológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas que atravessam o corpo e as práticas corporais, ocasionando na visão ingênuas e acrítica dos educandos e das educandas sobre: a oferta de políticas públicas de acesso às manifestações da cultura corporal; o combate contra o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia e as desigualdades no esporte; uma visão ampliada e crítica de saúde; dentre tantas outras problemáticas contemporâneas sobre os marcadores socioculturais que atravessam as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, os jogos e as brincadeiras na contemporaneidade. (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023, p. 10)

De modo geral, todos os autores e autoras que compõem o Quadro 1, apresentam alguns pontos de convergência, concordando com alguns quesitos e construções. Entretanto, também tenham apresentado visões peculiares, por abordarem temáticas específicas. Na sequência, identificamos alguns pontos que, em nossa análise, podem ser considerados em comum entre estes autores e as singularidades de suas pesquisas, sempre com o auxílio de outros estudiosos que se debruçaram nas temáticas descritas.

3.2 A Influência Neoliberal

¹⁷ Cinco da região norte (Acre, Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins); três da região nordeste (Maranhão, Piauí e Sergipe); dois da região sudeste (Espírito Santo e São Paulo) e três da região sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina). (Jucá; Maldonado; Barreto, 2023, p. 7)

Pinheiro (2018), Beltrão (2019), Velloso (2019), Prietto e Souza (2020) e Jucá, Maldonado e Barreto (2023) ratificam a participação e a influência de empresas, instituições e grupos nacionais e internacionais na elaboração da BNCC. Essa constatação no conjunto de textos da Educação Física analisados nesta dissertação converge com outros autores que tem se dedicado a examinar essa influência no campo mais amplo da educação. Bernardi; Uczak e Rossi (2018), Venco e Carneiro (2018), Hypolito (2019) e Triches e Aranda (2019) comungam da ideia de ter ocorrido um movimento organizado composto por empresas e grupos (nacionais e internacionais) com ou sem fins lucrativos, que almejavam a privatização da educação brasileira, por isso, destinaram seus esforços a direcionar a escrita da versão final da BNCC.

Peroni, Caetano e Arelaro (2019) consideram que exista um avanço da privatização do setor público, sendo uma das estratégias, naturalizar as perdas da democratização da educação. De acordo com os autores, quando a ação privada interfere no conteúdo da educação promove-se um processo de mercantilização. Isso ocorre, por exemplo, quando a decisão dos conteúdos é repassada para instituições privadas.

O interesse do setor privado na elaboração e implantação de políticas educacionais pode ser relacionado ao direcionamento e a imposição dos conteúdos. Quando o setor privado, por meio de diferentes ações (influência midiática, reuniões, palestras, entre outras) e intervenções políticas (deputados e senadores alinhados a este segmento) fomenta e impõe novos conteúdos para a educação brasileira, percebe-se uma privatização dos conteúdos. É a privatização dos conteúdos que torna possível a mercantilização da educação brasileira. É este novo ordenamento curricular, apresentado pela BNCC, que permite a produção e venda de novos materiais educacionais direcionados a todos os sistemas de ensino e escolas do país, sendo eles, públicos ou não. Em outras palavras, a privatização do conteúdo, proporcionou uma ampliação mercadológica da educação, coadunando com a premissa neoliberal.

A relação do interesse do setor empresarial com a educação está intimamente ligada ao projeto neoliberal. O projeto neoliberal foi outro ponto de convergência entre as produções acadêmicas mapeadas nesta dissertação (Pinheiro, 2018; Beltrão, 2019; Prietto, 2020; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023).

Venco e Carneiro (2018) em seu artigo “*Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais*”: a política educacional na sustentação da divisão de classes analisam a

estreita relação entre a adoção de um projeto neoliberal para a educação, o qual persegue as demandas internacionais voltadas para a lógica da mensuração de resultados e padronização mundial da educação, sendo a BNCC ferramenta fulcral nesta edificação (Venco; Carneiro, 2018. p.7).

Triches e Aranda (2016) ao analisar os sujeitos envolvidos na construção da BNCC compreendem que o Estado assume um viés neoliberal, ou seja, “Estado mínimo para o capital e máximo para o mercado” (Triches; Aranda, 2016, p. 90). Novaes (2021) também coaduna com a ideia de que as reformas educacionais podem ser caracterizadas pelo alinhamento das políticas públicas do currículo com um modelo econômico e cultura de viés neoliberal.

A única menção que Velloso efetuou ao neoliberalismo foi quando utilizou uma citação de Neira (2016) referindo-se à segunda versão da BNCC e de como não sucumbiria a força dos grupos conservadores que utilizam o currículo escolar para moldar os indivíduos, tornando-os calados, quietos e submissos, ao gosto do neoliberalismo e aos ditadores de plantão (Velloso, 2019). Todavia, reconheça que a BNCC direcionada ao Ensino Médio, está atrelando fortemente a educação ao sistema econômico empresarial.

Mas qual o motivo de tanta ênfase no projeto liberal de educação? Qual a relevância dos pesquisadores e pesquisadoras ao abordar, denunciar e criticar a influência neoliberal na BNCC?

Para entender sobre neoliberalismo recorremos as ideias apresentadas por um de seus defensores, Milton Friedman (1985). Em seu livro *Capitalismo e Liberdade* ressalta que na concepção neoliberal a liberdade econômica é a precursora da liberdade social e política. A liberdade exaltada no discurso (neo)liberal é relativo à igualdade de condições (bens materiais, produção, entre outros). Esta igualdade de condições iria ao encontro a liberdade de livre concorrência, logo, indo contra a qualquer forma de controle do mercado. Nesta lógica neoliberal, a falta da livre concorrência econômica cerceia a liberdade individual, impedindo o exercício da democracia individual.

Segundo Friedman (1985), no contexto neoliberal, o Estado deve assumir a função de intervir, regular e garantir o equilíbrio social. A ação interventora do Estado deve se dar quando houver ameaça à liberdade econômica, principalmente, das grandes empresas. A ação reguladora do Estado destina-se em uma atuação legislativa e política, com o intento de legislar a favor do mercado legitimando-o, ou seja, criando jurisprudência. A terceira e última função do Estado é o de proporcionar um equilíbrio social, onde prima por mitigar ou até dirimir os conflitos sociais, sem perder de vista, seu principal objetivo, limitar os serviços sociais, destinados a população, para que não tenha a pretensão de exigir mais benefícios sociais.

Para Friedman (1985) o Estado ao adotar a lógica do mercado passa a controlar e garantir os serviços prestados aferindo-lhes qualidade. Neste contexto surgem dois

personagens, o Estado assumindo o papel de gerente e o indivíduo sendo o cliente. Entretanto, a percepção de “qualidade” está relacionada ao entendimento e a interpretação que o cliente é capaz de elaborar, ou seja, a ideia de qualidade pode variar entre clientes de grupos ou classes sociais diferentes.

Freitas (2018) ao se referir ao neoliberalismo ressalta que a democracia é algo desejável, mas não é uma condição necessária. De acordo com o autor “os direitos políticos não gozam de garantia incondicional sob o novo liberalismo econômico” (Freitas, 2018, p. 14).

Destarte um projeto neoliberal de educação está fadado a transformar a educação (um direito garantido pela Constituição Federal de 1988) em bem de consumo (uma mercadoria)¹⁸. Como fora dito, anteriormente, no viés neoliberal o Estado não pode impedir (ou não deveria) que as empresas e os grupos privados atuem, independentemente, de qual seja o mercado, o setor, ou ainda impossibilitar a criação de novos “níchos de mercado”. Além de caminhar em direção a sua meta tão propalada, obter um Estado mínimo.

Não que a educação seja um novo campo de atuação para o mercado privado, já existem escolas privadas (particulares). A inovação está em permitir que empresas, grupos empresariais (nacionais e internacionais) e do terceiro setor (ONGs, institutos e fundações) possam oferecer todo tipo de produto educacional à rede pública de ensino. Segundo Caetano (2019), estes produtos educacionais podem surgir em forma de: “programas de livros didáticos, softwares, plataformas digitais, formação de professores, incluindo a contratação de consultores para todo tipo de serviço na educação” (Caetano, 2019, p. 137). A autora ratifica que a BNCC possibilita a venda de produtos educacionais, assim como a transferência de gestão da escola para organizações sociais ou sua terceirização, onde o seu objetivo é implementar uma gestão para obter melhores resultados nas avaliações de larga escala (Caetano, 2019).

Neste sentido, vale apena apresentar alguns resultados da investigação sobre a lei nº 13.415/2017, realizada por Beltrão (2019), onde constata que, existe a possibilidade:

de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância, para que estas ofertem a formação nos novos itinerários formativos do ensino médio. Nesse caso, os sistemas não dispondão de condições objetivas, como laboratórios, professores formados na área e materiais didáticos, para o oferecimento do ensino em algum itinerário formativo, ou mesmo por conveniência, poderão delegar a entes não-estatais essa tarefa. Conforme regulamenta o parágrafo abaixo do artigo 36:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

¹⁸ Ideia defendida pela autora Maria Raquel Caetano em seu artigo “A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional Brasileira” (Caetano, 2019, p. 135).

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017, p. 2) (Beltrão, 2019, p. 174).

Ainda de acordo com Beltrão (2019), a referida lei, alterou a LDB de 1996, permitindo contratar professores com notório saber. Como está expresso no art. 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [...] IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Brasil, 2017).

Até o presente momento pode-se constatar que existe um consenso entre os diferentes pesquisadores sobre as motivações que serviram de arcabouço para a BNCC, que advém das investidas de empresas (nacionais e internacionais) e grupos (com e sem fins lucrativos) que conseguiram seu objetivo, o de direcionar a versão homologada, ao seu favor, ou seja, em seu benefício, proporcionando a exploração da educação como um novo nicho de mercado. Se outrora, a exploração da educação se restringia a existência de redes e escolas privadas que serviam como concorrência a educação pública, atualmente, abre-se um “leque de oportunidades” para o mercado, aonde a ofertar vai desde produtos educacionais (livro didático, softwares, plataformas digitais etc.) até implantações de gestões terceirizadas. Configurando que a BNCC atende ao viés neoliberal.

Desta forma, evidencia-se que a versão homologada da BNCC foi motivada pelos interesses econômicos, exercidos por empresas e diferentes grupos, que foram responsáveis por influenciar as políticas que geraram a Reforma do Ensino Médio e a própria BNCC. As motivações pedagógicas, também direcionadas ao viés neoliberal, primam por uma educação que esteja direcionada a uma “formação rasa” (acrítica) dos jovens que os direciona de forma prematura ao mercado de trabalho com o escopo de criar um “grupo de reserva”.

A motivação social, no contexto neoliberal, é o utópico alcance do “Estado mínimo”, onde o objetivo é a redução e a retirada dos direitos sociais da população. Para que este fim, seja alcançado, a educação, principalmente no Ensino Médio, tem sido alicerçada pela meritocracia e pelo empreendedorismo, ou seja, pautada nos pensamentos de que o(a) discente

é o único responsável por sua derrota ou vitória social, eximindo a responsabilidade do Estado; e que qualquer um pode empreender, pode ser seu chefe, reforçando o consenso sobre o desemprego, naturalizando-o.

No próximo subtópico apresenta-se uma análise dos diferentes autores e autoras, elencados neste capítulo, que versam sobre o viés neoliberal no contexto do currículo da Educação Física escolar e suas implicações.

3.3 O Currículo da Educação Física

Autoras como Pinheiro (2018) e Velloso (2019) investigaram o currículo da Educação Física. O que demonstra a relevância e o interesse acadêmico sobre esta temática. Apesar de não ser o objetivo desta pesquisa analisar os conteúdos propostos pela BNCC direcionados ao Ensino Fundamental, torna-se relevante evidenciar que: primeiro, alguns autores, que tiveram seus estudos contemplados nesta investigação, se debruçaram sobre o Ensino Fundamental, e segundo, serve para comparar e contextualizar os questionamentos sobre as temáticas que a BNCC destina ao Ensino Médio.

Pinheiro (2018) em seus estudos ressalta que a BNCC possibilitou avanços para o componente Educação Física, devido a ampliação dos seus conhecimentos (no meio urbano, no meio líquido e em contato com a natureza). Velloso (2019) também entende que houve um ganho curricular para a área da Educação Física escolar. Para Beltrão (2019) ocorreu um esvaziamento do currículo do Ensino Médio. Para Prietto e Souza (2020) a BNCC e a reforma do Ensino Médio corroboram para fragilizar a permanência Educação Física escolar no currículo da educação básica. Segundo Jucá, Maldonado e Barreto (2023, p. 9) o currículo do Novo Ensino Médio evidência “ainda mais a existência de uma hierarquização dos saberes existentes no contexto escolar”, tornando os componentes de Português e Matemática como soberanos.

No que tange a perspectiva de elaborar uma Base Nacional Comum Curricular, Arroyo (2016) entende que esta seria uma oportunidade de “repensar”, não apenas os currículos na prática da educação básica, mas, em cada área de conhecimento, na formação docente e na própria docência. Contudo, o referido autor, ao considerar o currículo a “espinha dorsal do sistema escolar”, entende que este seja um tema sensível e complexo, pois mudanças no currículo podem trazer consequências indesejadas.

A mudança curricular não reverbera apenas na Educação Básica. Vale ressaltar que com o intento de ampliar e fortalecer a BNCC no território nacional, foram criadas outras resoluções que apresentam diretrizes para a formação inicial e continuada de docentes direcionados a Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Em seu Art. 1º a presente resolução evidência que todos os cursos e programas destinados a formação docente devem se adequar a BNCC:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [...] a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018 (Resolução CNE/CP, nº 2 de 20 de dezembro de 2019, p 2).

Já a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que atuam em suas diferentes etapas, e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- Formação Continuada).

Neste contexto, a BNCC que modifica toda a Educação Básica, consegue, por meio de outras políticas públicas, interferir não apenas na formação inicial dos(as) docentes (Ensino Superior), assim como, na formação continuada de professores portadores de licenciatura.

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 ao propor a padronização do Ensino Superior e atender a política da BNCC, coloca em “xeque” a prerrogativa das instituições, por meio de seus cursos e programas, de ser este lócus de crítica, debate e reflexão. Principalmente, em relação a imposição de documentos direcionados as instituições de Ensino Superior de forma verticalizada.

Segundo Moura, Silva e Menezes (2023):

fica evidente que a nova tentativa de padronização dos currículos das licenciaturas no Brasil continua andando na contramão das necessidades daqueles que urgem por uma educação mais crítica e reflexiva, isto é, a maioria da população brasileira. Esse fato

corrobora o aumento das desigualdades educacionais no país, uma vez que desqualifica a formação dos educadores, implicando negativamente na formação dos educandos (Moura; Silva; Menezes, 2023, p. 11).

No que tange a CNE/CP nº 01/2020 o próprio documento expressa em seu Art.4º a relevância da formação continuada de docentes da Educação Básica, de acordo com a resolução:

Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho.

Vicente Molina Neto (2005) no livro “*Dicionário Crítico de Educação Física*” ratifica que a expressão formação permanente, formação continuada, formação em serviço e aperfeiçoamento, são sinônimos. De acordo com o referido autor:

Os programas, projetos e atividades de formação permanente promovidos e concretizados na perspectiva crítica, são aqueles que consideram os professores como sujeitos possuidores de conhecimento próprio resultante dos anos de experiência docente e seres capazes de ampliá-los a partir da autorreflexão sobre suas práticas docentes nos diferentes ambientes educacionais. Esses programas utilizaram como estratégias didáticas o tempo e o espaço institucional para a reflexão coletiva, visando a trazer o conhecimento automatizado pela experiência para o âmbito da consciência. Em síntese, realizar formação permanente para além da lógica da racionalidade significa ver nos participantes das modalidades de formação a unidimensionalidade professor-investidor (Molina Neto, 2005, p. 205-206).

A ideia apresentada de formação continuada por Molina Neto (2005) destoa com a proposta da CNE/CP nº 01/2020. De acordo com Costa, Matos e Caetano (2021) a formação continuada propalada na resolução

caracterize-se como uma formação pragmática orientada pelo viés de uma pedagogia da competência, com a intenção de efetivar um trabalho docente a fim de melhorar os resultados das avaliações (externas e internas) e, assim, atender aos preceitos do capital neoliberal, é possível ressignificar a política de formação (Costa; Matos; Caetano, 2021, p. 1203)

As referidas autoras, deixam clara a possibilidade de ocorrerem transgressões o que possibilitaria a criação de alternativas para enfrentamento e construção de pedagogias mais humanas e democráticas (Costa; Matos; Caetano, 2021), ou seja, alinhadas a perspectiva crítica da educação.

Retomando a questão da organização e ampliação curricular, o autor Elenor Kunz (2004), anteriormente a versão final da BNCC, já afirmava que era necessário à Educação Física possuir uma organização de um “programa mínimo” com o intento de por fim a nossa “bagunça

“interna”, pois o componente curricular era desprovido de um programa de conteúdos hierarquizados com base numa complexidade, além de não possuir objetivos claramente definidos para cada série de ensino. De acordo com Correia (2016), a BNCC proporcionou esta “oportunidade histórica”, de desenvolver e organizar os conhecimentos da Educação Física escolar.

Entretanto, a BNCC tenha apresentado uma sistematização de temáticas para o componente curricular da Educação Física, principalmente na etapa do Ensino Fundamental, o documento não consegue justificar a escolha de tais temas e tão pouco a sua distribuição pelos diferentes blocos de ensino, como Kunz (2004) almejava.

Apenas com o intento de demonstrar o que Pinheiro (2018) e Velloso (2019) reconhecem como ganho curricular, o Quadro 3 apresenta todas as temáticas direcionadas ao componente curricular Educação Física pela BNCC para a etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais).

Quadro 3 – Conteúdos da Educação Física no Ensino Fundamental

		Ensino Fundamental – Educação Física					
		Unidades Temáticas					
Ensino Fundamental		Brincadeiras e Jogos	Esportes	Ginástica	Dança	Lutas	Práticas Corporais de Aventura
A n o s	1º Bloco (1º e 2º anos)	Brincadeiras e jogos da cultura popular presente no contexto comunitário e regional	Esportes de Marca Esportes de Precisão	Ginástica Geral	Danças no contexto comunitário e regional		
	2º Bloco (3º ao 5º ano)	Brincadeiras e jogos da Cultura popular presente no contexto comunitário e regional	Esportes de campo e taco Esportes de rede/pared e Esporte de invasão	Ginástica Geral	Danças do Brasil e do mundo Danças de matriz indígena e africana	Lutas no contexto comunitário e regional Lutas de matriz indígena e africana	
A n	3º Bloco (6º e 7º anos)	Brincadeiras e jogos da Cultura popular presente no contexto comunitário e regional	Esporte de marca Esporte de precisão Esporte de invasão	Ginástica de Condicionamento físico	Danças Urbanas	Lutas do Brasil	Práticas corporais de Aventura Urbanas

O s			Esporte técnico-combinatórios				
F i n a i s	4º Bloco (8º e 9º anos)		Esportes de rede/pared e Esportes de campo e taco Esporte de invasão Esporte de combate	Ginástica de Condicionamento físico Ginástica de conscientização corporal	Danças de Salão	Lutas do Mundo	Práticas corporais de Aventura na Natureza

Fonte: Adaptação da BNCC (Brasil, 2017)

No Novo Ensino Médio (NEM) os componentes curriculares Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa estão inseridos na área de Linguagens e suas tecnologias. Em relação aos conteúdos estabelecidos pela BNCC para o Ensino Médio o documento propõe uma:

abordagem integrada da cultura corporal de movimento na área de Linguagens e suas Tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no Ensino Fundamental, criando oportunidades para que os estudantes compreendam as inter-relações entre as representações e os saberes vinculados às práticas corporais, em diálogo constante com o patrimônio cultural e as diferentes esferas/campos de atividade humana (Brasil, 2018, p. 475).

Em outras palavras, a BNCC destinada ao Ensino Médio propõe o aprofundamento e ampliação dos conteúdos apresentados no período do Ensino Fundamental¹⁹.

Em seus estudos Beltrão (2019) salienta que a BNCC do Ensino Médio apresenta dois tipos de componentes curriculares. Um grupo considerado essencial (Português e Matemática) e outro integrador (onde se encontra a Educação Física). Neste contexto, a Educação Física (entre outras disciplinas curriculares) é direcionada a um espaço marginal. Ainda, segundo o autor, a criação dos itinerários formativos corrobora para o esvaziamento científico do currículo e propõe práticas utilitárias e pragmáticas.

Prietto e Souza (2020) ressaltam que a lei 13.415/2017 ao direcionar a Educação Física como estudos e práticas, não se preocupa em especificar um tempo para esta prática, abrindo

¹⁹ De acordo com a BNCC o Ensino Fundamental é composto por Anos Iniciais e Anos Finais. O Fundamental Anos Iniciais refere-se ao 1º ao 5º ano, já o Fundamental Anos Finais contempla o 6º ao 9º ano.

um precedente para sua realização em outros conteúdos, o que possibilita que outros profissionais, de outros componentes curriculares, logo, sem habilitação, possam ministrar tais conteúdos.

Jucá, Maldonado e Barreto (2023) trazem a luz da reflexão sobre como a lei 13.415/2017 que formula a BNCC do Ensino Médio e reverbera nas matrizes curriculares de alguns estados do nosso país, pois, os Estados e o Distrito Federal possuem algumas prerrogativas que estão direcionadas ao Ensino Médio, conforme rege a LDB (1996) em seu Título IV (Da organização da Educação Nacional) seu Art. 10.

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei;

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

VIII – instituir, na forma da lei de que trata o art. 14, Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios. (Brasil, 1996)

Destarte, a elaboração, organização e execução matriz curricular destinada ao Ensino Médio estão a cargo de cada Estado e do Distrito Federal.

Jucá, Maldonado e Barreto (2023) ao analisarem as matrizes curriculares de 13 estados brasileiros, constataram que o componente curricular Educação Física perdeu espaço em doze. Apenas o estado do Acre não modificou a carga horária direcionada a Educação Física escolar. Os autores constatam que a Lei 13.415/2017 ao definir que a Educação Física deverá ser, obrigatoriamente, ofertada ao longo dos três anos do ensino médio, proporcionou aos Estados a possibilidade de reduzir a carga horária deste componente escolar.

As constatações de Jucá, Maldonado e Barreto (2023) nos remete a reflexão de como a BNCC do Ensino Médio é contraditória no campo da Educação Física escolar. Como fora visto, anteriormente, uma das propostas da Educação Física no Ensino Médio é a de aprofundar e ampliar o trabalho do Ensino Fundamental. O que parecia ser complexo, promover o

aprofundamento e ampliação, de conhecimentos adquiridos anteriormente, no decurso do Ensino Médio (uma fase da Educação Básica de menor duração se comparada ao fundamental), agora então, com a redução carga horária, majoritariamente, nos Estados pesquisados torna a missão mais desafiadora.

Ainda em relação ao currículo da Educação Física escolar e sua materialização no âmbito escolar (práxis) a autora Anegleyce Teodoro Rodrigues (2016) considera que o currículo apresentado pela BNCC pode ser considerado um currículo máximo. Na perspectiva da autora

a quantidade de objetivos propostos, no caso do componente curricular Educação Física, já é suficiente para preencher todo o tempo pedagógico, que em geral, essa disciplina dispõe no currículo escolar, em média duas aulas semanais, sendo que no ensino médio, em muitos casos, se limita a uma aula semanal. (Rodrigues, 2016, p. 37)

Renato Cavalcante Novaes (2021) aborda em sua tese a ideia de currículo máximo, apresentada por Rodrigues (2016) com o intento de demonstrar que o neoliberalismo utiliza da artimanha de ofertar um “supermercado de opções”²⁰ no âmbito das práticas corporais. Fazendo com que, os diferentes conteúdos apresentados neste currículo sejam interpretados como opções de consumo.

Alinhado ao pensamento do potencial de consumo do currículo da Educação Física nas escolas, Beltrão (2019) ressalta que

nas escolas particulares que atendem as camadas médias da classe trabalhadora e, principalmente, a classe burguesa, se oferecem a educação física ou atividades da cultura corporal (esportes, danças, lutas, etc.) como artigos de luxo, um plus na formação do jovem, atuando como um distintivo de classe. Inclusive, com frequência, são anunciadas como diferencial da escola (Beltrão, 2019, p. 214-215).

No entanto, na educação pública, a oferta da Educação Física fica em segundo plano. Na visão de Beltrão (2019) isso ocorre porque o componente curricular “não atende de forma imediata os anseios de formação humana que o capital demanda” (Beltrão, 2019. p. 214).

De acordo com Venco e Carneiro (2018) nem todas as escolas atenderão as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação, ou seja, nem todas colocarão a BNCC em prática. Os autores ratificam que “as escolas que formam as elites do país não se submeterão a ela, pois concordam que o documento representa um profundo retrocesso à educação” (Venco; Carneiro, p. 14).

²⁰ Novaes (2021) em sua tese utiliza de uma expressão “supermercado de opções” apresentada por Bracht (2019).

Analisando o posicionamento dos autores sobre o currículo, podemos, no mínimo, supor que a BNCC reforça a concepção de uma escola dualista, onde um tipo de escola possui um tipo de currículo que atenderá os filhos daqueles que compõem a classe da elite. Escola esta, que tem como escopo, formar discentes que tenham condições de pleitear as cadeiras das universidades, ou seja, escolas que permitam seus discentes a escolha de continuar estudando, vislumbrando uma vida acadêmica. Em detrimento a esta, temos uma segunda escola, destinada a formar o mais rápido possível uma força de trabalho para a sociedade, direcionada a um público específico, aos filhos e filhas da classe desprivilegiada, a classe subalterna, a classe trabalhadora.

A “teoria da escola dualista” foi elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet (1971). Os autores concluíram que existem duas redes escolares: uma reservada para os filhos e filhas da classe dominante (a secundária-superior), e outra para a classe dominada (primária-profissional) (Gadotti, 2010, p.189). Saviani (2021) descreve que na concepção de Baudelot e Establet a principal função da escola dentro da teoria da escola dualista

É a inculcação da ideologia burguesa, o que é feito de duas formas concomitantes: a inculcação explícita da ideologia burguesa e o recalcamento, a sujeição e o disfarça da ideologia proletária. A particularidade desta ideologia é que admite a existência da ideologia do proletariado. Mas considera que tal ideologia tem origem fora da escola, nas massas operárias e em suas organizações. A escola é entendida, pois, como um aparelho ideológico da burguesia e a serviço de seus interesses (Saviani, 2020, p. 395)

Ao concatenarmos as ideias apresentadas sobre o currículo, pode-se pressupor tipos de escolas e/ou redes escolares diferentes, destinadas a grupos (classes) sociais diferentes, enquadrando-se na teoria de escola dualista, proposta por Baudelot e Establet, porém, de acordo com Saviani (2021), sob a égide de uma única ideologia, ser mantenedora da classe burguesa.

É inegável que a oportunidade de construir uma base nacional simboliza uma chance que vai além de repensar o currículo, mas que proporciona refletir sobre a formação docente e sobre a docência. Já para a Educação Física, esta seria uma ocasião apropriada para apresentar e materializar um programa mínimo, capaz de trazer legitimidade, a este componente curricular, na Educação Básica.

Enquanto alguns autores (Pinheiro, 2018; Velloso, 2019) ratificam que a BNCC ao elaborar um currículo mínimo para a Educação Básica, promoveu uma ampliação de conteúdos, em especial para a Educação Física escolar, outros autores (Rodrigues, 2016; Novaes, 2023), qualificam este currículo como máximo, entendendo-o como uma lista de opções ofertadas pelo

neoliberalismo para que possam ser consumidas por algumas classes e grupos que tenham a prerrogativa de usufruir de sua práxis.

No que tange a relação do currículo proposto pela BNCC e como este reverbera na Educação Física direcionada ao ensino médio, constata-se que algumas unidades federativas elaboraram matrizes curriculares que reduziram a carga horária deste componente curricular, o que, no mínimo, dificulta o aprofundamento e ampliação dos conhecimentos da cultura corporal no ensino médio, como determina a própria BNCC. Fato que coloca em xeque a formação humana integral propalada pela BNCC, que será contemplada no próximo tópico.

3.4 A Formação Humana Integral na BNCC

A BNCC ratifica que se orienta por meio de princípios éticos, políticos e estéticos que aspira à formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2017). Porém, alguns autores e autoras discordam da capacidade da BNCC cumprir com este objetivo.

Para Pinheiro (2018) um documento que não pode ser considerado plural e tão pouco respeita as diferenças seria incapaz de proporcionar uma formação humana integral. Segundo a autora

se uma normativa, que deve ser direcionada a todos, deixa de contemplar, por exemplo, questões de gênero e orientação sexual, em um momento onde no país se verifica uma onda de ódio e preconceito contra as minorias, então ela não está sendo plural, uma formação humana e cidadã não está sendo ofertada, essas temáticas não estão sendo discutidas e internalizadas e, uma hora ou outra, isso poderá trazer consequências para a sociedade [...] uma educação integral, a qual se difere de uma educação em tempo integral, voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes, requer os ideais de formação já mencionados, então se eles não são considerados verdadeiramente, não se pode afirmar que há esse compromisso (Pinheiro, 2018. p. 328).

No que tange a formação humana Prietto e Souza (2020) citam os estudiosos do Grupo de Trabalho de Política Educacional (GTPE/ANDES) (2017) onde entendem que a reforma do Ensino Médio é excludente, possui medidas regressivas e violadoras da perspectiva unitária e da formação humana. (GTPE/ANDES, 2017 *apud* Prietto; Souza, 2020).

Jucá, Maldonado e Barreto (2023) utilizam dos estudos de Silva e Silveira (2023) para ratificar que

a reforma do Ensino Médio produziu diferentes injustiças curriculares, favorecendo e intensificando as condições de possibilidade para a negação da Educação Física Escolar como direito atrelado à Educação Básica e à formação humana integral, configurando-se em um problema de justiça social (Silva; Silveira, 2023, *apud* Jucá; Maldonado; Barreto, 2023. p. 6).

Por meio dos estudos destes autores e autoras (Pinheiro, 2018; Prietto; Souza, 2020; Jucá; Maldonado; Barreto, 2023) a anunciada formação integral humana na BNCC apresenta, no mínimo, contradições que inviabilizam o seu alcance pela Educação Física, enquanto componente curricular na fase do Ensino Médio.

Alinhando-se a esta ideia, Pinheiro (2018) explica como a própria proposta da BNCC impede a formação integral. De acordo com a autora, o fato de a BNCC apresentar como um de seus alicerces os termos competência e habilidade, e estes, por vezes, direcionarem uma formação com foco na teoria do capital humano, onde os conhecimentos ditos como úteis são eleitos pelo capital com o intento de utilizar de forma eficiente ao cérebro do funcionário (Pinheiro, 2018, p. 330), inviabilizando a formação integral.

Sobre o capital humano, Beltrão (2019) afirma que o Banco Mundial²¹ está alicerçado pelo viés do capital humano, no qual alimenta-se a ideia de aliar a necessidade de aprendizagem do processo produtivo e às mudanças do mercado de trabalho (Beltrão, 2019). O Banco Mundial entende a educação como um “investimento estratégico”, onde a produtividade seria o seu retorno. Neste contexto, uma educação de qualidade seria capaz de produzir crescimento econômico e desenvolvimento rápido e sustentável.

Em relação a formação humana e seu contexto com o mercado, podemos utilizar a afirmação do italiano Antonio Gramsci utilizada por Vitor Marinho (2010) onde ratifica que “não há hegemonia cultural sem hegemonia econômica” (Marinho, 2010. p. 34).

Gramsci formulou o conceito de bloco histórico onde existem relações entre a estrutura econômica e a superestrutura jurídico-política e ideológica da sociedade. A superestrutura é entendida como sociedade civil e a sociedade política ou Estado. À sociedade civil cabe a função de reproduzir em toda a sociedade o poder e a influência do grupo dominante por meio do consenso.

Já a sociedade política ou Estado tem a função de exercer o domínio direto, com sua prerrogativa de ser Estado e de legitimar norma, ou seja, dar jurisprudência (legalidade jurídica). Neste contexto, caso a sociedade civil, que faz parte da superestrutura, se contraponha

²¹ O Banco Mundial foi um dos apoiadores da BNCC.

ao Estado (sociedade política), este, pode criar métodos coercitivos para direcionar, condicionar e/ou coagir a parte, grupo ou classe que está em desacordo.

Ao utilizarmos o conceito de superestrutura proposto por Gramsci podemos entender que o Estado está, por meio da BNCC, preparando uma nova classe de trabalhadores pautadas nas diretrizes políticas e educacionais que estão presentes no Novo Ensino Médio.

De acordo com os autores e autoras apresentados(as) o currículo proposto pela BNCC e pelo NEM tem como implicações: uma classe trabalhadora voltada para meritocracia e aprendizagens voltadas para o mercado com esvaziamento científico e sem fundamentação crítica e científica.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO I

O presente capítulo almejou analisar as possíveis consequências da reforma do Ensino Médio para a Educação Física escolar enquanto área de conhecimento descrita na BNCC. Com este intento foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica onde foi possível, após o processo de seleção e triagem obter cinco produtos acadêmicos, sendo dois artigos, duas dissertações e uma tese.

A priori dois pontos merecem destaque. Primeiro, constatação de uma pequena quantidade de pesquisadores e pesquisadoras que se debruçam sobre a temática abordada no presente estudo, a relação da BNCC e a Educação Física no Ensino Médio. A situação torna-se mais relevante quando se trata do estado do Rio de Janeiro, que possui a terceira maior rede de discentes matriculados no Ensino Médio do país, de acordo com o censo escolar de 2023 realizado pelo IBGE²² (atrás apenas de São Paulo e Minas Gerais), onde não foram encontrados estudos acadêmicos sobre esta temática. Segundo ponto, a relevância de como estas políticas reverberam na formação dos discentes que irão compor o mercado de trabalho e suas consequências para o componente curricular da Educação Física escolar.

Com base nesta investigação foi possível identificar a influência neoliberal nas políticas educacionais da BNCC e do NEM. Entre os maiores influenciadores da BNCC destacam-se o Movimento Todos pela Educação e a Fundação Lemann.

²² Devidamente registrado no site do IBGE. No campo de Pesquisas, Censo escolar, Ensino Médio – Ranking, 2023. Nesta *homepage* percebe-se que o Estado do Rio de Janeiro ocupa o terceiro lugar em número de discentes matriculados no ensino médio brasileiro, com 554.816 matrículas realizadas. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/pesquisa/13/5913?tipo=ranking&indicador=5913>. Acesso em: 14 ago.2024.

No entanto, foi possível constatar que empresas privadas, grupos (nacionais e internacionais) com ou sem fins lucrativos e o terceiro setor (ONGs, institutos e fundações) interferiram no processo de aceitação social, elaboração e materialização da BNCC. Estes atuaram sob o discurso de melhorar a qualidade do ensino tornando-o atualizado para as novas demandas tecnológicas e com isso elevar o patamar econômico, social e financeiro do país em curto prazo. Na verdade, mascaram a intenção de transformar a educação num novo “nicho” de mercado, onde, todos acima citados, podem oferecer à educação pública seus produtos educacionais, tais como: livros didáticos, softwares, plataformas digitais, formação de professores, contratação de consultores para todo tipo de serviço na educação; e transferência de gestão para organizações sociais. Ressalta-se que tais produtos educacionais a disposição no mercado brasileiro, tiveram como fator *sine qua non* a privatização dos conteúdos.

O neoliberalismo prima por um Estado mínimo, ou seja, que se gaste o mínimo possível com serviços para sociedade (educação, saúde, lazer, segurança, entre outros) e garanta o máximo direito ao mercado. Ao ponto de permitir que a educação, que é um direito, garantido pela Carta Magna (a Constituição Federal de 1988) se transforme em mercadoria. Sendo mercadoria, torna-se objeto de desejo e disputa por diferentes empresas e grupos (nacionais e internacionais) além do terceiro setor.

É neste contexto, que a BNCC e o NEM reforçam o projeto neoliberal, pois optam e legitimam a meritocracia e a competitividade entre os(as) discentes por meio das avaliações de larga escala. Estas avaliações obedecem às demandas internacionais que seguem a lógica da mensuração de resultados e padronização mundial. Perpassa-se a vã ilusão de que cada um (discente) seja o(a) responsável por seu sucesso, por seu futuro, onde o fracasso e o insucesso nas provas de larga escala, e posteriormente, na sociedade, só possui um culpado, o(a) próprio(a), que não se dedicou porque não quis. Esta mesma lógica é direcionada ao projeto de vida e ao empreendedorismo. Se um ou outro não der certo, a culpa jamais será do governo, do sistema econômico, da concorrência desleal, entre outros, a culpa sempre será do indivíduo, considerado “dono de si” e de “suas ações” e/ou “seu próprio patrão” (microempreendedor).

Em relação ao currículo apresentado pela BNCC para o Ensino Médio entende-se que pode ser fragmentado em relação a sua relevância (privilegiado e integrador) e a classe ao qual se direciona (elite e subalterno).

No aspecto da relevância foram encontrados dois grupos de currículo, um grupo privilegiado, sendo considerado relevante para a educação, pois são considerados obrigatórios em todos os três anos do Ensino Médio, no qual, estão inseridos os componentes curriculares Português e Matemática. E o outro, composto por um grupo integrador, que serve apenas para

subsidiar os conhecimentos a serem alcançados pelo primeiro grupo. O componente curricular Educação Física (entre outros) ocupa este grupo subalterno, acessório.

No que tange ao direcionamento da educação, a quem se destina, observou-se que existem dois tipos de currículo, um destinado aos filhos e filhas da classe da elite e outro destinado aos nascidos na classe subalterna. Esta convicção surge do posicionamento de algumas escolas particulares ao assumirem que não estão inclinadas a adotar as normas da BNCC que promoveu um esvaziamento científico do currículo. Enquanto isso, as escolas públicas são obrigadas a adotar tal tipo de currículo.

Outro ponto relevante são as instituições públicas de ensino que não tem como ofertar as condições para que as aulas de Educação Física ocorram em sua plenitude, a fim de pôr em prática todos os conteúdos estabelecidos na própria BNCC. A falta de recursos materiais (bolas, redes, petecas etc.), espaços adequados (campos, quadras, piscinas, pistas etc.), de vestiários, segurança, entre outros impossibilitam a prática destes conhecimentos nas escolas públicas. Enquanto isso, a escola particular consegue ofertar estes conteúdos com base em duas vertentes diferentes. Na primeira, o conteúdo desportivo pode ser ofertado como um chamariz, como publicidade, por ofertar um *plus*, um algo a mais, destacando a unidade escolar das demais unidades educacionais concorrentes. Outra vertente, é a de utilizar alguns conteúdos da Educação Física para criar “escolinhas”, onde oferta-se, geralmente, a prática de um desporto por uma cobrança extra no período do contraturno. Assim, assumindo claramente que o conteúdo do componente curricular Educação Física pode ser, facilmente, transformado em mercadoria.

O fato de haver esta dicotomia do currículo, onde um se destina para a prole da classe da elite e outra para a prole da classe subalterna, onde, entre outras coisas, a classe da elite possui mais acesso e condições de vivências e conhecimentos do que a outra (a subalterna), constata-se que a BNCC e o Novo Ensino Médio não apenas mantêm a desigualdade social como a reforça.

Não obstante, o projeto neoliberal oferte a falsa ideia de igualdade de condições de acesso, qualidade e vivência dos conhecimentos, conteúdos e aprendizagens propostas na BNCC, inclusive no que tange a etapa do Ensino Médio. A constatação da desigualdade no currículo educacional, proporcionada pela presente investigação, faz cair por terra a tese da meritocracia, logo, configura-se a existência de uma competitividade, no mínimo, desleal. Neste contexto, a BNCC e o NEM atuam como mantenedores desta sociedade, por não proporcionarem, se quer, esperança de transformação social.

A formação humana integral proposta pela BNCC e pelo NEM fica comprometida, por se tratar de uma proposta contraditória, até mesmo, no campo da Educação Física escolar.

A primeira contradição constatada, diz respeito ao posicionamento adotado pela BNCC em ofertar uma formação humana integral com o intento de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Embora, seja impossível adotar uma postural crítica, reflexiva e autônoma, no momento, em que se retira do contexto curricular questões relacionadas a gênero e orientação sexual, num atual contexto social, onde as minorias ainda são perseguidas.

Uma segunda contradição, refere-se à formação humana voltado ao capital humano, onde evidencia-se que a formação do corpo discente do Ensino Médio está direcionada ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, onde não são necessários conteúdos científicos, tão pouco, críticos e/ou reflexivos. Em outras palavras, o Ensino Médio deve oferecer condições para que o(a) discente se adapte e ocupe as funções ofertadas por este mercado. Esta proposta, vai de encontro a uma formação humana integral, na qual, espera-se formar um ser humano crítico, autônomo, político, criativo e com liberdade de expressão. Logo, a ideia de “moldar” o ser humano para se encaixar na sociedade destoa da ideia de ofertar “liberdade” para interagir e optar de forma consciente e crítica por uma transformação ou não da sociedade.

Outra contradição, refere-se diretamente a Educação Física escolar no Ensino Médio, tanto a BNCC quanto o NEM, permitiu que os Estados brasileiros retificassem suas matrizes curriculares o que proporcionou a redução da carga horária (semanal e anual) deste componente escolar. A proposta destes documentos educacionais é a de aprofundar e ampliar os conteúdos (habilidades e competências) apresentados no ensino fundamental (que é composto por nove anos). O que já era de difícil execução “ampliar e aprofundar” os conhecimentos direcionadas a nove anos em apenas três (duração do Ensino Médio) tornou-se inviável com a redução da carga horária, em boa parte dos estados brasileiros, contemplados neste estudo. Destarte, a BNCC e o NEM corroboram para desqualificar, rebaixar e dificultar todo o debate e conhecimento sobre a cultura corporal do movimento e suas implicações na sociedade.

O presente capítulo foi capaz contemplar os dois primeiros objetivos específicos, outrora apresentados nesta dissertação.

Por meio deste estudo pode-se constatar que existe um consenso acadêmico, que a BNCC foi motivada por interesses econômicos e alicerçada pelo viés neoliberal. Este interesse econômico estava encoberto pelo desejo de melhorar a qualidade da educação apresentada por empresas (nacionais e internacionais) e por grupos (com e sem fins lucrativos).

A BNCC como resultado das mudanças governamentais, derivadas do golpe parlamentar-jurídico-midiático, permite que a educação brasileira seja explorada pelo mercado, possibilitando a ofertar de produtos educacionais. Outra motivação encontrada é a da massificação ideológica promovida pelo viés neoliberal, que utiliza da meritocracia e do empreendedorismo com o intento de tornar mais palatável para a sociedade a implantação do Estado mínimo.

Constatou-se que a BNCC implanta uma espécie de “currículo mínimo” para a Educação Física, no sentido mais precário que o termo mínimo pode assumir. Em que pese preconizar uma ampliação e uma diversificação dos conteúdos tradicionalmente tratados, esta se restringe ao ensino fundamental. Ainda assim, os conteúdos apresentados por tal documento são encarados como uma lista de oportunidades a serem exploradas pela iniciativa privada.

Enquanto isso, em boa parte das escolas públicas brasileiras, não existe condição para que docente de Educação Física escolar exerça de forma crítica, contextualizada e prática essas atividades físicas, seja pela falta de materiais, de espaço físico adequado e tempo de aula compatível para o aprofundamento e ampliação destes conhecimentos.

A BNCC e o NEM apresentam consequências de forma generalizada (docentes, discente e sociedade) e, também, específicas para o componente curricular Educação Física. De forma generalizada possibilita: a implantação de um projeto neoliberal; a influência do mercado na educação; a privatização da educação; a meritocracia; o esvaziamento científico; a implantação do empreendedorismo como justificativa pela futura falta de emprego, como sua responsabilidade social e com o viés de estabelecer um Estado mínimo; reforça e mantém a desigualdade social de grupos e classes; o direcionamento e a formação discente para o capital.

No que diz respeito especificamente ao componente curricular Educação Física, os documentos corroboram para: fragilizar sua legitimidade no Ensino Médio, devido ao seu esvaziamento científico; reduzir a carga horária e com isso dificultar o aprofundamento e a ampliação dos conhecimentos e vivências inseridas na cultura corporal do movimento; permitir que seja considerada um componente curricular de estudos e práticas onde outros profissionais não habilitados possam atuar; inferiorizá-la por não ocupar a mesma prateleira de relevância que os componentes de Português e Matemática.

A presente pesquisa não pode ser considerada finalizada, pois entendemos que possa servir inspiração e arcabouço para estimular outras pesquisas sobre outras possíveis implicações da BNCC e do NEM no contexto da educação e, particularmente, no componente curricular da Educação Física escolar voltada para o Ensino Médio. Principalmente, no que tange ao contexto educacional fluminense, onde se apresentou um certo “vazio acadêmico”, que reflete na

ausência de estudos e pesquisas que investiguem as consequências destas políticas públicas direcionadas ao componente curricular Educação Física, assim como a sua práxis docente.

CAPÍTULO II – O NOVO ENSINO MÉDIO FLUMINENSE: IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA E PARA A DOCÊNCIA

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é o de investigar as possíveis implicações da implantação da BNCC e do NEM nas políticas públicas educacionais de forma local, mais especificamente, as políticas educacionais do Estado do Rio de Janeiro e como reverberam no corpo docente e no componente curricular da Educação Física escolar fluminense.

O presente capítulo surge como uma resposta acadêmica após as provocações produzidas no capítulo anterior. No capítulo I constatou-se uma lacuna na literatura acadêmica sobre este tema, ou seja, a incipienteza de estudos sobre as implicações do Novo Ensino Médio (NEM) no contexto fluminense, por isso, este capítulo II foi escrito em forma de artigo e submetido a revista Cadernos de Formação, que se trata de uma publicação do Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes (CBCE).

Em estudo anterior Jucá, Maldonado e Barreto (2023) analisaram as matrizes curriculares de 13 estados brasileiros, porém, o estado fluminense, não foi contemplado neste estudo, segundo os autores, por falta de documentos oficiais. Inspirados neste estudo, o presente capítulo foi construído, ou seja, foram analisados documentos oficiais do governo do Rio de Janeiro que versam sobre as matrizes curriculares do antigo e do Novo Ensino Médio e suas implicações para os componentes curriculares, em especial, a Educação Física e a práxis dos seus docentes.

A comparação das matrizes curriculares, contidas nos documentos fluminense, apontou como consequências: a redução de 1/3 da carga horária obrigatória da Educação Física no Ensino Médio; e o risco a integralização²³, deste docente, na unidade escolar estadual.

²³ A integralização é entendida como a alocação do professor e da professora com toda a sua carga horária numa única unidade escolar estadual (Diário oficial, 2022a).

2 METODOLOGIA

O presente estudo tem como base metodológica a Análise Documental, sendo entendido como “[...] um procedimento que utiliza técnicas específicas para a apreensão e compreensão de variados tipos de documentos e que adota para tal cauteloso processo de seleção, coleta, análise e interpretação dos dados” (Junior *et al.*, 2021, p. 49). Segundo os autores a Análise Documental e a Pesquisa Documental são consideradas sinônimos (Junior *et al.*, 2021), embora, ambos os termos, não podem ser confundidos como uma pesquisa bibliográfica.

Ana e Lemos (2018) utilizaram o conceito apresentado por Philips (1974), onde considera que o documento serve como fonte de informação sobre o comportamento humano, podendo ser qualquer forma de documento escrito. Os autores, inspirados em Lüdke (1986), ratificam que as leis, regulamentos, normas, pareceres, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, livros, arquivos escolares, entre outros são exemplos documentos que os pesquisadores podem utilizar.

Entretanto, a ideia do documento não deve se restringir apenas ao material escrito, pois, “o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5). A ideia de documento não escrito é ampliada ao ser reconhecido como iconográfico. Desta forma, “os documentos iconográficos são aqueles compostos por imagens, desenhos, pinturas. Além deles, há ainda as fotografias, os objetos, as canções folclóricas, o vestuário e o folclore” (Junior *et al.*, 2021. p. 45). Ressalta-se que Ana e Lemos (2018) alertam para as evoluções que ocorreram no século XXI em relação aos registros de informações, as coletas de dados e os novos meios que podem ser utilizados. Segundo os autores:

No século XXI, é importante ressaltar também que os registros das informações nas pesquisas que utilizam a observação como instrumento de coleta de dados evoluíram, sendo frequentemente utilizados os suportes digitais. Assim, além dos recursos citados na obra de Lüdke e André (1986), podemos perceber que, atualmente, a utilização de meios tecnológicos como notebooks, tablets, filmadoras, gravadores, tem se tornado frequentes para a obtenção de dados nas observações (Ana; Lemos, 2018, p. 536-537).

As fontes para a Análise Documental que serviram de arcabouço para o presente estudo foram: Leis Federais (expedidas pelo governo brasileiro), Resoluções estaduais e o Catálogo de Eletivas, ambos, expedidos com o crivo do governo do estado do Rio de Janeiro.

Os documentos federais utilizados foram: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei nº 13.415,

de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDB (1996) e corroborou para a efetivação da BNCC. Já os documentos estaduais analisados foram: a Resolução da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) nº 6.018, de 15 de dezembro de 2021; a Resolução SEEDUC nº 6.035 de 28 de janeiro de 2022; a Resolução SEEDUC nº 6.219, de 27 de dezembro de 2023; a Deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 394 de 07 de dezembro de 2021; e o Catálogo de Eletivas²⁴.

O exame crítico dos documentos citados foi construído por meio do viés descriptivo-interpretativo em diálogo com a literatura acadêmica que versa sobre “Novo” Ensino Médio, BNCC e Educação Física escolar.

O caráter descriptivo-interpretativo do presente estudo oferta a possibilidade de identificar as informações contidas nos documentos oficiais, mapear posicionamentos, concepções e/ou ideologias, entre outras características relevantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos documentos expedidos pelo governo federal e do Estado do Rio de Janeiro possibilitou a construção de cinco tópicos que serviram de arcabouço para auxiliar na discussão da relação entre BNCC, NEM fluminense e a Educação Física. O primeiro tópico, Matrizes Curriculares (Antiga e NEM) apresenta e compara as duas matrizes curriculares. O segundo tópico, As Consequências da Matriz Curricular, como o próprio nome faz referência, apresenta as implicações da nova matriz. O terceiro (Redução da Carga Horária – Ed. Física) e o quarto (O Risco a Integralização na Unidade Escolar) tópicos são os respectivos resultados (as consequências) do NEM fluminense. E por fim, o quinto tópico (Eletivas 3 – Linguagens e suas Tecnologias) versa sobre uma possível “saída” (solução) apresentada pelo governo fluminense.

3.1 Matrizes Curriculares – Antiga e NEM

De acordo com a LDB (1996) em seu Art. 8º cabe a União em colaboração com seus entes federativos (Estados, Municípios e o Distrito Federal) organizar os respectivos sistemas

²⁴ O Catálogo de Eletivas encontra-se disponível para *download* no site da SEEDUC-RJ. Disponível em: <https://sites.google.com/educa.rj.gov.br/ementas2024/orienta%C3%A7%C3%B5es-curriculares/eletivas>. Acesso em: 07 jun. 2024.

de ensino. Logo, como a BNCC é uma política pública educacional a nível nacional, todos os supracitados, possuem a responsabilidade de garantir a sua aplicabilidade em todo o território brasileiro.

Em seu Art. 10 a LDB (1996) expressa as incumbências dos Estados, versando que:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

I – organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;

II – definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;

IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V – baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

VI – assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; VII – assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios (LDB, 1996, p. 13).

Os parágrafos III e V do Art. 10 da LDB (1996) ratificam que os Estados e o Distrito Federal possuem as prerrogativas de elaborar políticas e planos educacionais além de baixar normas complementares para o seu sistema de ensino.

Desta forma, buscamos analisar as recentes matrizes curriculares expedidas pela Secretaria de Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e como o governo tem direcionado a educação fluminense por meio da organização destes currículos.

Encontramos as últimas duas resoluções, expressas em Diário Oficial, que especificam as matrizes curriculares direcionadas a Educação Básica fluminense. A Resolução SEEDUC nº 6.035 de 28 de janeiro de 2022, onde estão fixadas as diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública. E a Resolução SEEDUC nº 6.219 de 27 de dezembro de 2023, que fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica, nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências.

Nestes documentos, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) apresenta diferentes matrizes curriculares²⁵ direcionadas ao Ensino Fundamental Anos Finais e ao Ensino Médio. Todavia, torna-se necessário fazer uma apresentação geral das matrizes curriculares fluminenses alicerçadas pela BNCC e LDB, para depois aprofundarmos no componente curricular Educação Física do Ensino Médio.

3.2 As Consequências da Nova Matriz

A proposta de matriz curricular que antecede ao NEM pode ser encontrada no Diário Oficial do dia 04/02/2022 na Resolução SEEDUC nº 6.035 de 28 de janeiro de 2022, em anexo III, na página 20, descrita como Matriz Curricular Ensino Médio-Parcial (diurno e noturno) Terminalidade²⁶. Nesta resolução encontramos uma matriz curricular do NEM, que será ratificada na Resolução SEEDUC nº 6.219 de 27/12/2023. O Quadro 4²⁷ apresenta a matriz curricular do Ensino Médio, com a disposição das disciplinas e suas respectivas cargas horárias.

Quadro 4 – Matriz Curricular do Ensino Médio Parcial (diurno e noturno)

Área do Conhecimento Disciplinas	Componente Curricular	Carga horária Semanal			Carga horária Anual			Total	
		Série			Série				
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	80	80	80	240	
	Química	2	2	2	80	80	80	240	
	Física	2	2	2	80	80	80	240	
Matemática	Matemática	5	4	5	200	160	200	560	
Ciências Humanas	Filosofia	2	2	2	80	80	80	240	
	Geografia	2	2	2	80	80	80	240	
	História	2	2	2	80	80	80	240	
	Sociologia	2	2	2	80	80	80	240	
Linguagens	Arte	0	2	0	0	80	0	80	

²⁵ Além das matrizes de Ensino Fundamental Anos Finais (destinada as turmas de 6º ao 9º ano) o documento apresenta as matrizes que estão em terminalidade (que serão extintas), além das matrizes destinadas ao Novo Ensino Médio e da Educação Integral.

²⁶ Entendemos que: a matriz curricular Ensino Médio entendida como Parcial (Turno) destina-se as escolas que atendem os discentes, no mínimo de 4 horas diárias. E o termo Terminalidade significa que a matriz está por se findar, ser extinta pela SEEDUC-RJ.

²⁷ Recebe a denominação de Quadro por ter sido divulgado pelo documento oficial com bordas laterais, conforme exposto em seu anexo III (Diário Oficial, 2022).

	Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240
	L. Portuguesa/ Literatura	5	4	5	200	160	200	560
	Língua Estrangeira (Obrigatória)	2	2	2	80	80	80	240
	Língua Estrangeira (Optativa)	1	1	1	40	40	40	120
Ensino Religioso	Ensino Religioso	1	1	1	40	40	40	120
Carga horária total		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: Diário Oficial, Resolução SEEDUC nº 6.035, de 28 de janeiro de 2022

A lei 13.415/2017, que serve de arcabouço para a BNCC, promove alterações no Art. 35-A da LDB (1996) e apresenta uma nova redação sobre os componentes curriculares, onde, considera que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Já os componentes curriculares Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia são considerados estudos e práticas obrigatórios ofertados ao longo do Ensino Médio.

A BNCC direcionada ao Ensino Médio cria uma dicotomia entre os componentes curriculares, de um lado os componentes que o documento julga ser relevante (Português e Matemática), por isso figura em todo período letivo do Ensino Médio e do outro, aqueles que podem ser considerados subalternos e/ou auxiliares, onde se encontra a Educação Física (Beltrão, 2019)

No Quadro 5²⁸ podemos observar como o governo do Estado do Rio de Janeiro por meio da SEEDUC-RJ organizou a matriz curricular do Novo Ensino Médio (NEM).

Quadro 5 – Matriz Curricular do NEM fluminense

Área do Conhecimento	Componente Curricular	Carga horária Semanal			Carga horária anual			Total	
		Série			Série				
		1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia	2	2	0	80	80	0	160	
	Química	2	2	0	80	80	0	160	
	Física	2	2	0	80	80	0	160	
Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	3	3	160	120	120	400	
Ciências Humanas e Sociais aplicadas	Filosofia	2	0	0	80	0	0	80	
	Geografia	2	2	0	80	80	0	160	
	História	2	2	0	80	80	0	160	
	Sociologia	0	0	2	0	0	80	80	
	Arte	0	2	0	0	80	0	80	

²⁸ Apresentado no documento oficial em seu anexo XI com bordas, por isso, no presente trabalho foi nomeado como Quadro (Diário oficial, 2023).

Linguagens e suas tecnologias	Ed. Física	2	0	2	80	0	80	160
	L. Portuguesa/ Literatura	4	3	3	160	120	120	400
	Língua Inglesa	2	0	2	80	0	80	160
Carga horária BNCC		24	18	12	960	720	480	2160
Itinerário Formativo	Eletiva 1- Ensino Religioso /Reforço Escolar	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 2- Estudos Orientados/ Língua Espanhola	1	1	1	40	40	40	120
	Eletiva 3 – X/Y (catálogo)	2	2	2	80	80	80	240
	Projeto de Vida	2	2	2	80	80	80	240
	Componente de Área 1	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 2	0	2	4	0	80	160	240
	Componente de Área 3	0	2	4	0	80	160	240
Carga horária do Itinerário Formativo		6	12	18	240	480	720	1440
Carga horária Total		30	30	30	1200	1200	1200	3600

Fonte: Diário Oficial, Resolução SEEDUC nº 6.219 de 29 de dezembro 2023, p. 67

Ao compararmos os Quadros 4 e 5 é possível perceber como a implantação da nova política educacional promoveu mudanças. A matriz anterior ao NEM era composta por 14 Componentes Curriculares, sendo dois componentes optativos (Língua Estrangeira Optativa e Ensino Religioso). Já a matriz curricular do NEM, elaborada pela SEEDUC – RJ optou por: a) retirar da carga horária da BNCC a Língua Estrangeira Optativa e o Ensino Religioso, reduzindo de 14 para 12 componentes curriculares; b) reduzir a carga horária de 11 dos 12 componentes curriculares que compõem a carga horária da BNCC (Biologia, Química, Física, Matemática, Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Educação Física, Língua Portuguesa/Literatura e Língua Estrangeira), exceto, o componente curricular Artes; e c) criar os Itinerários Formativos (Eletivas 1, 2 e 3; Projeto de Vida e Componentes de Área 1, 2 e 3).

Como podemos observar, a mudança das matrizes curriculares promoveu alterações de forma majoritária nos componentes curriculares, o que reverberou nas unidades escolares e em seu corpo docente.

No caso do componente curricular Sociologia e Filosofia, também consideradas como estudos e práticas, a mudança de matrizes curriculares ocasionada pelo NEM fluminense foi mais severa. Promoveu uma redução de dois terços (2/3) de sua carga horária (semanal e anual), que antes do NEM fluminense era de 240 h (anuais) e passou a ser de 80 h (anuais). De certo, estes componentes curriculares, no mínimo, terão dificuldades em debater de forma crítica e democrática todas as temáticas direcionadas as suas áreas de saber.

No que tange à Educação Física, a política do NEM fluminense apresenta como consequências para os(as) docentes da Educação Física do Ensino Médio: a redução da carga horária (semanal e anual) do componente curricular e o risco a sua integralização na unidade escolar.

Como visto anteriormente, a integralização é entendida como a plena alocação da carga horária de sua matrícula de concurso, ou seja, sua carga horária total, numa única unidade escolar estadual (Diário oficial, 2022a).

3.3 Redução da Carga Horária – Ed. Física

A comparação das matrizes curriculares nos proporciona uma análise sobre a carga horária (semanal e anual) de todos os componentes curriculares. Sendo assim, o Quadro 6 compara a nova matriz curricular (NEM) e a antiga, apenas para o componente curricular Educação Física.

Quadro 6 – A Carga Horária da Educação Física nas Matrizes Curriculares

Matrizes Curriculares	Área de conhecimento	Componente curricular	Carga horária semanal			Carga horária anual			Total	
			Série			Série				
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	1 ^a	2 ^a	3 ^a		
Antes do NEM	Linguagens	Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240	
Depois do NEM	Linguagens e suas tecnologias	Ed. Física	2	0	2	80	0	80	160	

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

O Quadro 6 evidencia a redução da carga horária semanal e anual do componente curricular da Educação Física nas unidades escolares fluminenses. A supressão da oferta deste componente curricular na segunda série do Ensino Médio, reflete numa perda de um terço (1/3) da carga horária, que antes do NEM era de 240 horas/aulas e atualmente correspondendo a 160 horas/aula.

A redução da carga horária do componente Educação Física no Ensino Médio promovida pela SEEDUC-RJ, não é algo inovador ou tão pouco pode ser considerado exclusividade do governo fluminense. Jucá, Maldonado e Barreto (2023) analisaram

documentos oficiais de 13 estados que representam quatro regiões brasileiras. A região nordeste foi representada por três estados (Maranhão, Piauí e Sergipe); a região norte por cinco estados (Acre, Amazonas, Pará, Rondônia e Tocantins); a região sudeste com dois estados (Espírito Santo e São Paulo) e a região sul com três estados (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina). Como não foi possível encontrar documentos oficiais que apontassem a distribuição das aulas, a região centro-oeste, não foi contemplada neste estudo.

De acordo com autores, supracitados, dos 13 estados que tiveram seus documentos analisados, 12 reduziram a carga horária (semanal e anual) do componente curricular Educação Física no Ensino Médio. A exceção, foi o estado do Acre que manteve a carga horária de 240 horas/aulas anuais da Educação Física.

Oliveira e Ribeiro (2022) afirmam que no estado da Bahia após a publicação do *Documento Orientador para a Implementação do Novo Ensino Médio*, onde consta a nova matriz curricular para o NEM, houve uma redução de 60% no número de aulas obrigatórias²⁹.

A redução da carga horária promovida pela implantação do NEM impacta na práxis do docente de Educação Física, pois compromete as condições temporais para a problematização e o aprofundamento de temas que estão relacionadas às práticas corporais. Segundo Jucá, Maldonado e Barreto (2023, p. 10):

Os prejuízos para a formação dos(das) jovens são irreparáveis, havendo um rompimento do processo de reflexão crítica sobre os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade em relação às questões históricas, fisiológicas, antropológicas, culturais, sociais, políticas e econômicas que atravessam o corpo e as práticas corporais, ocasionando na visão ingênuas e acríticas dos educandos e das educandas sobre: a oferta de políticas públicas de acesso às manifestações da cultura corporal; o combate contra o racismo, o machismo, a homofobia, a xenofobia e as descrições no esporte; uma visão ampliada e crítica de saúde; dentre tantas outras problemáticas contemporâneas sobre os marcadores socioculturais que atravessam as danças, as ginásticas, as lutas, os esportes, os jogos e as brincadeiras na contemporaneidade.

Outro ponto relevante é a contradição apresentada pela Lei nº 13.415/2017 e a BNCC em relação à Educação Física. Enquanto a primeira, entende que o referido componente curricular é obrigatório ao longo do Ensino Médio (Brasil, 2017), a segunda, afirma que a “[...] abordagem integrada a cultura corporal do movimento na área de Linguagens e suas tecnologias aprofunda e amplia o trabalho realizado no ensino fundamental” (Brasil, 2018, p. 475). A contradição está na redação da lei que possibilita as Unidades Federativas reduzirem a carga

²⁹ Com a matriz antiga eram oferecidas 200 horas em todo o Ensino Médio. Com a nova matriz em vigor passou a oferecer 80 horas obrigatórias de educação física no Ensino Médio baiano. Mais informações (Oliveira; Ribeiro, 2022).

horária do componente curricular Educação Física, o que, no mínimo, dificulta alcançar o que fora propalado anteriormente pela BNCC, aprofundar e ampliar o trabalho realizado.

Essa diminuição de carga horária no contexto fluminense diminui, também, as chances do professor de Educação Física cumprir com o seu papel de agente da transformação social. Ao contrário, como salienta Silva e Silveira (2023), esse modelo curricular, para a nossa área de conhecimento, acentuou as características de uma “injustiça curricular”.

A política do NEM fluminense, ao excluir o componente curricular Educação Física da 2^a série do ensino médio, reduz a possibilidade de alocação nos quadros de horários³⁰ e de atuação no interior das unidades escolares do estado. Esta redução promove um desafio aos responsáveis pelo quadro de horários (equipe diretiva e técnico-pedagógica) que devem alocar os(as) professores(as) respeitando a distribuição dos componentes curriculares por série (Diário Oficial, 2022a).

3.4 O Risco a Integralização na Unidade Escolar

A SEEDUC-RJ ao implementar o NEM por meio de sua nova matriz curricular promove a redução da carga horária (semanal e anual), em quase todos os componentes curriculares, exceto Artes, o que implica na formação de um “grupo de reserva” de docentes.

Em relação a formação deste “grupo de reserva” podemos destacar que se trata de profissionais concursados, qualificados e matriculados pela SEEDUC-RJ. No caso da Educação Física, este grupo se forma ao ser retirada a prerrogativa de lecionar nas segundas séries do ensino médio fluminense, o que implica no aumento da demanda de professores e professoras da área no interior da unidade escolar. O aumento da disponibilidade de docentes pode gerar a temida “sobra”, ou seja, perder a integralização na escola.

Esse “grupo de reserva” que surgiu com a mudança entre as matrizes curriculares não ocasionou a perda da matrícula (desemprego), mas, corroborou para trazer instabilidade e insegurança aos docentes considerados efetivos (estáveis) que lecionam nas escolas estaduais de ensino médio fluminense.

Criar instabilidade e colocar em risco os direitos sociais adquiridos pelo trabalhador ao longo dos anos é uma das metas a serem perseguidas pelo viés neoliberal, que almeja um Estado

³⁰ Quadro de horário é uma “organização e distribuição semanal dos tempos de aulas dos componentes curriculares previstos nas matrizes vigentes para alocação de professores” (Diário Oficial, 2022a, p. 10).

mínimo. Com o professor concursado, não poderia ser diferente. A pressão ao(a) concursado(a) pode ser exercida, por meio de ordem política, como ocorrido por meio da mudança entre as matrizes, assim como pela precarização do trabalho docente.

Apenas para exemplificar outra forma de precarização do trabalho docente Silva, Gomes e Motta (2020) afirmam que o trabalho docente na Educação Básica pública brasileira tem sofrido com as investidas do setor empresarial e da precarização. As autoras identificaram que as flexibilizações dos contratos trabalhistas, na maioria dos casos, geram precarização das condições de trabalho e perdas de direitos. Além disso, as estudiosas denunciam que os funcionários públicos em situação atípicas³¹ e precárias de contratações temporárias de docentes nas redes públicas no território brasileiro, tem apresentado como tendência a terceirização, pejotização³² e uberização³³.

Pelo fato de o contratado não possuir estabilidade e ter um vínculo empregatício temporário, o mesmo, não se sente pertencente a categoria, o que não motiva sua adesão ao sindicato, enfraquecendo a coletividade. Outro ponto relevante, versa sobre a remuneração e carga horária de trabalho, geralmente, ganham menos e trabalham mais horas que os concursados. Neste contexto, contratar funcionários, o que deveria ser um mecanismo provisório, acaba por ser um ato contínuo, pois além de representar um baixo custo para os governos (salários mais baixos, encargos sociais e trabalhistas reduzidos, entre outros) configura como enfraquecimento dos sindicatos.

No que tange a perda da integralização durante os governos fluminenses, não é um fato novo. Silva (2021) relata que foram fechadas 363 unidades escolares da rede estadual no período de dez anos (2008-2017) gerando um excedente de professores, que perderam as lotações em suas escolas de origem.

A perda da integralização leva a duas possibilidades: primeira, procura-se completar a carga horária que falta em uma ou mais escolas com carência do componente curricular que possa lecionar de acordo com a matrícula de ingresso; e a segunda, completa-se a sua integralização na mesma unidade escolar lecionado um dos Itinerários Formativos expressos no NEM fluminense.

Em relação a completar a carga horária em duas ou mais unidades escolares estaduais e os custos, Silva (2021) afirma que:

³¹ Segundo as autoras os funcionários públicos em situação atípica são descritos como os funcionários temporários, terceirizados e contratados por meio da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

³² Refere-se ao funcionário que é contratado pelo seu CNPJ.

³³ “É o trabalhador negociando individualmente com o empregador a sua remuneração, seu tempo de trabalho, arcando com os custos do seu trabalho” (Pochmann, 2016, p.17, *apud*, Silva; Gomes; Motta, 2020, p. 149).

passa a ser responsabilidade do docente em buscar outras escolas para trabalhar, o que não é uma tarefa fácil com uma rede tão extensa e fragmentada. Isso, faz com que, muitas vezes, professores tenham que alocar sua matrícula em três ou mais escolas, habitualmente distantes de sua residência, aumentando também as distâncias entre as próprias escolas em que trabalham, gastando mais com deslocamento (sem ser remunerados de forma compatível para isso) e tendo menos tempo para planejamento de suas aulas (Silva, 2021, p. 126).

Vislumbra-se também a possibilidade de aumento de dias disponíveis para trabalhar, pois as unidades escolares podem ser tão distantes que não dê tempo de sair de uma e ir para a outra (ou outras) e/ou o quadro de horários montado pelas unidades escolares não serem compatíveis, tornando-se um empecilho para sair de uma escola e dirigir-se a outra para lecionar.

Em prol da manutenção de sua integralização, o(a) docente pode optar por atuar nos Itinerários Formativos que são ofertados pela matriz curricular do NEM.

Com o intento de localizar e caracterizar o Itinerário Formativo, a fim de contextualizá-lo como uma opção, faz-se necessário recorrer a BNCC e as Resoluções (nº 6.035/2022 e 6.219/2023).

Segundo a BNCC cada unidade federativa deverá propor sua parte diversificada. O Itinerário Formativo está contido nesta parte diversificada.

A Resolução SEEDUC nº 6.035 (2022) assevera em seu Art.7º que:

a Parte Diversificada (Itinerário Formativo ou Núcleo Articulador) é componente obrigatório do currículo escolar, devendo estar organicamente articulada à Base Nacional Comum Curricular, tornando o currículo um todo significativo e integrado. (Diário Oficial, 2022, p.18)

Desta forma, o Itinerário Formativo destinado as unidades escolares do Estado do Rio de Janeiro estão inseridas na Parte Diversificada do NEM fluminense. Já, o termo Núcleo Articulador surge, nas resoluções fluminenses pesquisadas³⁴, direcionado ao currículo estadual do Ensino Fundamental.

A Resolução SEEDUC nº 6.219 (2023) em seu Art. 40 do §5º e § 6º versam sobre os tipos de Itinerários Formativos e sua constituição.

§ 5º - Na oferta dos arranjos curriculares serão possíveis cinco itinerários formativos, a saber:

³⁴ As Resoluções SEEDUC nº 6035/2022 e 6219/2023 usam o termo núcleo articulador quando versam sobre o Ensino Fundamental, além de estar expresso nas matrizes curriculares que representam esta etapa da Educação Básica.

- I - Linguagens e suas Tecnologias;
- II - Matemática e suas Tecnologias;
- III - Ciências da Natureza e suas Tecnologias;
- IV - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- e V - Formação Técnica e Profissional.

§ 6º - O itinerário formativo integrado será construído por componentes curriculares específicos em mais de uma área do conhecimento, ou ainda poderá ser complementado pela Formação Técnica e Profissional compondo os arranjos curriculares das unidades escolares. (Diário Oficial, 2023, p. 61)

Já o parágrafo §8º do mesmo artigo apresenta a constituição dos Itinerários Formativos, além de especificá-los.

§ 8º - Os Itinerários Formativos serão compostos por:

- I - Componentes Eletivos: deverão oportunizar as escolhas dos estudantes conforme as características e possibilidades de oferta das unidades escolares;
- II - Componentes Específicos: serão ofertados conforme a área do conhecimento ou formação técnica e profissional que a unidade escolar definir;
- e III - Projeto de Vida: possibilitará que os estudantes tracem suas trajetórias de vida e expectativas quanto o mundo do trabalho. (Diário Oficial, 2023, p. 61)

Em relação aos componentes eletivos³⁵ serão ofertados três em cada série do Ensino Médio. O Quadro 7 demonstra como as três eletivas apresentam-se no decorrer do NEM.

Quadro 7 – As Eletivas do NEM fluminense

Eletivas	Nº de ofertas	Componentes Eletivos	Quem define (escolhe)
Eletiva 1	2	Ensino Religioso e Reforço Escolar	Discente (livre escolha)
Eletiva 2	2	Língua Espanhola e Estudo Orientado	Discente (livre escolha)
Eletiva 3	2	Descrito no Catálogo Escolar	Unidade Escolar

Fonte: Adaptação da Resolução SEEDUC nº 6.219 (2023)

Nas Eletivas 1 e 2 são apresentados dois componentes, onde os discentes terão que optar por um. Estão presentes em todas as séries do Ensino médio, com 1 hora/aula semanal como apresentado no Quadro 7. As professoras e os professores de Educação Física não podem lecionar nas Eletivas 1 e 2³⁶.

O Projeto de Vida deve ser ofertado em todas as séries do NEM de forma obrigatória “com ênfase e desenvolvimento, junto aos estudantes, respeitando as especificidades locais, o mundo do trabalho, as expectativas, vivências e anseios dos estudantes e os arranjos curriculares desenvolvidos nas unidades escolares” (Resolução SEEDUC nº 6.219, 2023, p. 61).

³⁵ Os componentes eletivos foram demonstrados na matriz curricular do NEM fluminense (Quadro 5).

³⁶ A não ser que este docente tenha uma outra licenciatura e/ou formação que o habilite a lecionar este componente curricular. E esta habilitação deve receber o crivo da SEEDUC-RJ.

Após apresentar todo este panorama temos condições de apontar as possibilidades de ação dos(das) docentes de Educação Física que não tenham conseguido completar sua integralização, com sua disciplina de ingresso de matrícula.

As professoras e os professores de Educação Física poderão assumir os componentes dos Itinerários Formativas destinados a Eletivas 3 (desde que os componentes eletivos estejam direcionados a área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias) ou lecionar no Projeto de Vida.

Em suma, para não perder a integralização, os docentes e as docentes de Educação Física podem se submeter a assumir e lecionar alguns componentes eletivos que podem ser escolhidos pelas unidades escolares estaduais fluminense por meio de um Catálogo de Eletivas (onde consta um cardápio das Eletivas 3) ou o Projeto de Vida. Ambos os componentes eletivos possuem uma carga horária de 2 horas/aula semanais e são cedidos e direcionados pela SEEDUC-RJ.

No que tange a adequação das professoras e professores de Educação Física do ensino médio fluminense, cabe neste contexto, fazer uma analogia, sobre a reflexão feita por Silva (2021) ao se referir ao processo seletivo de mobilidade interna proposto pela SEEDUC-RJ para seus projetos, onde a autora descreve uma linha tênue entre o controle e a sensação de escolha. Desta forma

o controle é exercido de forma sutil. Nada é aparentemente obrigatório, o que facilita o consenso entre os professores acerca de seu “direito de escolha”. A ausência de cobrança aparente atua como estratégia de convencimento para agregar mais professores e, consequentemente, mais escolas a tais propostas (Silva, 2021, p. 131).

Os docentes do ensino médio fluminense, entre estes, os da Educação Física escolar que foram afetados com a redução da carga horária do NEM são submetidos a uma destas “escolhas”: procurar outras unidades escolares para cumprir a carga horária ou aderir ao conjunto de propostas prontas apresentadas pela SEEDUC-RJ (por meio dos componentes eletivos). Em outras palavras, acaba por submeter-se ao controle da secretaria de educação estadual fluminense.

Como a unidade escolar pode fazer a opção pelos componentes eletivos destinados a Eletiva 3, torna-se relevante apresentar as possibilidades de escolhas ofertadas pela secretaria estadual de educação para os professores e professoras de Educação Física do Ensino Médio fluminense.

3.5 Eletivas 3 – Linguagens e suas Tecnologias

De acordo com a SEEDUC-RJ (2022) o Catálogo de Eletivas, onde se encontram as Eletivas 3, foi produzido pelos profissionais de educação da rede estadual de ensino. Este documento destinado ao Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos, disponibiliza mais de 50 opções de eletivas, separadas pelas áreas de conhecimento, além de outros componentes que estão direcionados aos cursos técnicos, cívico-militares, normal e línguas.

O Catálogo de Eletivas surge com uma “lista”, um “menu”, um “cardápio”. Um rol de projetos prontos, fechados, acabados, finalizados, inflexíveis que ficam à disposição do “cliente”, neste caso, as unidades escolares. A ideia apresentada por Novaes (2021) de que a artimanha neoliberal é a de oferecer um “supermercado de opções” encaixa-se perfeitamente neste contexto. Porém, ressalta-se, que a equipe diretiva e/ou equipe pedagógica (responsáveis pela escolha das eletivas que serão ministradas nas unidades escolares) possuem uma falsa sensação de escolha, na verdade uma ilusão de escolha.

O filósofo William James apresentou a ideia de “ilusão de escolha” na conferência dirigida dos grêmios filosóficos de Universidade de Yale e Brown University (Estados Unidos da América) em 1896, sendo traduzido para o português e publicado em forma de livro sob o título *“A Vontade de Crer”*. James (1896) chama de opção a escolha entre duas hipóteses e ratifica que existem diferentes tipos de opções. Uma delas é a escolha forçosa (sem opção para fora da alternativa) e o seu oposto, a escolha evitável. De acordo com o filósofo, “todo dilema baseado numa disjunção completa, sem nenhuma possibilidade de não escolher, é uma opção desse tipo forçoso” (James, 1896).

A partir da ideia apresentada por James (1896) torna-se evidente o fato de que só existe escolha se existir a possibilidade de negar esta opção, ou seja, o fato de não optar por esta escolha. Caso contrário, estaria sendo forçado, direcionado a escolher por ela, ou seja, estaria sendo imposta.

É neste sentido que o Catálogo de Eletivas, surge como uma imposição, nas palavras de James (1896) uma opção forçosa, uma ilusão de escolha, onde a SEEDUC-RJ impõe uma unidade escolar a fazer uma escolha, a qual não pode ser negada.

O Catálogo de Eletivas enquanto material didático, com um planejamento a priori, pronto a ser seguido, compromete o planejamento do professor e da professora, pois, de acordo com Libâneo (1994) o “planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação docente, articulando a atividade docente e a problemática do contexto social”

(Libâneo, 1994, p. 222). Para o referido autor, é durante o ato de planejar que o docente pode fundamentar as opções políticas-pedagógicas e associá-las a problemática social, econômica, política e cultural que circundam as escolas e seus atores (docentes, responsáveis legais, pais e mães, a comunidade, entre outros) que interagem no processo de ensino. (Libâneo, 1994).

Paulo Freire (2021) em seu livro “*Pedagogia do Oprimido*” adverte que para o educador-educando, dialógico e problematizador o conteúdo programático não pode ser uma doação ou imposição. O referido autor alerta para o fato de que o conteúdo programático educacional não deve ser construído a partir de sua visão do educador, baseando-se em sua perspectiva pessoal, do que seja melhor para seus educandos. Se esta ação docente já se constitui, no mínimo, uma falha de planejamento educacional, a imposição de um projeto educacional, composta por objetivos, procedimentos e processos avaliativos prontos, significa, no mínimo, um ataque a autonomia das unidades escolares e dos seus atores (docentes, discentes, entre outros).

O Catálogo de Eletivas distribuiu os componentes curriculares eletivos da seguinte forma: áreas de conhecimento (Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias); itinerários integrados a cursos técnicos (agropecuária, administração, áudio e vídeo, química, informática e edificação); itinerário integrador cívico militar; itinerário de linguagens (línguas); e itinerário do curso normal.

No NEM a área de Linguagem e suas tecnologias é composta por quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa/Literatura, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Na lógica utilizada pelo NEM para lecionar nas Eletivas 3, a priori deve-se identificar a qual área do conhecimento se refere. Em seguida, qualquer docente que lecione um dos componentes curriculares que compõem uma destas áreas do conhecimento estará habilitado(a) para atuar como professor(a) regente.

No caso específico da professora e do professor de Educação Física escolar no NEM fluminense está apto a lecionar em todos os componentes eletivos que pertencem ao grupo das Linguagens e suas tecnologias, assim como, os demais docentes de Língua Portuguesa/Literatura, Língua Estrangeira e Artes.

Ressalta-se que cada componente eletivo está em dois documentos apresentados no formato de propostas educacionais que são direcionadas por semestre, logo, para cada série do ensino médio, temos dois semestres e duas propostas educacionais.

O Quadro 8 apresenta todos os componentes eletivos da área de Linguagem e suas tecnologias que estão no Catálogo de Eletivas a disposição para a escolha pelas unidades escolares, conforme rege a Resolução SEEDUC nº 6.035 (2022) em seu Art. 26.

Quadro 8 – Catálogo de Eletivas para Linguagens e suas Tecnologias

Linguagens e suas tecnologias – Eletivas	
	Nomes
1	Fake News
2	Laboratório de Artes Cênicas
3	Mídias Digitais como Expressão Artística
4	Clube da Leitura
5	Jovem Escritor
6	Musicalidades
7	Protagonismo nas Redes
8	Cultura Jovem
9	Sudeste em Linguagens
10	Artes em Movimento
11	Leitura, Literatura e (Re)Existência: Lugares de Identidade e Alteridade
12	Linguagens no Mercado de Trabalho e a Redação Institucional
13	Dança: Expressão e Comunicação

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

As propostas de trabalhos desenvolvidos por professores e professoras da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro seguem um roteiro base, composto por: Identificação (Nome da unidade escolar, autoria e título da proposta); Justificativa; Objetivos (Gerais e Específicos); Área de conhecimento; Competências Específicas; Habilidades³⁷; Metodologia; Recursos Didáticos; Proposta de Culminância (Culminância); Cronograma e Referência.

Ressalta-se que o objetivo deste capítulo não é o de avaliar, desqualificar e/ou questionar a aplicabilidade da obra (projetos) dos diferentes autores e autoras que compõem o Catálogo de Eletivas. Apenas, realizou-se uma análise, no sentido de identificar se as temáticas apresentadas aproximam ou não do componente curricular Educação Física escolar e seus conhecimentos, a cultura corporal do movimento. Em outras palavras, se os frutos da política educacional

³⁷ As propostas apresentaram diferentes formas para se referir as habilidades. O termo surgiu sozinho (Habilidades) e por vezes acompanhado (Habilidades Específica ou Habilidades do campo de Atuação). Alguns autores apresentaram mais de um destes termos em suas propostas.

direcionada ao Ensino Médio, neste caso, os componentes eletivos (que possuem como alicerce o NEM fluminense) reverberam ou não na Educação Física escolar.

Com o intento de verificar tais implicações, analisamos, a priori, os títulos e os objetivos gerais apresentados em cada um dos componentes eletivos. Em seguida, verificamos cada uma das Competências Específicas propaladas em cada proposta.

O Quadro 9 apresenta todos os objetivos gerais dos componentes eletivos da área de Linguagens e suas tecnologias. A partir da análise destes objetivos gerais pretende-se identificar o distanciamento ou aproximação dos componentes eletivos da Educação Física escolar fluminense.

Quadro 9 – Objetivos Gerais dos Componentes Eletivos

	Componentes Eletivos	Objetivos Gerais do 1º e 2º Semestres
1	Fake News	<p>1º - Oportunizar aos estudantes partícipes do projeto, através da proposição de situações cotidianas, o aprimoramento do pensamento crítico e reflexivo, a partir da análise e contextualização da eletiva proposta.</p> <p>2º - Possibilitar aos estudantes do Ensino Médio a aquisição de conhecimentos nas mais variadas áreas enquanto aprimoram suas habilidades na leitura e na escrita da língua materna. Permitir o trabalho em equipe, promovendo a participação de todos e o aproveitamento dos mais diversos pontos de vista, tornando o espaço escolar plural e democrático. Divulgar conteúdos relevantes de temas diversificados como cultura, esporte, lazer, política, economia, sociedade, comportamento, entre outros. Promover a informação sistemática ao longo do ano letivo, construindo um repertório vasto de conhecimento. Permitir a consolidação na prática da Lei Nº 8246 de 10/12/2018 nas escolas da rede estadual de ensino.</p>

		<p>1º - Integrar os diversos tipos de recursos de aprendizagem ao dia a dia da escola, gerando fonte de pesquisa e observação, exigindo uma reflexão diária por parte dos educadores e educandos envolvidos. Proporcionar possibilidades para o desenvolvimento de ações pedagógicas por permitir práticas em equipe, explorando a multiplicidade das formas de compreender e aprender. Contribuir para o desenvolvimento do equilíbrio emocional, do pensamento crítico, do corpo e da mente através de jogos teatrais e técnicas, tendo como resultado apresentações com temas educativos e com textos literários que colaborem para o desenvolvimento artístico dos participantes.</p> <p>2º - Desenvolver a expressividade, o autoconhecimento, a autonomia, a consciência corporal, a improvisação, a rapidez no pensamento, a capacidade de se relacionar em grupo, a máxima caracterização de personagens em períodos mínimos, além de estimular a prática do diálogo e da reflexão sobre o exercício da ética e da cidadania, e trabalhar concentração, atenção, desinibição, imaginação, criatividade e estética, utilizando técnicas específicas de Teatro.</p>
3	Mídias Digitais como Expressão Artística	<p>1º - Contextualizar e transformar os estudantes de meros expectadores a críticos de conteúdo.</p> <p>2º - Contribuir com a interação professor - estudante - comunidade. - Propiciar o desenvolvimento das habilidades de comunicação e proficiência tecnológica dos estudantes; - Utilizar a internet e as redes sociais como ponte para o avanço positivo no processo ensino-aprendizagem.</p>
4	Clube da Leitura	<p>1º - O objetivo geral desta eletiva é conscientizar os estudantes quanto à importância da investigação no processo criativo e na aprendizagem, fazendo com que percebam que todo processo de criação, de conhecimento e de saber estão em constante transformação e que é possível o seu entendimento quando assumimos o papel de protagonistas nesta caminhada.</p> <p>2º - Fomentar o hábito da leitura de obras literárias, de gênero narrativo, de autores representativos da literatura brasileira e universal.</p>

		<p>1º -Propiciar aos estudantes uma abordagem da pesquisa, produção e análise de textos de diversos gêneros textuais, os quais circulam no meio escolar, acadêmico e de pesquisa, ampliando a reflexão sobre linguagens, escrita, leitura e oralidade, além de contribuir para a construção do conhecimento científico. Ofertar um trabalho pedagógico que desenvolva as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização no contexto de estudo e da produção e divulgação científica, a compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para quê deve sabê-lo/conhecê-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudos com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento, desenvolvimento de habilidades relacionadas ao recorte de questões de pesquisa, coleta de dados/busca de informação, tratamento de dados e informações e socialização do conhecimento produzido; ofertar atividades que priorizem o domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa: bibliográfica, experimental, de campo etc (BRASIL, 2018, p. 507). Além disso, é esperada a oferta de proposta pedagógica que desenvolva a autonomia e o pensamento do estudante, o campo de atuação de estudo e pesquisa, busque ampliar e incentivar os jovens a compreenderem a língua e a linguagem, contribuindo para a associação dessa compreensão a discursos dos outros campos sociais.</p> <p>2º - Abordar múltiplas linguagens a fim de desenvolver habilidades e competências que explorem: o estudo e o processo de criação estética; as relações entre diferentes textos e a realidade; a conexão com o mercado de trabalho; o exercício de pesquisa e de comunicação escrita, de modo a fazer com que sejam percebidos todos esses aspectos na vida pessoal e profissional.</p>
6	Musicalidades	<p>1º - Buscar desenvolvimento das linguagens artísticas abordadas: musical, corporal, visual e de representação. Acrescer e facilitar a aprendizagem do educando, pois instrui o indivíduo a ouvir de maneira afetiva e refletida, além de trazer experiências que enriquecem a relação entre professor e estudantes.</p> <p>2º - Promover atividades que contribuam para a integração social, cultural e artística de nossos jovens. - Despertar a sensibilidade dos jovens, bem como o poder de senso crítico através da música. - Desenvolver a comunicação e expressão oral e escrita. - Trabalhar a pluralidade cultural.</p>

7	Protagonismo nas Redes	<p>1º -Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 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.</p> <p>2º - Conscientizar os estudantes quanto à desvalorização do outro, fazendo com que percebam aspectos da influência da Internet e de suas linguagens na formação da identidade, valorizando a influência de um país intercultural e multifacetado como o Brasil, em face de um mundo globalizado (não só na divulgação de dados, como na transmissão de ideias e ideais).</p>
8	Cultura Jovem	<p>1º - Valorizar os conceitos adquiridos, ao longo das experiências vividas pelo estudante, onde conhecimentos pessoais, emocionais, culturais, sociais e linguísticos são construídos de modo a possibilitar a aprendizagem e sua utilização nas mais variadas formas de linguagens, as quais estão relacionadas ao contexto situacional em que ele está inserido.</p> <p>2º - Estimular a comunicação eficiente e correta por parte dos estudantes da rede estadual de Educação, utilizando textos literários que estimulem a reflexão e a criação de obras próprias. Levar os estudantes do Ensino Médio da Rede Estadual a utilizarem de forma autônoma, crítica, criativa, ética e colaborativa as diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) 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.</p>

9	Sudeste em Linguagens	<p>1º - Levar o educando a valorizar e respeitar as diferentes formas de expressão, manifestações culturais e linguísticas que existem, as quais representam a cultura e identidade de um povo, como afirma Bechara (1989) “[...] transformar seu estudante num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação [...]” (BECHARA, 1989, p. 14).</p> <p>2º-Intercambiar conhecimento histórico, social e cultural através do envolvimento e desenvolvimento dos variados tipos de linguagens: musical, teatral, corporal, artística, entre outras, e assim fazer com que haja a percepção de que a nossa formação cultural é plural e se faz pela mesclagem das várias áreas do conhecimento.</p>
10	Artes em Movimento	<p>1º- Compreender e vivenciar a Arte, em suas várias dimensões e formas de expressão, como comunicação de ideias, sentimentos e emoções humanas através dos tempos, ampliando o repertório cultural dos educandos, a fim de desenvolver suas habilidades e percepções estéticas.</p> <p>2ª- Ressignificar o papel da escola e sua função social, política e pedagógica na contemporaneidade, buscando um encaminhamento mais coerente para todo o processo educativo e pedagógico do trabalho com os estudantes.</p>
11	Leitura, Literatura e (Re)Existência: Lugares de Identidade e Alteridade	<p>1º- Oportunizar condições de leitura, interpretação e expansão dos horizontes pessoais e culturais, para a formação crítica e libertadora dos educandos.</p> <p>2º- Estimular e valorizar a variação linguística do(s) letramento(s) de (re)existência discente com a finalidade de promover reflexões críticas dos vários usos da língua e das linguagens (artísticas, corporais e verbais) pretendendo eliminar o fracasso e a evasão escolar.</p>
12	Linguagens no Mercado de Trabalho e a Redação Institucional	<p>1º - Fazer com que o estudante tenha condições de chegar ao mercado de trabalho utilizando de forma eficiente a língua portuguesa, seja para contextos de escrita, seja para contextos de fala.</p> <p>2º - Comunicar-se oralmente e por escrito com clareza e objetividade. - Elaborar relatórios e documentos técnicos conforme os padrões da organização, utilizando linguagem adequada, com lógica. - Ter domínio básico da norma culta da língua (normas consideradas corretas), exigência do mercado de trabalho.</p>

13	<p>Dança: Expressão e Comunicação</p> <p>1º - Resgatar de forma natural e espontânea, as manifestações expressivas da nossa cultura.</p> <p>2º - Levar o estudante a vivenciar e refletir sobre si, sobre o meio em que vive e sua relação com a sociedade, valorizando suas culturas e manifestações por meio da dança.</p>
----	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2024, *grifo nosso*)

É possível observar que dos treze componentes eletivos que são direcionados a Linguagens e suas tecnologias apenas dois (Sudeste em Linguagens e Dança: Expressão e Comunicação) apresentam títulos e objetivos gerais que coadunam com a proposta da cultura corporal de movimento, enquanto área de conhecimento da Educação Física.

A análise das competências específicas contidas nas propostas, realizada a posteriori, serviu para identificar quais delas se relacionam com o objeto de ensino da Educação Física. Com este intento, utilizamos o estudo de Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) que identificou que apenas a competência 5 faz uma referência direta à Educação Física³⁸, onde as competências 1 e 3 se referem genericamente, e as demais (2, 4, 6 e 7) não se referem.

O Quadro 10 apresenta todas as competências específicas propaladas nas propostas dos componentes eletivos de Linguagens e suas tecnologias.

Quadro 10 – Componentes Eletivos e Competências Específicas

Linguagens e suas Tecnologias – Eletivas		Competências Específicas	
	Nomes	1º semestre	2º semestre
1	Fake News	1, 3 e 6	1, 2, 3, 6 e 7
2	Laboratório de Artes Cênicas	4 e 7	1, 2, 3, 6 e 7
3	Mídias Digitais como Expressão Artística	4 e 7	1, 2, 3, 6 e 7
4	Clube da Leitura	1, 2, 3, 4, 6 e 7	1, 2, 3, 4, <u>5</u> , 6 e 7
5	Jovem Escritor	1, 2, 3 e 4	1, 2 e 3
6	Musicalidades	2, 3, 4, 6 e 7	1, 3, 4 e 6
7	Protagonismo nas Redes	1, 2 e 7	1, 2, 4 e 7
8	Cultura Jovem	1, 2, 3, <u>5</u> e 6	1, 2, 3, 4, 6 e 7
9	Sudeste em Linguagens	1, 2, 3, 4, <u>5</u> e 6	1, 2, 3, 4, <u>5</u> , 6 e 7

³⁸ Diretamente à Educação Física, ao objetivar a compreensão dos processos de produção e negociação de sentidos das práticas corporais

10	Artes em Movimento	2, 3, 5 e 6	2, 3, 5 e 6
11	Leitura, Literatura e (Re)Existência: Lugares de Identidade e Alteridade	1, 2, 3, 6 e 7	2 e 3
12	Linguagens no Mercado de Trabalho e a Redação Institucional	1, 2, 3, e 4	1
13	Dança: Expressão e Comunicação	2, 3, 5 e 6	2, 3, 5 e 6

Fonte: Elaborado pelo autor (2024, *grifo nosso*)

O Quadro 10 demonstra que cada um dos treze componentes possui uma proposta para cada semestre. Logo, temos um total de 26 propostas educacionais, onde, apenas oito apresentam a competência 5 que faz referência direta à Educação Física (Beltrão; Taffarel; Teixeira, 2020). A competência 5 foi descrita nas propostas intituladas: Clube da Leitura (2º semestre); Cultura Jovem (1º semestre); Sudeste em Linguagens (1º e 2º semestres); Arte e Movimento (1º e 2º semestres); e Dança: Expressão e Comunicação (1º e 2º semestres).

Ao compararmos os Quadro 9 e 10 observamos que alguns autores e autoras das propostas analisadas, não deixaram claro, em seus objetivos gerais, o alcance e/ou a previsão de todas as competências específicas que foram citadas em suas propostas educacionais.

Ao entendermos que

os objetivos antecipam resultados e processos esperados do trabalho conjunto do professor e dos alunos, expressando conhecimentos, habilidades e hábitos (conteúdos) a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas (nível de preparo prévio dos alunos, peculiaridades das matérias de ensino e características do processo de ensino-aprendizagem) (Libâneo, 1994, p. 119).

Percebe-se que alguns componentes eletivos (Clube da Leitura, Cultura Jovem e Artes em Movimento) apesar de apresentarem o componente específico de número 5 (Quadro 10), não almejam trabalhar e aprofundar de forma direta os conteúdos e conhecimentos direcionados a Educação Física escolar do Ensino Médio. Desta forma, dos treze componentes eletivos apresentados pela área de Linguagens e suas tecnologias apenas dois (Sudeste em Linguagens e Dança: Expressão e Comunicação) possuem objetivos direcionados ao componente curricular da Educação Física fluminense.

Os componentes eletivos da área de Linguagens e suas tecnologias evidenciam a flexibilização do trabalho docente, em particular os da Educação Física, onde os professores e as professoras devem assumir e lecionar componentes eletivos constituídos por conteúdos e conhecimentos inerentes a outras componentes curriculares. Ressaltando o “apagamento do professor” (Evangelista; Leher, 2012), onde o docente sofre com a expropriação de seus

conhecimentos subtraídos e sendo direcionado a uma posição de coadjuvante na comunidade escolar.

Ainda que os componentes eletivos (Eletivas 3 e Projeto de Vida) representem para os(as) docentes de Educação Física do ensino médio um caminho para manter sua integralização, e mesmo que algumas delas, estejam direcionadas aos saberes e contextos relacionados à Educação Física, deve-se refletir sobre este “caminho”.

Primeiro, este caminho é provisório, mantém a integralidade, por um ano, até a próxima escolha. Segundo o caminho oferta uma “falsa” sensação de escolha. E por fim, o caminho por meio de um cardápio pronto tende a retirar a autonomia dos(das) docentes representando e, por vezes, materializando o controle do governo sob sua ótica de um tipo de educação alicerçada no neoliberalismo.

4 CONSIDERAÇÕES GERAIS DO CAPÍTULO II

No capítulo II foi possível constatar que a implantação das políticas de educação da BNCC e do NEM fluminense trouxeram como implicações para a área de Educação Física escolar e seu corpo docente: a redução da carga horária (semanal/anual) e o risco a sua integralização. O que indica que o terceiro e último objetivo específico foi contemplado pelo presente capítulo.

A redução da oferta da Educação Física no ensino médio no estado do Rio de Janeiro promovida pela nova matriz do NEM ocasionou o surgimento de outras consequências, tais como: a) o alinhamento do estado fluminense ao viés neoliberal; b) as contradições entre a Lei nº 13.415/2017 com a BNCC; c) a dificuldade de a Educação Física exercer seu papel transformador no ensino médio; e d) o desafio em montar os quadros de horários.

As políticas educacionais da BNCC e do NEM vem promovendo mudanças nas diferentes unidades federativas brasileiras, inclusive no estado do Rio de Janeiro, que promoveu uma redução de 1/3 da carga horária da Educação Física no ensino médio. As novas matrizes curriculares, advindas após o NEM, alinham-se ao viés neoliberal, pois configura um ataque a um direito docente – atuar apenas em sua área de conhecimento (área de formação) – que com a matriz anterior, era irrefutável.

O fato de reduzir a carga horária representa uma contradição entre a BNCC e a Lei do Novo Ensino Médio. Enquanto a BNCC prevê uma ampliação e aprofundamento deste componente curricular apresentado na etapa anterior (Ensino Fundamental), a referida lei,

possibilita que as unidades federativas construam matrizes curriculares com a possibilidade de reduzir a carga horária dos componentes curriculares – dentre estes, o da Educação Física – criando-se um empecilho para o alcance que fora anunciado pela própria BNCC.

A redução da carga horária da Educação Física no Ensino Médio reverbera na formação dos(das) discentes que deverão, não apenas, compor o mercado de trabalho, mais a vida em sociedade. No caso, específico da Educação Física, esta perda, no mínimo dificulta a ampliação, o aprofundamento, a crítica, o debate, as interlocuções, as descobertas e criações que o corpo discente deveria fazer em torno dos temas que se relacionam a cultura corporal do movimento. Desta forma, dificultando à Educação Física exercer seu papel transformador no ensino médio, corroborando para injustiça social.

A última consequência apontada pela redução é o desafio apresentado à equipe diretiva e/ou técnico pedagógica na montagem do quadro de horários da unidade escolar, uma vez que, alguns anos do ensino médio deixaram de contemplar alguns componentes curriculares. Como por exemplo, a Educação Física que deixou de ser lecionada no 2º ano do ensino médio fluminense.

A segunda implicação constatada pelo NEM fluminense ao docente de Educação Física foi o risco a sua integralização. Este risco reverberou na formação de um “grupo de reserva” docente e no medo da “sobra”.

A formação de um “grupo de reserva” significa formar um excedente de força de trabalho dentro dos limites da escola, composto por funcionários que foram chancelados pelo próprio estado, por meio de concurso público. Neste contexto, este “grupo de reserva” pode ser utilizado para evitar, adiar e/ou cancelar o contrato de novos docentes e/ou a formulação de novos concursos direcionados a cargos de efetivo exercício. É notório, que a formação deste grupo tem por objetivo desqualificar e rebaixar não apenas o docente, mas sua práxis.

A temida “sobra” é a perda da integralização. Perder a integralização pode representar um aumento do custo direcionado ao ato de trabalhar, pois, pode-se aumentar o número de dias para comparecer na(s) unidade(s) escolar(es), o que reverbera no aumento do custo com transporte e alimentação. Este temor leva ao docente assumir as diretrizes impostas pelo governo por meio dos componentes eletivos. São impostas, porque são implementadas de forma vertical (da SEEDUC-RJ para a unidade escolar). Mesmo que tenham sido elaboradas por docentes das unidades escolares do estado fluminense, estas foram elaboradas de acordo com os perfis dos autores e autoras que estão alocados em diferentes unidades escolares, que estão envolvidas em contextos sociais ímpares, pois, cabe a cada unidade escolar montar sua proposta educacional de acordo com seu Projeto Político Pedagógico, ou pelo menos, deveria.

Como podemos constatar, o(a) docente é levado(a) a submeter-se as propostas educacionais elaboradas pela SEEDUC-RJ (os componentes eletivos) para não gerar mais dificuldades em sua labuta, como as citadas anteriormente (aumento de custos e de dias para trabalhar). Essa falsa sensação de escolha, além de camuflar o problema que foi produzido pelo governo fluminense, ao implantar a nova matriz, também serve para estabelecer um consenso sobre as políticas educacionais impostas pelo governo.

Concordamos com Silva (2021) quando ratifica que professores, são assalariados, proletarizados e estão constantemente submetidos ao processo de perda do controle do trabalho e sua flexibilização. Ao naturalizar este processo, o(a) docente de Educação Física acaba por adquirir uma posição de neutralidade. E segundo Vitor Marinho (2005, p. 113) “a ideia de neutralidade é fundamental para a ótica do consenso”.

Utilizando como pano de fundo a busca pelo acesso a uma educação de qualidade o governo fluminense, evidencia sua adesão ao viés neoliberal ao promover ataques aos direitos e o rebaixamento docente (tornando-os generalistas) e desqualificando o ensino médio (retirando o caráter científico). O governo por meio da ameaça (perda da integralização) promove a insegurança (o medo) e oferta falsas escolhas e soluções milagrosas, com o intento de gerar o controle individual e social. O controle, camuflado em escolha e exercido de forma sutil, trata-se de uma estratégia que o neoliberalismo utiliza para alcançar o consenso da população.

CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

O interesse neoliberal pela educação brasileira é anterior a construção da BNCC. Este vem desde a década de 1990, que pode ser comprovado pelo termo “clientela” presente no antigo Art. 26 da LDB sendo alterado pelo termo “educando” em 2013. A partir desta mudança podemos constatar os diferentes pensamentos e ideais que estão incutidos na política, em particular nas políticas públicas educacionais.

A LDB de 1996 é homologada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e a retificação, acima descrita, é promovida quase no final do primeiro mandato do governo Dilma Rousseff. O que simboliza, que nem o governo Lula (2002-2010) direcionou a devida atenção para este fato.

Essa mínima alteração na redação da lei representa não apenas uma modificação na perspectiva do olhar, mas uma mudança ideológica. Ver o discente como cliente é entendê-lo como consumidor, logo, a educação deixa de ser um direito básico inalienável passando a ser um produto, uma mercadoria a ser consumida. A ideia da educação enquanto mercadoria é uma porta de entrada para o setor empresarial, que tem como ponto fulcral, auferir lucro.

É consenso na literatura acadêmica que a BNCC sofreu interferências do setor empresarial (nacional e internacional) e de grupos (com e sem fins lucrativos), tanto na elaboração quanto em sua versão homologada. Esta influência evidencia que a política pública é um campo de conflito permeado pela disputa de interesses, onde ocorrem embates entre diferentes agentes (políticos, partidos políticos, empresários, sindicatos, instituições, entre outros) e classes sociais.

O interesse do setor empresarial pela educação justifica-se por dois motivos: primeiro, a educação é capaz de formar uma sociedade, pois ensina o ser humano que a compõe fazendo com que este reproduza o ensinamento de forma voluntária e involuntária; segundo, apesar de já existir a educação privada (colégios e redes privadas) a oferta de produtos educacionais (livros didáticos, softwares, entre outros) para as escolas públicas brasileiras surgem como um novo nicho de mercado a ser explorado.

Também é consenso acadêmico que a BNCC adota o viés neoliberal, valorizando como estratégias o individualismo, a meritocracia, as avaliações de larga escala e a responsabilização como discurso para melhora da qualidade do ensino. Com efeito, incentiva ao empreendedorismo como solução ao latente desemprego da atualidade. Estas ações servem para

incutir nos jovens o consenso que eles e elas são os únicos(as) responsáveis pelo seu suposto sucesso e/ou fracasso, eximindo a culpa do Estado.

O dito fracasso escolar, seja por reprovação (nas avaliações de larga escala), por êxodo (desistência escolar) e/ou não aprovação no Sistema de Seleção Unificada (SISU), será direcionado única e exclusivamente ao próprio discente. Assim, desconsidera as tantas diferenças (sociais, econômicas, de instituições escolares, alimentação, segurança, entre outras) que existem entre eles e elas (discentes). Já o empreendedorismo prepara o jovem para ser resiliente e adaptar-se ao mercado, aceitando com passividade o desemprego e/ou submeter-se ao trabalho precarizado. Fatores que coadunam com uma das metas do neoliberalismo, o alcance de um Estado mínimo, onde se investe cada vez menos em direitos sociais.

No capítulo I foi possível contemplar dois objetivos específicos. Pode-se comprovar que a BNCC foi motivada por interesses econômicos que a fundamentou sob o viés neoliberal. E que como consequências da BNCC na Educação Física escolar, pode-se constatar pontos positivo e negativo. Como positivo, a ampliação de conteúdos (práticas corporais de aventura), que ocorreu apenas no ensino fundamental. Já como ponto negativo, a própria ampliação dos conteúdos apresenta-se como um empecilho, visto que, as instituições públicas de ensino que não gozam de condições adequadas (recursos materiais, espaços adequados, vestiários, segurança, entre outros) para que as aulas de Educação Física ocorram em sua plenitude.

Ainda no primeiro capítulo constata-se a existência de dois currículos no ensino médio, onde o currículo integrador ou subalterno (no qual a Educação Física está inserida) serve para alcançar as demandas propostas ao currículo privilegiado. Entende-se que com o advento do NEM, agora até o tempo para o aprofundamento e reflexões por meio da práxis torna-se um empecilho para os professores e professoras de Educação Física escolar do ensino médio.

O terceiro objetivo específico foi contemplado com o estudo apresentado no capítulo II. Estudo este que surge como uma resposta a baixa produção acadêmica em relação a temática estudada ao longo desta dissertação (a BNCC, NEM e a Educação Física) no contexto do ensino médio do estado do Rio de Janeiro. Neste capítulo, foi possível inferir que a implantação das políticas públicas educacionais (BNCC e NEM) apresentou como consequência à Educação Física fluminense: a redução da carga horária obrigatória no ensino médio, quando comparada as suas matrizes curriculares (antes e após o NEM); e o risco a sua integralização, onde os discentes temem pela estabilidade da sua lotação na unidade escolar.

Nada melhor para o governo, pautado no viés neoliberal, que o próprio professor do ensino médio, em particular, o de Educação Física, transmita para os discentes a “perda natural” de direitos trabalhistas, a perda de relevância social (enquanto educador no ensino médio), a

perda de prestígio pedagógico (sendo considerada uma disciplina auxiliar, acessória a Português e Matemática), e a insegurança de sua estabilidade, mesmo enquanto concursado, pois, nada garante que outra matriz curricular possa ser elaborada pela SEEDUC-RJ e reduzir ainda mais a presença da Educação Física no Ensino Médio fluminense.

Destarte, a BNCC e o NEM implantados no estado fluminense apresentam como implicações para o corpo docente e o campo da Educação Física escolar do ensino médio como um projeto educacional alicerçado pelo viés neoliberal, que tem por objetivo atender as demandas do setor empresarial, transformando a educação em mercadoria, logo, uma forma de auferir lucro, atendendo assim aos interesses do capital.

Estas políticas utilizam-se de bases neoliberais (individualização, meritocracia, avaliações de larga escala e responsabilização) somadas as teorias de capital humano e de competência e habilidades com o verdadeiro intento de formar um ser humano que seja resiliente e adaptável ao mercado de trabalho e, paulatinamente, normalize a perda de direitos sociais, enquanto se intensifica a busca, insaciável e recorrente, pelo Estado mínimo.

Estas políticas (BNCC e NEM) apresentam como implicações para o campo curricular da Educação Física escolar fluminense a diminuição da carga horária obrigatória no ensino médio. Dificultando problematizar e aprofundar assuntos direcionados a cultura corporal, o que implica numa injustiça social, por dificultar a contextualização de uma educação crítica e reflexiva que promova ou, pelo menos, motive a mudança e/ou debate da sociedade vigente e suas mazelas.

No que tange as consequências ao corpo docente, constata-se o uso do medo (perda da integralização) como forma de coerção e controle com o intento de obter o consenso dos professores e das professoras de Educação Física fluminense, assim como sua colaboração para a proposta de educação neoliberal. Neste contexto, a opção de submissão ao NEM, por meio dos Itinerários Formativos, é tida, a priori, como uma solução à manutenção da integralização docente, mas oculta o verdadeiro problema gerado pela política fluminense, uma adesão ao projeto hegemônico em curso.

A presente dissertação alcança seu objetivo fulcral de investigar as implicações da implementação da BNCC e do NEM nas políticas públicas gestadas no Rio de Janeiro identificando como reverberam no corpo docente e no campo curricular da Educação Física.

O presente estudo apresenta como limitações ter sido construído utilizando como métodos apenas a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Ressalta-se que o uso de outros métodos que contemplassem a pesquisa de campo de forma mais localizada (direcionada a uma região específica, por exemplo, a baixada fluminense) e/ou direcionada de maneira específica

(docentes, discente e/ou gestores) poderia ofertar maior profundidade e um aumento no número de questões e/ou temáticas a serem debatidas à luz da academia.

Faz-se mister novas pesquisas que almejam debater e aprofundar as questões direcionadas ao novo ensino médio fluminense e suas consequências ao componente curricular da Educação Física escolar e aos seus docentes, em particular, na região fluminense. Neste contexto, vislumbramos doravante investigar e compreender as representações sociais dos professores e das professoras dessa área de conhecimento sobre as afetações trazidas por essa política educacional.

REFERÊNCIAS

- ANA, W. P. S.; LEMOS, G. C. Metodologia científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, RN, v. 4, n. 12, p. 531- 541, novembro, 2018.
- ARROYO, M.G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 15-31, setembro, 2016.
Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p15>
Acesso em: 18 abr. 2024.
- BARROS, K. O. A Escola de Tempo Integral como Política Pública Educacional: A Experiência de Goianésia – GO (2001-2006). **Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade de Brasília (UNB). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação. Brasília: DF, 2008.
Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3798>
Acesso em: 08 mai. 2022.
- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C.N.Z.; TEIXEIRA, David R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 43, p. 656-680, Edição Especial, 2020.
- BELTRÃO, J. A. Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação (PGEDU). **Tese de Doutorado**, 269 páginas, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890>. Acesso em: 18 abr. 2024.
- BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do Movimento Empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteira**, v. 18, n.1, p. 29-51, jan./abr. 2018. Disponível em:
<https://revistas.ufspr.br/jpe/article/view/79504> .Acesso em: 18 abr. 2024.
- BETTI, M. Educação Física. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da Educação Física**. 1^a edição. Ijuí: Unijuí, p.144-150, 2005.
- BRACHT, V. Esporte na Escola e Esporte de Rendimento. **Revista Movimento**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Ano: 06. nº 12, 2000. Acesso em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148> . Acesso em: 10 fev. 2022.
- BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Dicionário crítico da Educação Física**. 1^a edição. Ijuí: Unijuí, p.150-156, 2005.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. Legislação Informatizada - **Carta Imperial de 30 de abril de 1828** - Publicação Original. Coleção de Leis do Império do Brasil. v.1, p. 1, 1828.
Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carimp/1824-1899/cartaimperial-38296-30-abril-1828-566421-publicacaooriginal-89998-pe.html>. Acesso em: 09 out. 2024.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 07 mai. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE)**, Dados Estatísticos. 2020.
Acesso em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos#:~:text=O%20PNLD%20%C3%A9%20direcionado%20%C3%A0,fundamental%20%C3%A9%20desenvolvido%20%C3%A0,%C3%A9%20aplicado%20%C3%A0>

20e%20do%20ensino%20m%C3%A9dio.&text=Entre%20o%20final%20de%202019,a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%20do%20pa%C3%ADs. Acesso em: 08 jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei, 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Artigo 26. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf> . Acesso em: 07 mai. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura – MEC. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 03 out. 2024.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos.

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988. Artigo 210. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 06 mai. 2022.

BRASIL, Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 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, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm . Acesso em: 18 abr. 2024.

CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**. v.19, n.2, p. 132-141, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-71142019000200132&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 18 abr. 2024.

CASTELLANI FILHO, L. **Política Educacional e Educação Física**. Coleção: Polêmicas do Novo Tempo. Campinas: SP. Editora: Autores Associados, 1998.

CONFEF, Conselho Federal de Educação Física – A Educação Física no Ensino Médio – Notícias, Comunicação CONFEF, 17 de janeiro de 2022. Disponível em:

<https://www.confef.org.br/confefv2/comunicacao/noticias/1632> . Acesso em: 07 ago. 2024.

COSTA, E. M.; MATOS, Cleide Carvalho de; CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. Formação e Trabalho Docente: intencionalidades da BNC-Formação Continuada. **Currículo sem Fronteiras**. v. 21, n. 3, p. 1188-1207, set./dez. 2021. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-matos-caetano.pdf> . Acesso em: 03 out. 2024.

DARIDO, S.C. RANGEL, I.C.A. **Educação Física no Ensino Superior. Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

- DEBESSE, M.; MIALARET, G. **Tratado das Ciências Pedagógicas**. São Paulo: Nacional e USP, 1974.
- DIÁRIO OFICIAL, Estado do Rio de Janeiro. **Resolução SEEDUC nº 6018 de 15 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a organização de quadro de horários e alocação de professores dentro das unidades escolares da SEEDUC, e dá outras providências. Ano XLVIII, nº 03, Parte I, quarta-feira, 5 de janeiro de 2022a.
- DIÁRIO OFICIAL, Estado do Rio de Janeiro. **Resolução SEEDUC nº 6035 de 28 de janeiro de 2022**. Fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Ano XLVIII, nº 23, parte I, sexta-feira, 4 de fevereiro de 2022b.
- DIÁRIO OFICIAL, Estado do Rio de Janeiro. **Resolução SEEDUC nº 6219 de 27 de dezembro de 2023**. Fixa diretrizes para a implantação das matrizes curriculares para a educação básica, nas unidades escolares da rede pública, e dá outras providências. Ano XLIX. nº 240, parte I, sexta-feira, 29 de dezembro de 2023.
- EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: A pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, Ano 10, nº 15, p. 1-29, 2012.
- FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Com a colaboração de Rose D. Friedman; tradução de Luciana Carli; 2^a edição. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- FREIRE, P. **Professora Sim Tia Não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 70^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. Editora Ática. 8^a edição. São Paulo: Ática, 2010. 319 p.
- GARIGLIO, J. A.; JUNIOR, A. S. A.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.
- Disponível
em:https://www.researchgate.net/publication/329198211_O_novo_Ensino_Medio_imPLICACOES_ao_processo_de_legitimacao_da_Educacao_Fisica. Acesso em: 17 jan. 2024.
- GRIFI, G. **História da Educação Física e do Esporte**. Porto Alegre: Luzatto, 1995.
- HYPOLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF. v.13, n.25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em:
<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 19 abr. 2024.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Notícias; Comunicação Social. 24 de maio de 2017. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=3438&t=munic-estadic-2016-apenas-27-3-municipios-pais-tem-escolas-rede-publica&view=noticia>. Acesso em: 05 mai. 2022.
- JAMES, W. A Vontade de Crer. (Parte I). In: JAMES, William. **The Will to Believe**, 1896. Traduzido e vendido por Editora Loyola, 2001. Disponível em:
<https://leiturasdiversas.wordpress.com/2019/03/23/a-vontade-de-creer-partie-1-william-james/>. Acesso em: 14 out. 2024.
- JUCÁ, L. G.; MALDONADO, D. T.; BARRETO, S. M. Na corda bamba de sombrinha: a Educação Física no fio da história na base nacional comum curricular do ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, SC, v. 35, n. 66, p. 1-17, 2023. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/93798>. Acesso em: 17 jan. 2024.

- JUNIOR, et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, MG, v. 20, n.44, p.36-51, 2021.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1994. 263 p.
- MACHADO, S. MultiRio. Esportes/ Práticas Esportivas. **Contexto propício marcou início da ginástica no Rio**. Série: História dos Esportes no Rio. 25 de abril de 2016. Disponível em: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/9381-contexto-prop%C3%ADcio-marcou-in%C3%ADcio-da-gin%C3%A1stica-no-rio> . Acesso em: 09 out. 2024.
- MALDONADO, D. T. Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**. Boa Vista/RR, p. 70-84, maio, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1105> . Acesso em: 17 jan. 2024.
- MARINHO, V. **Consenso e conflito, educação física brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Shape, 206p. , 2005.
- MARINHO, V. **O Esporte Pode Tudo**. Coleção questões da nossa época; vol. 3. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARTINELI, T. A. P; MAGALHÃES, C. H.; MILESKI, K.G; ALMEIDA, E. M. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. Maringá: PR. **Revista Motrivivência**. Volume: 28; nº: 48, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p76> . Acesso em: 11 fev. 2022.
- MARTINS, P. S. O Financiamento da Educação Básica como Política Pública. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre: RS. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Volume: 26, nº3, p. 497-514, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19795> . Acesso em: 10 set. 2023.
- MARROU, H. I. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: USP, 1973.
- MELO, V. A. Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física (UNICAMP). Campinas, SP: 1996. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/115232> .Acesso em: 09 out. 2024.
- MOLINA NETO, V. Menos educação física, menos formação humana, menos educação integral. Porto Alegre: RS. **Movimento**. v. 29, jan./dez. p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/125819/87939> . Acesso em: 17 jan. 2024.
- MOLINA NETO, V. Formação Permanente. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Everaldo (org). **Dicionário crítico de Educação Física**. Injuí: Editora Unijuí, 2005.
- MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Nacional,1988.
- MOURA, A. P. M.; SILVA, L. S.; MENESSES, M. L. S. BNC-Formação e os Cursos de Licenciaturas: entraves e riscos para formação inicial de professores. **Revista Espaço do Currículo**. v. 16, n. 2, p. 1–13, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/64648> . Acesso em: 03 out. 2024.
- NASCIMENTO, A.; MORGADO, F. F. R. **Educação, Contextos, Contemporâneos e Demandas Populares: 10 anos de pesquisa na Baixada Fluminense**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 301 p.
- NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/> . Acesso em: 17 jan. 2024.

- NOVAES, R. C. Educação Física Escolar S.A: desconstruindo o discurso neoliberal. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Exercício e do Esporte. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). **Tese (Doutorado)**, 144f, 2021.
- NOVAES, R. C.; TRIANI, F. S.; SOARES, A. J. G.; TELLES, S. C. C. – Os manuais do professor de Educação Física no Plano Nacional do Livro Didático, **Educação em Revista**. v. 39, p. 1-23, 2023. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/qsPg38xRcBydJbQ9TF38Vqb/#> . Acesso em: 14 out. 2024.
- NOVAES, R. C.; TRIANI, F. S.; SOARES, A. J. G.; TELLES, S. C. C. Educação Física Escolar S.A.: Mudanças e Subjetividades na Norma Corporativa. **Educ. Soc.**, Campinas, SP. v. 42, p.1-19, 2021. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/tmZhnCQ7Tb4tLR9Jmc4YLdx/> . Acesso em: 23 jul. 2023.
- OLIVEIRA, C. S.; RIBEIRO, A. R. N. A educação física no novo ensino médio baiano. **Revista Entreideias**, Salvador, BA, v. 11, n. 2, p. 118-194, maio/ago. 2022.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.
- ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao novo ensino médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v.27, p.1-19, 2022.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R.G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação. **RBPAE**. v.35, n.1, p. 035-056, jan./abr. 2019. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/93094> . Acesso em: 19 abr. 2024.
- PINHEIRO, E. G. A educação física escolar na base nacional comum curricular: dinâmicas de um movimento em construção. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-graduação associado em Educação Física UEM/UEL. **Dissertação**, 388 f. 2018. Disponível em:
<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/5726>.Acesso em: 19 abr. 2024.
- PRIETTO, A. L.; SOUZA, M. S. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, Florianópolis, SC. v. 32, n. 62, p. 01-15, abril/junho, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62672> . Acesso em: 19 abr. 2024.
- RODRIGUES, A. T. Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens e o Componente Curricular Educação Física. **Motrivivência**, vol.28, nº 48. p.32-41, setembro, 2016. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-2052> . Acesso em: 23 jul. 2023.
- ROSSI, W. G. **Capitalismo e Educação**. São Paulo: Moraes, 1980.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDAN, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, Rio Grande, RS, Ano 1, n.1. jul. de 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> . Acesso em: 23 jul. 2023.
- SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas do Brasil**. 6^a edição. Revisada e Ampliada. Campinas: SP. Autores Associados – Coleção memória da Educação. 2021.
- SILVA, A. M. **Trabalho docente sob a lógica privatista empresarial**: a busca pela força de trabalho a serviço de um projeto hegemônico. 1.ed. Curitiba: CRV, 2021. 178 p.
- SILVA, I. A. C.; BRANDÃO, B. S. A Burocracia Estatal e seus Efeitos sobre a Política Pública Educacional. **Universidade do Estado da Bahia (UNEB)**. Florianópolis: SC. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/131979> . Acesso em: 06 mai. 2022.
- 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, RS, v.30, 2023.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016).

Realização, v.3, n. 5. p.81-98, 2016. Disponível em:

<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362/3320> . Acesso em: 19 abr. 2024.

VELLOSO, L. R. S. **As significações dos professores de educação física do instituto federal de São Paulo acerca da base nacional comum curricular**. Universidade de Taubaté. Dissertação. 147 p. 2019. Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8593304 . Acesso em: 19 abr. 2024.

VENCO, S. B.; CARNEIRO, R. F.” Para quem vai trabalhar na feira... essa educação está boa demais”: a política educacional na sustentação da divisão de classes. **Horizontes**, v.36, n.1, p.7-15, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/660> . Acesso em: 19 abr. 2024.