



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ESTHER MELISSA XAVIER DE OLIVEIRA

**PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Brasília-DF  
Janeiro de 2025

ESTHER MELISSA XAVIER DE OLIVEIRA

**PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa

Coorientadora: Ma. Letícia Paixão França

Brasília

2025

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

ESTHER MELISSA XAVIER DE OLIVEIRA

**PRECARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO NOVO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa

Coorientadora: Ma. Letícia Paixão França

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa

---

Prof. Dr. Glauco Falcão Filho

Brasília

2025

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por ter estado comigo em todo o processo da elaboração deste trabalho e em minha formação. Aos meus orientadores Jonatas e Letícia que foram essenciais para a conclusão deste trabalho. Aos meus poucos amigos de formação que me ouviram e acolheram ao falar sobre este trabalho. E agradeço principalmente à minha irmã e mãe que tanto me apoiaram e tranquilizaram.

*“O aprendizado é conhecimento, e conhecimento é liberdade e poder.”*

*Altair - Assassin's Creed (2007)*

*“A sabedoria humana está nessas palavras: esperar e ter esperança.”*

*Alexandre Dumas- O Conde de Monte Cristo (1846)*

## RESUMO

O Novo Ensino Médio (NEM) é uma “reforma” implementada de maneira antidemocrática após o Golpe de 2016. O NEM trouxe mudanças precarizadoras para a educação como um todo, mas em específico para a Educação Física Escolar. Este trabalho examina a manobra realizada a partir do Novo Ensino Médio e aponta a intencionalidade em precarizar a Educação e a Educação Física em particular, enfatizando as reais motivações neoliberais e o processo de mercantilização da educação. Foi feita uma pesquisa bibliográfica em materiais publicados em artigos encontrados no banco de dados do *Google Acadêmico* e sites, e de forma complementar, uma pesquisa documental nos documentos BNCC, MP 746/2016, Lei 13.415/2017, Lei 14.945/2024. Ao destrinchar o Novo Ensino Médio e o comparar aos documentos normativos que acompanharam a Educação Física Escolar (EFE) durante a história, fica evidente a intencionalidade em precarizar a Educação de forma radical. Por fim é discutido os motivos que tornaram essa precarização interessante para o grupo neoliberal-burguês, e aponta o avanço tecnológico e as mudanças da lógica de mercado como motivo principal, já que houve uma ressignificação do que é o corpo “útil” para o trabalho, e que tipo de conhecimento a mão de obra barata deve ter acesso. Desta forma fica evidente a ideia de tornar o EM uma máquina de produzir trabalhadores acríticos sem chance de emancipação social.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Educação Física Escolar, MP 746/2016, Lei 13.415/2017.

## **ABSTRACT**

The New High School (NEM) is a "reform" implemented in an undemocratic manner after the Coup of 2016. NEM brought precarious changes to education as a whole, but specifically to School Physical Education. This work examines the maneuver carried out through the New High School and points out the intentionality to undermine Education and Physical Education in particular, emphasizing the real neoliberal motivations and the process of commodification of education. A bibliographic research was conducted on materials published in articles found in the Google Scholar database and websites, and additionally, a documentary research on the BNCC documents, MP 746/2016, Law 13.415/2017, Law 14.945/2024. By dissecting the New High School and comparing it to the normative documents that accompanied School Physical Education (EFE) throughout history, the intentionality to radically undermine Education becomes evident. Finally, the reasons that made this precariousness interesting for the neoliberal-bourgeois group are discussed, pointing to technological advancement and changes in market logic as the main reasons, since there has been a redefinition of what a "useful" body for work is, and what type of knowledge cheap labor should have access to. Thus, the idea of turning high school into a machine for producing uncritical workers with no chance of social emancipation becomes evident.

Keywords: New High School, School Physical Education, MP 746/2016, Law 13.415.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	9
METODOLOGIA .....	14
REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
A EVOLUÇÃO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EFE ATÉ O NEM.....	16
DESTRINCHANDO O NEM: ENSINO PRECARIZADO .....	24
MEDIDA PROVISÓRIA N° 746/2016.....	24
LEI N° 13.415/ 2017 .....	27
PL N° 5.230/2023 E LEI N° 14.945/2024.....	30
DISCUSSÃO .....	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	37
REFERÊNCIAS .....	41



## INTRODUÇÃO

A neutralidade na Educação é uma ilusão, o ato de educar necessariamente implica em politizar, pois a Educação é Política (Freire, 1995). Educar é transformar, não o mundo, mas transformar pessoas, que ao serem transformadas são conscientizadas, se tornando capazes de mudar o mundo. Sendo assim, educar é um ato político, e quando alguém tenta argumentar o contrário, afirmando que o educador não pode e não deve “politizar”, buscando uma despolitização, assumindo a lógica de ao não se posicionar estar se posicionando, já que não falar sobre desigualdade, por exemplo, é estar sendo conivente. No Brasil, esse fenômeno ocorre propositalmente, pois somente entendendo a complexidade que forma uma sociedade, é possível enxergar como se dá a organização social, logo, essa manobra de mascarar, esconder e tornar a política inacessível para classe trabalhadora, é exatamente um mecanismo feito pela outra classe, para preservar a política para si (Freire, 1979; Saviani, 2008).

Vários mecanismos são observáveis pelo mundo e ao decorrer da história da luta de classes, e na Educação esses mecanismos se encontram presentes das mais variadas formas, e seguindo concepções opostas. De um lado, por exemplo, temos o Marxismo, criado na Alemanha em meados do século XIX, que ao identificar essa realidade seletiva e divisória, instaurou uma ideia de resistência da parte da classe não dominante para que esse ciclo vicioso “onde o rico cada vez fica mais rico e o pobre cada vez fica mais pobre” cesse (As meninas, 1999; Saad Filho, 2015). E do outro lado, temos o neoliberalismo, com ideais implementados inicialmente também na Alemanha, no início do século XX, disseminando uma ideologia de total liberdade de mercado e uma restrição à intervenção do Estado na economia e desenvolvimento, perpetuando o modelo capitalista. A escola, como coloca Althusser (1985), é um aparelho ideológico do Estado (AIE), e local da luta de classes, já que define o futuro, pois os ideais da classe dominante são implementados de forma a manter seu domínio sobre a classe dominada, já que os interesses da classe dominada não são atendidos no próprio espaço que deveria promover a transformação e ascensão do sujeito, de modo contrário, sua classe é apenas reforçada e definida na própria Escola. Mesmo assim, a ideia de meritocracia é fortemente reproduzida pelos próprios dominados, ao acreditar que com esforço e força de vontade é possível ignorar todo o sistema maquinado para mantê-lo na base da hierarquia social, quando na verdade a meritocracia é um pilar ideológico da hegemonia do capitalismo, e a própria justificativa para as desigualdades que o mesmo causa (Wayne; Cabral, 2021).

Já no Brasil é possível observar diversas manobras e mecanismos da classe dominante para se manter no poder, e uma delas foi a Escola Nova, que ganhou força na década de 30, e

através de uma educação diferente para cada “casta” (Durkheim, 1965) busca reafirmar e manter essa “Educação Dominadora” (Freire, 1974), já que sua real intenção é oprimir. A implementação de reformas educacionais durante a Ditadura Militar, por exemplo o Decreto-Lei n.º 869/69, que incluía disciplinas obrigatórias acerca da educação moral e cívica, de forma a propiciar a obediência sem questionamentos, como aponta Santos (2012); é outra das terríveis manobras vistas ao longo dos anos que surrupiam a educação, e tem a intenção de controlar e preparar a “grande massa” para o trabalho, impedindo qualquer tipo de libertação, ao legitimar as desigualdades (Saviani, 2008). Porém mesmo após o fim da Ditadura Militar, existiram e continuam existindo vestígios desse esforço em precarizar a Educação.

O Golpe de 2016, que gerou o processo de impeachment, da presidenta Dilma Rousseff eleita em 2014 com 54,5 milhões de votos (51,64% dos votos válidos), e resultou na nomeação de Michel Temer, seu vice, como presidente, foi resultado de uma ofensiva neoliberal precisa, que utilizou eventos como a Lava Jato para atingir tal objetivo. O novo bloco no poder (Boito Júnior, 2018), agindo com urgência ao tentar realizar reformas e implementar medidas nas mais diversas áreas da sociedade: economia, mercado de trabalho, exploração dos recursos naturais e educação; aplicou a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), alterou as diretrizes e bases da educação nacional (DNC e BNCC), e a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A aplicação de uma MP, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, prevista em lei apenas em casos excepcionais para alterar uma parte fundamental da Educação Básica sem nenhum debate ou levantamento, foi justificada sob o pretexto de uma necessidade de melhora nos números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IdEB), mudando toda a configuração antes proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 e das versões anteriores da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O modo autoritário e apressado como se deu a elaboração e implementação do Novo Ensino Médio (NEM) através da nova BNCC (Brasil, 2018) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2018), refletem o interesse em evitar o debate público, desrespeitando a representação da sociedade civil, e a utilização de uma MP sem uma justificativa plausível, reflete o caráter reacionário do governo em questão (ABdC; ANPED, 2016).

Neira e Júnior (2016), em um artigo anterior à reforma do NEM, esclarecem quais

foram as etapas de elaboração da BNCC e fica claro o modo descabido em que a atual versão foi elaborada e aprovada. Inicialmente foram feitos debates, havia diversos profissionais envolvidos e um sistema de feedback que mensurava a qualidade de cada componente curricular, a BNCC contava com uma fundamentação na busca pelo progresso da educação, além de contribuições realizadas por meio de uma consulta pública. Entretanto, a versão final da BNCC, como mostra Silva (2018), utiliza de um antigo discurso de que é necessário um ensino para a adequação ao trabalho. Essa “educação” se aproxima perigosamente de uma gestão controlada e administrada que busca padronizar, negligenciando totalmente o contexto histórico-social e aplicando a mesma régua avaliadora em indivíduos de diferentes origens e histórias.

Ao longo da história da Educação no Brasil, os grandes avanços se deram graças a lutas incessantes para que a Educação de fato fosse transformadora. As leis e documentos normativos, que moldaram o sistema educacional, foram essenciais para o avanço da Educação. A legislação educacional é imprescindível para que se tenha uma Educação de qualidade (Maximus, 2023). Sua eficácia necessita de uma implementação adequada, que por sua vez demanda formação, recursos materiais e humanos, dentre outros elementos que possibilitarão a aplicação dessas políticas no cotidiano.

Leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/ 1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a BNCC, são o que estruturam o sistema de ensino através do que já foi definido e a política de Estado, visto que alterações a documentos antigos são feitas, como o NEM ao alterar a LDB quanto a carga horária, por exemplo. Essa política de Estado formula objetivos, aloca recursos, implementa programas e avalia os resultados alcançados, ou seja, atua de forma geral ao tomar controle, e a ideia é que tudo seja em prol da sociedade, porém é influenciada por fatores externos a essa intenção, como relações partidárias, alianças políticas, e até mesmo, como é bem visível no NEM, apoio de instituições privadas.

As duas primeiras versões da BNCC foram fruto de debate e participação social (Neira; Souza Júnior, 2016) podendo assim criar uma aproximação com os problemas reais encarados por aqueles que os vivem, não sendo uma ideia desconexa com a realidade. Contudo, a versão final da BNCC foi instaurada por uma Medida Provisória (MP 746/2016), de forma autoritária e avessa ao diálogo, desconsiderando todo o trabalho realizado anteriormente, ignorando toda a participação pública e logo mais foi convertida na Lei n. 13.415/2017 com apenas algumas alterações, e consolidando a era do NEM.

A nova BNCC (2017) tem em seu discurso um Ensino Médio (EM) melhorado que busca permitir aos alunos terem autonomia para escolher parte de seus componentes curriculares, julgando-os alinhados ao seu projeto de vida. Beltrão et al (2020) apontam como é evidente a intenção da nova BNCC em formar trabalhadores acríticos, já que a hierarquização dos componentes curriculares mostra a afirmação implícita de que áreas como Português e Matemática são áreas úteis para o trabalho e vida, e as demais não, considerando elas que continuam como obrigatórias e não sofreram redução de carga horária.

Enquanto isso, o NEM ainda conta com alterações na carga horária, que passou de 800 para 1400 horas anuais, sugerindo uma flexibilização do cumprimento dessas horas ao permitir que o próprio aluno escolha, os itinerários formativos que irá cumprir, incluindo cursos à distância e cursos técnicos, ofertados por setores privados. E na tentativa de atender parcialmente as reivindicações feitas por parte da população e por entidades da área educacional, no NEM as disciplinas educação física, arte, sociologia e filosofia foram mantidas como obrigatórias, porém com carga horária consideravelmente reduzida, onde antes, na MP 746/2016, perderam o status de obrigatórias (Costa; Da Silva, 2019).

A Educação Física nessa nova BNCC é inserida em uma competência da área de Linguagens, e como aponta Neira (2019) tem enfoque tecnicista. Beltrão et al (2020) apontam as implicações e tendências da Educação Física diante de uma reforma tão radical, mostrando o possível interesse do Estado em ter a Educação Física como formadora de mão-de-obra barata, tornando-a superficial fica claro a intenção de erradicar aos poucos todas as áreas que tratam da dimensão humana.

A precarização da Educação Física Escolar (EFE) está presente no reforço da hierarquização de componentes curriculares, na possibilidade de se contratar profissionais sem formação docente, como aqueles com “notório saber” (Costa; Coutinho, 2018) e na implementação do EM formar trabalhadores, atendendo a lógica de mercado. Desse modo, há motivos mais que suficientes para que se entenda como necessário pesquisar, refletir e discutir amplamente esse tema, pois apesar de uma nova reforma do EM em 2024 com a Lei nº 14.945/2024, os problemas criados estão longe de serem sanados, já que as alterações foram mínimas.

Diante do exposto, este trabalho busca examinar a manobra realizada a partir da instauração da MP 746/2016 (Brasil, 2016) até a última reforma do NEM na Lei nº 14.945/2024

(Brasil, 2024), apontando a intencionalidade em precarizar a Educação e a Educação Física em particular.

A metodologia utilizada foi de pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, analisando além dos documentos oficiais, trabalhos publicados por diversos autores acerca do tema. Sobre os dados coletados, a análise e tratamento se deu pela análise de conteúdo de Bardin (1977), por oferecer contribuições importantes para pesquisa qualitativa em educação (Valle; Ferreira, 2024) e possibilitar compreender de forma crítica o sentido explícito ou implícito em comunicações escritas (Severino, 2017).

O professor não necessita exclusivamente de ser apresentado a novos conhecimentos, como sugere a pedagogia tradicional, mas sim de desenvolver um caráter de problematizar os principais problemas identificados, problemas esses no âmbito da prática social. (Saviani, 2008, p.80)

Esse trabalho se mostra necessário para, ao expor tal intencionalidade malévola, como nomeia Sússekind (2019), incentivar um olhar crítico em profissionais da educação, da educação física, e principalmente em profissionais em formação, pois são o futuro da área educacional. A descaracterização da EFE contribui para um empobrecimento da Educação como um todo, pois a cada componente curricular desfigurado, menos espaço a Educação terá para transformar, e se os próprios educadores não estiverem cientes disso, ou apenas se renderem ao sistema, a luta estará perdida.

Para trazer essa visão, no primeiro momento é apresentada uma recapitulação histórica da evolução dos documentos normativos da educação, e em específico da EFE, até o NEM, mostrando o contraste entre documentos que buscavam construir uma educação melhor e documentos que buscam precarizar. Em um segundo momento são expostas as alterações que o NEM já sofreu, desde seu início (MP 746/2017) até sua versão mais atual (Lei n 14.945/2024), discutindo a intencionalidade presente em cada alteração e as críticas dos autores em relação a cada passo. Por fim é discutido os possíveis motivos que levaram à precarização da EFE, o real espaço ocupado pela EFE, sua identidade e para que rumo ela se direciona, enfatizando o papel dos profissionais em formação em enfrentar as manobras “sucateadoras”. Nas considerações finais é apresentada uma síntese do exposto, pontuando de forma resumida os principais pontos que apontam a precarização da EFE no NEM.

## **METODOLOGIA**

O conhecimento científico acompanha de perto a evolução da humanidade, já que seus produtos atuam diretamente nas mudanças da vida social, atrelados socioeconomicamente, e alteram o estilo de vida e de relações entre os homens. Mesmo a ciência tendo critérios, que de uma forma geral, são aceitos pelos cientistas, o modo como cada cientista realiza seu trabalho não necessariamente segue uma mesma ideia do conhecimento científico, graças à pluralidade de perspectivas, já que cada sujeito é munido de autonomia, tornando a ciência tão rica e de alto potencial de transformação (Carvalho et al, 2007).

Esse alto poder de transformação é evidenciado na sociedade atual, onde o saber se encontra engendrado à globalização e à mercantilização. Já que a ideia de desenvolvimento econômico é um dos principais condicionantes para a produção de conhecimento. Portanto o método científico corre riscos de seguir uma lógica de mercado quando usado ao léu, e cabe ao pesquisador entender e aplicar de maneira correta a metodologia escolhida para produzir um trabalho eficiente e de qualidade, que fuja da produção em massa desgovernada de estudos vazios e com intenções contraditórias à democracia (Lima; Mioto, 2007).

Decorre desses o fato de as inovações e os avanços tecnológicos serem considerados como condição de desenvolvimento econômico. A constatação de que o desenvolvimento econômico é o principal condicionante para a produção de conhecimento, torna-se o motivo principal pelo qual se deve produzir e encaminhar pesquisas. Tal afirmação pode ser confirmada pelo novo modo de produção do conhecimento, movido pela articulação universidade-empresa-Estado que, dentre outros aspectos, caracteriza-se pela diminuição da influência da hierarquia acadêmica na condução da prática científico-tecnológica. (Lima; Mioto, 2007)

Metodologia pode ser definida como o caminho escolhido para compreender determinada realidade e a relação do homem com ela. É através dessa compreensão que se criam questionamentos, hipóteses e soluções, e é imprescindível que o pesquisador faça a escolha correta da metodologia para seu objeto de estudo, de acordo com suas intenções. Por conta disso, a metodologia definida é a de pesquisa bibliográfica, definida “como a que se realiza a partir de registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (Severino, 2017), e pesquisa documental, já que foram consultados documentos legais de forma direta, sem um tratamento analítico de outra fonte, como “matéria prima”.

É importante entender que uma pesquisa bibliográfica não é uma revisão bibliográfica, já que a revisão bibliográfica é um pré-requisito para toda e qualquer pesquisa, e a pesquisa bibliográfica é uma metodologia, ou seja, um conjunto de procedimentos ordenados que buscam uma solução atrelada ao objeto de estudo. Pesquisar é um processo do pesquisador em ter uma

atitude e uma prática teórica de busca permanente, realizando atividades de aproximações sucessivas à realidade, traçando um desenho metodológico circular e espiral, pois a medida que a pesquisa avança o próprio objeto de estudo pode ser revisado (Gomes; Minayo, 1994; Lima; Miotto, 2007; Severino, 2017).

A pesquisa contou com uma abordagem qualitativa, pois deste modo há uma preocupação com o nível de realidade do objeto de estudo, que não pode ser quantificado, e se trata do universo de significados, valores, motivações e atitudes (Minayo, 1992). Como Gomes e Minayo (1994) apontam, ao considerar a abordagem qualitativa, o objeto do estudo apresenta especificidades, pois está localizado temporalmente e pode ser alterado, possui consciência histórica e confere significados e intencionalidades, e é ideológico, pois veicula interesses e visões de mundo construídas historicamente. Os autores ainda mostram que em uma pesquisa com abordagem qualitativa não é possível uma objetivação, pois não se pode descrever a realidade com exata precisão, e que é necessário um repúdio a neutralidade para obtenção dos dados para que haja uma objetivação.

Sendo assim, frente ao objeto de estudo deste trabalho, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, das mais diversas fontes (Gil, 2008), já que foram analisados materiais publicados em periódicos, sites, a própria legislação e documentos oficiais, utilizando para pesquisa as palavras-chave: Novo Ensino Médio, Educação Física Escolar, Neoliberalismo, Mercantilização, MP 746/2016, Lei 13.415/2017, Lei 14.945/2024.

A seleção e organização de dados foi realizada com base na análise de conteúdos de Bardin (2016), por se mostrar adequada e contribuir para pesquisa qualitativa na área educacional (Valle; Ferreira, 2024), permitindo também compreender de forma crítica o sentido explícito ou implícito presente nos textos (Severino, 2017). Essa metodologia se mostra a mais adequada por se tratar de uma análise geral de diversas opiniões e autores de diferentes áreas, para assim poder fomentar uma opinião crítica bem estabelecida e um aprofundamento da questão levantada.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A EVOLUÇÃO DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS DA EFE ATÉ O NEM**

A EFE no Brasil percorreu um longo caminho até se consolidar da maneira que conhecemos atualmente, e sempre esteve ligada à história e à política do Brasil. Foram diversas etapas, lutas e reinvenções para se conquistar o espaço hoje por ela ocupada, na Educação, como componente curricular obrigatório. Em uma perspectiva histórica, as atividades físicas sempre estiveram presentes no Brasil, porém sua sistematização em Educação Física ocorre em meados de 1800, a partir daí diversos fatos históricos e políticos atuaram nas transformações que a EF passou. Alguns autores (Soares, 1996; Metzner, 2012; Soares, 2012) dividem a história da Educação Física em fases e períodos, e através dessa divisão é possível acompanhar os pontos importantes que compõem um panorama de tudo que foi e está sendo a Educação Física. Através desta retrospectiva o contraste do NEM e suas propostas absurdas se acentua.

Os primeiros indícios de práticas de atividades física podem ser constatados na história dos povos indígenas, tendo suas práticas diferentes finalidades (utilitário, recreativo, natural, religioso e guerra) gerando uma rica disposição de elementos da cultura corporal de movimento da história do Brasil (Gutierrez, 1980). Estas seriam as práticas presentes no período pré-colonial, visto que após a chegada dos colonizadores o cenário mudou drasticamente, e a nova cultura corporal produzida foi fruto dos povos escravizados, como a capoeira, e dos próprios colonizadores com seus jogos e brincadeiras (Cascudo, 1984).

No chamado Brasil Império, em 1823, surge então o primeiro documento que caracterizou a Educação Física, chamado “Tratado de Educação Física e Moral para meninos”, que dividia os exercícios em duas categorias: para o corpo e para a memória. Além da relação mútua entre Educação Física e Educação moral (Gutierrez, 1980). Essa Educação Física com o passar do tempo foi fortemente atrelada ao militarismo e às instituições médicas, por conta das influências europeias das chamadas Escolas de Ginástica, tendo como as mais influentes no Brasil as Escolas Sueca, Alemã e Francesa.

Já em 1851, surge então a reforma de Couto Ferraz, que pautou a obrigatoriedade da Educação Física nas escolas da Corte, esse marco foi fundamental para tudo que sucedeu. Apesar da presença da Educação Física nas escolas, ela não era obrigatória e a participação dos alunos não era totalmente encorajada, já que muitos pais não viam sentido em ver seus filhos envolvidos em atividades que não fossem de cunho intelectual, e se tratando das alunas, a participação era muitas vezes proibida pelos próprios pais.



Surge então outro nome imprescindível para Educação Física, Rui Barbosa, considerado juntamente com Couto Ferraz, o fundador da Educação Física Escolar. Sua contribuição se deu na defesa, em 1879, da inclusão da Educação Física, ainda chamada de Ginástica, em todas as escolas de ensino normal, a inclusão das meninas nas aulas, a equiparação dos professores de Ginástica aos demais professores, e o reconhecimento da Educação Física como matéria de ensino, tendo horário próprio de aula, não sendo somente praticada no intervalo, ou então após as outras aulas (Darido e Rangel, 2000).

Mesmo que o ensino da Ginástica devesse ser estendido a todas as escolas, o que de fato aconteceu foi uma centralização desse ensino apenas nas escolas do Rio de Janeiro e escolas Militares. Fundada em 1898, a primeira escola de educação física no Brasil, chamada Escola de Educação Física da Polícia Militar, que tinha como função formar professores de Educação Física, mostrava o avanço e a conquista de espaço que essa área foi alcançando, além da expansão da chamada Ginástica em vários Estados pelo Brasil, sendo incluída nas escolas com caráter de treino.

No chamado Brasil República, como coloca Soares (2012), o grande marco foi a Revolução de 1930, com a ascensão de Getúlio Vargas, que configurou no âmbito Educacional, a tomada de poder da Escola Nova, que para Saviani (1980), representava um Mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante. Nessa Escola Nova, a Ginástica era guiada pelos métodos alemão, sueco e francês, seguindo um caráter militarista, higienista e eugênico, graças às ideologias nazistas e fascistas presentes no contexto europeu, colocando o exército como um dos maiores apoiadores da Educação Física, impregnando-a com a função de preparar os corpos para o combate, reafirmar sua superioridade e manter a higiene física e moral (Darido e Rangel, 2000).

Uma outra consequência da Era Vargas foi o processo de industrialização tomar força, gerando assim mais uma atribuição à Educação Física: fortalecer o corpo para o trabalho e produtividade, desenvolvendo o espírito coletivo e nacionalista. Essa nova educação muito mais tinha um caráter de gestão controladora que buscava padronizar, tornando os indivíduos obedientes e acríticos à realidade brasileira. Inezil Penna Marinho, que foi professor de Educação Física durante a década de 40, teve grande importância para expandir o entendimento da relação da Educação Física com outras áreas de conhecimento, para além da medicina, incluindo a Psicologia, Filosofia e Sociologia (Goellner et al., 2009), aproximando a Educação Física da pedagogia. Apesar disso, De Andrade (2017) aponta no discurso de Inezil uma forte tendência escola-novista, ao propor em seu trabalho uma “Escola sob medida”, onde a

Educação Física trabalhasse as “capacidades naturais do indivíduo”, reforçando uma ideia de educações diferentes para classes diferentes, aderindo assim uma ideia de castas (Durkheim, 1965).

Com a elaboração da terceira Constituição Federal em 1937, seguindo os interesses do governo Vargas, a Educação Física é pela primeira vez abordada em uma constituição, onde agora deve ser incluída no currículo como prática educativa obrigatória e não como disciplina curricular; porém seu caráter é de adestramento, palavra utilizada no texto da própria constituição, na intenção de colocar o povo como defensores da nação e cumpridores dos deveres com a economia (Lima, 2015).

Já no período da Ditadura Militar, conceituado por Soares (2012) como Brasil Contemporâneo, é possível observar uma fase antes da instauração da ditadura, em 1964, e outra após. Na fase que antecede o golpe de Estado, um grande avanço na Educação ocorreu com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61), onde surgiu o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), que instaurava um plano baseado em metas para guiar a Educação a um rumo melhor. Nessa LDB a educação foi dividida em Primário (quatro anos) e Ginásio (quatro anos), na escola primária o papel da Educação Física era atrelado a uma função de recreação, através de jogos, atividades naturais, atividades rítmicas, entre outros, havendo uma preocupação com a coordenação motora, postura e sensibilidade rítmica (Arantes, 2008). Já no Ginásio, o foco estava na capacitação física do aluno, com a intenção de formar um trabalhador, a limitação de ensino era até 18 anos, já comprovando essa ideia de que a partir dessa idade o indivíduo deveria evitar atividades cansativas e inúteis, como a aula de Educação Física, e focar no trabalho (Darido, 2012).

Após o início da Ditadura Militar, não houve a criação de uma nova LDB, mas o PNE foi interrompido, já que o governo em questão tinha outras metas e intencionalidades com a Educação, e como coloca Saviani (1997), essa atitude é contraditória já que uma das “justificativas” para a instauração da Ditadura era a de uma necessidade de manter a ordem nos setores socioeconômicos; porém, como a Educação, base de uma sociedade, não seria o foco para a melhora desses setores antes mencionados. Novos decretos voltados para a Educação, e em específico para a Educação Física foram promulgados, um deles sendo o Decreto Lei nº 58130/66, onde a obrigatoriedade do ensino da Educação Física foi regulamentada, e Martins e Silva (2012) pontuam que esta lei trata a Educação Física como uma prática, não como componente curricular, já que até mesmo o número de sessões era determinado, apenas para preparar os corpos dos alunos.

Quanto ao conteúdo em si das aulas, Arantes (2008) coloca o Método Desportivo Generalizado como o novo carro-chefe, já que a ideia era ensinar através dos fundamentos de modalidades esportivas coletivas, porém sem o processo de inclusão dos que não se adequassem, gerando o enfoque no esporte, também conhecido como Hegemonia do Esporte (Belloli, 2016). Era através do Esportivismo dominante nas escolas que o governo buscava mostrar uma ideia de desenvolvimento e prosperidade, já que o investimento no esporte servia como distração do que de fato acontecia, tentando assim eliminar as críticas (Soares, 2012).

Um outro mecanismo de controle e de manutenção da Ditadura, como coloca Castellani Filho (1998) e Vieira et al. (2017), foi a obrigatoriedade da EF no Ensino Superior (Decreto Lei n. 705/69), já que nas universidades havia mobilizações contrárias ao regime, assim a prática da EF passa a ocupar o tempo desses indivíduos, a fim de evitar que se organizem politicamente. Já a LDB n. 5.692/71, que dividiu o Ensino em 1º e 2º grau, aumentando para 8 anos a duração, onde antes era somente de 4, no âmbito da EF coloca:

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de 30 anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento. (Castellani Filho, 1999).

Soares (1996) e Soares (2012) colocam 1980 como o início da última, e atual etapa da EFE, sem delimitar o fim pois com tantas vertentes e abordagens vigentes, uma nova EFE não foi consolidada hegemonicamente. Essa nova etapa também é colocada como o início de um olhar mais crítico para a Educação Física, a entendendo como ciência, para além do caráter biológico, psicológico e social, englobando assim o entendimento da especificidade cultural, da subjetividade e de como tudo interfere diretamente no corpo e linguagem corporal, caracterizando assim o objeto de estudo da EF: Cultura Corporal de Movimento (Coletivo de autores, 1992). Com esse avanço na compreensão da EF, e tantas abordagens diferentes surgindo, como a Psicomotricidade, Construtivismo, Crítico-Superadora, Saúde Renovada, e tantas outras (Ferreira e Sampaio, 2013), a EFE foi ganhando espaço e tomando a forma da qual reconhecemos hoje, se mostrando abrangente e nada limitada, além de possuir um caráter interdisciplinar fortíssimo.

Em 1996, foi introduzida a LDB n. 9.394/96, que se tornou uma verdadeira força transformadora da Educação, revolucionando diversos aspectos desse campo, tendo incluído o Ensino Infantil e Médio na então chamada Educação Básica, que agora teria 13 anos de duração, e seria ofertada na idade de 4 aos 17 anos, de forma obrigatória e gratuita, além da educação

especial, indígena e à distância, buscando uma educação mais focada nas relações humanas, sociais e culturais (Campos, 2022). Gonçalves e Schaedler (2014) apontam a LDB como o mais completo documento já elaborado até o momento, sobre a Educação Brasileira. Isso se deve ao método democrático e aberto de elaboração da lei, já que seu projeto foi discutido em sociedade (Forte et al. 2018; Campos, 2022, apud Saviani, 2008, p.57). Isso reflete a importância da participação coletiva na elaboração de leis que regem o próprio futuro da sociedade, já que não faz sentido um grupo seletivo e distante da realidade determinar parâmetros a serem seguidos por todo o país, de forma inquestionável e apressada, como foi visto na elaboração do NEM (Lei nº 13.415/ 2017).

Na LDB a criação e elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) gerou avanços cruciais na educação, onde articulava o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como se relacionar com esse conhecimento (Brasil, 1997), e na EFE tinha em vista o papel de integrar o cidadão na cultura corporal, ao mesmo tempo que relaciona esse saber e o problematiza tendo em vista a realidade da sociedade brasileira (Córdula; Do Nascimento, 2018).

Quanto à EFE, a LDB n. 9.394/96 no parágrafo 3º do artigo 26 estabelece que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996). Darido (2012) admite que o reconhecimento da EFE como componente curricular gerou avanços e reconhecimento para a área, porém, critica que no mesmo texto a participação das aulas de EF é facultativa de acordo com algumas especificações, uma delas sendo trabalhar, exprimindo a ideia de que ao estar no mercado de trabalho, o indivíduo não teria necessidade de aprender a cultura corporal, ou experimentar diferentes práticas, pois o trabalho seria o seu “professor” e capacitaria sua força de trabalho.

Na LDB de 1996 um novo PNE foi elaborado, porém sua aprovação chegou apenas em 2001, com as seguintes metas a serem cumpridas até 2010: erradicar o analfabetismo, fornecer Educação de Jovens e Adultos (EJA) para 50% da população que necessita, garantir que pelo menos 95% dos alunos de 6 a 14 anos concluam o ensino fundamental, reduzir em 50% a repetência e o abandono, entre outras (Brasil, 2001). Também no PNE, se determina uma porcentagem de investimento do governo dedicada à Educação, meta criada nesse PNE elaborado em 1996, mostrando a diferença da intenção política frente a Educação. “Um dos projetos [...] representava os interesses e privilégios de classe dominante, e o outro, apresentou-se como proposta alternativa aos projetos hegemônicos.” (Hermida, 2006).

Já os PCNs, segundo Darido (2012), determinam que a EF deve ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e utilizando temas transversais, estimulando o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia é possível contextualizar os conteúdos da EF com a sociedade. A versão que incluía o EM (1º, 2º e 3º anos), foi lançada apenas em 2000 e não incluía volumes específicos para os temas transversais desta etapa do ensino (Brasil, 2000).

A criação da BNCC em 2015, de acordo com Neira et al. (2016), passou por cinco etapas, sendo a primeira, uma versão preliminar do documento publicada em setembro de 2015 e elaborada por 116 pessoas convidadas, dentre esses alguns professores da Educação Básica indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pesquisadores vinculados a 35 universidades (Neira; Souza Júnior, 2016). A intenção dessa versão era a de esboçar, no âmbito nacional, que rumo a Educação deveria seguir, sem eliminar os contextos específicos de cada região, de modo que servisse, como o nome sugere, como base para a elaboração e implementação do planejamento pedagógico geral de um estado, município, escola, e numa visão mais concentrada, de um componente curricular.

A partir dessa visão de versão provisória, a consulta pública consolida a segunda etapa, já que a ideia foi de uma construção democrática, tendo cerca de 12 milhões de contribuições, onde escolas, instituições, associações científicas ligadas aos componentes curriculares e cidadãos, demonstraram o empenho em participar e construir uma versão mais apropriada do documento. Desta forma, equipes de pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) organizaram e categorizaram as contribuições, sendo então analisadas por assessores e especialistas. A incorporação dessas contribuições aparece na publicação da segunda versão da BNCC, em maio de 2016, onde grande parte das contribuições, independente da proveniência, se tornaram parte do polimento do documento, consolidando a terceira etapa deste processo.

Reunindo representantes das universidades e educadores indicados, inúmeras reuniões, como congressos, seminários, palestras entre outros, foram realizadas a fim de determinar uma versão final do documento, onde novamente ficou evidente a preocupação com a participação da sociedade em cada processo, essa versão final da BNCC seria submetida ao CNE (Conselho Nacional de Educação), não fosse a publicação da Medida Provisória (MP) n.º 746, de 22 de setembro de 2016, que modifica significativamente o currículo do EM. É importante frisar o quão descabível foi a decisão de uma MP alterar substancialmente um

documento normativo educacional, após todos os esforços coletivos realizados ao longo de anos de elaboração.

A aplicação dessa MP se deu após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 17 de abril de 2016, sendo definitivo no dia 31 de agosto de 2016. A BNCC vinha recebendo críticas, majoritariamente dos setores conservadores, inclusive, em um seminário, diversos parlamentares pediram a palavra para chamar a BNCC de “esquerdista” e ideológica, mostrando que o grupo ali presente não se mostrava satisfeito com o caminho para a BNCC propunha a educação caminhar, evidenciando como a educação é política e sempre vai ser ponto de discussão em debates (Neira et al., 2016).

[...] pelo fato de a educação ser, em geral, parte da esfera pública e regulada pelo Estado, é também **um ponto de conflito**, já que em muitos países se questiona seriamente o quanto o Estado está ou não organizado o suficiente para trazer benefícios à maioria de seus cidadãos. (Apple, 2006, p. 7. Grifo nosso)

Costa e Da Silva (2019) em um trabalho analisaram os pontos que fragilizam o direito à educação através da ótica de três entidades acadêmicas da área educacional: a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). Separando a análise em três eixos: sendo eles a noção deturpada de democracia no contexto do neoliberalismo, que muito é presente no decorrer da MP; a ameaça ao direito à educação e o conhecimento mais amplo da juventude; e as medidas que acenam para a privatização da educação. Quanto à aplicação de uma MP, as associações apontam o modo autoritário com que o Governo Temer a instituiu, se mostrando avesso ao diálogo e com intenções obscuras por utilizar-se de uma medida, que deveria ser utilizada em casos excepcionais, para alterar uma etapa tão importante da educação básica, apresentando assim, uma grave ameaça à qualidade da educação e atropelando os processos de discussão em curso na Câmara dos Deputados, que caminhavam para a finalização da BNCC.

Um fato interessante é que em 2013, o Projeto de Lei (PL) nº 6840/13 que buscava reformular o ensino médio no Brasil, alterando LDB de 1996, foi duramente criticado e não foi aprovado, porém a MP 746/2016 tem o mesmo teor e foi implementada, sendo quase como uma agressão à integridade do sistema Legislativo, já que ao não ter um projeto de lei aprovado, o grupo neoliberal apenas esperou a oportunidade, alterou o nome do documento e conseguiu instaurar à força sua ideia. Steimbach (2018) aponta que, a partir de 2016, com uma ruptura no governo um novo projeto de país se colocou em curso, visando que o Estado não mais atendesse à coalizão de classes, tentada desde 1988. Dessa forma, para atender a esse novo projeto de

país, reformas políticas, econômicas e sociais, neste caso, reformas no campo educacional, devem ser instauradas para, aos poucos, formar novos sujeitos-cidadãos-trabalhadores.

Posteriormente a MP foi convertida em lei, se consolidando como Lei nº 13.415/ 2017, apesar das diversas tentativas da população e entidades acadêmicas, que ocuparam, se mobilizaram e publicaram notas para impedir tal retrocesso na educação. Em contrapartida, a mídia, fundações vinculadas a empresas e setores ligados à iniciativa privada apoiaram e argumentaram a favor da reforma, a quem de fato a “reforma” beneficia (Beltrão et al, 2020).

Um dos aspectos mais irritantes do movimento de privatização é que eles fingem ser progressistas. Eles não são. Eles são reacionários, e eles têm a história para provar isso. Eles roubaram a palavra “Reforma”, para que pudessem fingir que queriam melhorar as escolas, em vez de admitir que querem substituir as escolas públicas por escolas religiosas, escolas particulares, escolas com fins lucrativos, escolas on-line, tudo menos as escolas públicas. Dica: Destruição não é reforma. (Ravitch, 2017)

Após seis anos da aprovação da Lei 13.415/2017, também chamado de NEM, uma alternativa para substituir o modelo tão duramente criticado foi aprovada pelo Plenário, chamado Projeto de Lei (PL) nº 5.230/2023. Alterando apenas parte da Lei 13.415, esse PL está longe de se tornar a solução dos impactos negativos para a Educação, e em específico o EM (Agência Senado, 2024). E apenas recentemente, em 31 de julho de 2024, foi sancionada, com alguns vetos, a Lei nº 14.945/2024, que reforma (novamente) o EM (Rádio Senado, 2024), porém sem mudanças que indiquem uma melhora expressiva.

Essa retrospectiva histórica, visando os conflitos políticos e as leis e documentos normativos que envolvem a EFE, serviu para situar-nos de todo o processo árduo percorrido até o momento atual, e mostrar como é gritante e descabida as mudanças geradas pelo NEM, expostas no próximo capítulo. Essa exposição gradual deixa evidente que o modo democrático com o qual a BNCC vinha sendo elaborada possuía um caráter construtivo, e que ao ser interrompido através da aplicação de uma MP, o caráter é de sucateamento. A política e educação são intimamente ligadas, não há nada que se faça em um âmbito que não altere o outro, por isso é necessário refletir: se há intencionalidade, porque o NEM surgiu de tal maneira, e quais seriam suas reais motivações?

## **DESTRINCHANDO O NEM: ENSINO PRECARIZADO**

O NEM passou diversas etapas até chegar às escolas, como antes mencionado, e em cada etapa ficava evidente uma intencionalidade complexa com cada proposta, apesar de algumas alterações o cerne principal de precarizar a Educação, e conseqüentemente a EFE, se mantiveram.

### **MEDIDA PROVISÓRIA N° 746/2016**

Começando pela MP 746/2016, que além de ser uma Medida Provisória para regulamentação educacional, como já problematizado anteriormente, traz ainda diversas mudanças preocupantes. Dentre elas, abordaremos principalmente a formação em tempo integral, tendo o aumento de 800 horas anuais para 1400 horas de forma gradual, através da flexibilização curricular via itinerários formativos. Além disso, há a promoção de parcerias entre a rede pública e o setor privado, a formação de professores por notório saber, e por último, a obrigatoriedade de ensino nos três anos do EM, apenas para as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Quanto ao aumento da carga horária gradual sem nenhuma prescrição de como isso ocorreria, e sem especificar quais escolas seriam contempladas com repasse de recursos, mostra a falta de uma fundamentação na concepção de tal ideia, desconexa da realidade da população brasileira.

A MP desconsidera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/SEB 2/2012), ignora ainda o Pacto Nacional pelo Ensino Médio e o Plano Nacional de Educação, demonstrando falta de conhecimento da realidade concreta das escolas brasileiras e dos estudantes de nível médio, configurando-se como uma ameaça a educação básica pública, estatal, gratuita e de qualidade social. (Anfope, 2016)

Quanto aos itinerários formativos, que são colocados como a flexibilização do novo currículo, estes ocupam 40% da carga horária proposta, reduzindo a formação geral básica para no máximo 1800 horas, das antes 3000 horas previstas para a conclusão do EM, empobrecendo a formação dos jovens (Gariglio, et al. 2017). O Ministério da Educação (MEC) define os itinerários formativos como:

[...] O conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. [...] As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (Brasil, 2024)

Isso inclui cursos técnicos de setores privados, o que coloca a reforma como fortuita para esses agentes empresariais. Além dessa inclusão, a ênfase da formação por itinerários



formativos se dá em cinco áreas distintas, excluindo a área de Ciências Sociais, deixando ao critério do aluno, ser ainda em formação, o possível interesse em tal área. Retomando as respostas das entidades acadêmicas analisadas por Costa e Da Silva (2019), colocam que essa flexibilização não existe, já que o que ocorre de fato é a oferta reduzida de opções, além da retomada da perspectiva elitista, já que essas ofertas de formações não se aplicam ao aluno pobre, visto que além da disposição monetária, há o fator da disponibilidade de recursos limitada, como aparelhos eletrônicos e transporte, favorecendo assim a mercantilização da educação. Os autores também criticam o caráter utilitarista do ensino, pois a proposta torna evidente o foco em atender as demandas do mercado e em formar os estudantes de acordo com elas, retirando, por exemplo, a “formação para a cidadania”, prevista na LDB.

Essa prerrogativa é uma falácia silenciada pela União e pelos elaboradores da Lei nº 13.415/2017, porque não foi conferido às escolas públicas, sobretudo as estaduais, o investimento necessário para a oferta do cardápio com os cinco itinerários. Desse modo, a escolha do aluno ficará no limite da oferta do prato do dia. Assim sendo, o que restará às instituições públicas será verificar o que há na dispensa e servir o melhor menu com os ingredientes que possuem, já que não foi garantida a verba nem variedade de ingredientes para diversificar, criar e inovar a oferta dos itinerários formativos. (Costa; Coutinho, 2018, p. 1.648)

A formação de professores e profissionais por notório saber, atende a uma lógica de mercado, priorizando a quantidade ao invés da qualidade, permitiria a contratação de professores sem formação específica para lecionar, sendo exigido apenas que possuíssem o título de notório saber, ou seja, pessoas que comprovem atuação em determinada área mesmo que não apresentem formação superior. A intenção é de sucatear a educação e a formação de professores, e assim desfazer o longo processo de lutas que resultou na conquista de direitos por parte desta categoria. O que nos leva a crer que, a longo prazo, a ideia seria erradicar os cargos de magistério, os transformando nessa versão precarizada, com menos qualificação profissional e sem os direitos já adquiridos pela categoria.

O ressurgimento da figura do profissional de *notório saber* constitui-se clara e inequivocamente como uma afronta aos esforços que o país, os pesquisadores e a produção acadêmica na área de formação de professores e as universidades públicas brasileiras têm despendido na qualificação inicial e continuada dos profissionais da educação de diferentes áreas do conhecimento, considerados fundamentais a uma escola e à educação de qualidade socialmente referenciada. (Costa e Da Silva, 2019)

Beltrão et al (2020) colocam que a lógica da não necessidade de um professor especializado, vem da ideia de que não é necessário aprofundar em um conhecimento, visto que um professor admitido em tal cenário apresentaria um caráter generalista. No caso da EFE, há o grande risco de ela ser apenas incluída em outro componente curricular, já que a abordagem seria apenas superficial, negligenciando os conteúdos da cultura corporal de movimento. Se até mesmo no cenário anterior à reforma do NEM, com professores de EF

formados, e com uma aula dupla semanal, há uma tendência tecnicista e esportivista nas aulas, com profissionais de notório saber e com uma carga horária cada vez mais reduzida, é de se imaginar que a disciplina fique cada vez mais fragilizada.

Nessas circunstâncias, a promessa de “[...] consolidar e ampliar as aprendizagens previstas [...] do ensino fundamental nos componentes curriculares” (p. 481), ou a previsão de que o jovem, ao final do ensino médio, apresentará “[...] uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas (BRASIL, 2018a, p. 495) se mostram improváveis. (Beltrão et al. 2020)

Nas versões anteriores da BNCC, Neira et al. (2016) apontam o potencial em relação à formação continuada de professores, estimulando o docente a estar em constante reflexão acerca do seu trabalho e das mudanças curriculares. Ideia essa totalmente afrontada na proposta do notório saber, visto que a ideia de formação em si seria banalizada.

Ora, a lei permite que todo profissional bacharel que atestar notório saber em qualquer habilitação técnica, poderá receber certificado para o exercício da docência. Não obstante, e ainda mais agravante, é a prerrogativa de que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional. Ou seja, qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. É importante registrar que as diretrizes pelas quais deverão ser utilizadas na comprovação desses saberes não ficam determinadas pela supracitada lei. (Costa; Coutinho, 2018, p. 1.647)

A flexibilização curricular, como antes mencionada, também se aplica à retirada da obrigatoriedade de todas as disciplinas, menos Língua Portuguesa e Matemática, nos três anos do EM. Esse reforço à hierarquização curricular, como coloca Beltrão et al. (2020), tem como função desvirtuar as disciplinas colocadas como não obrigatórias, afirmando que o que deve ser ensinado é apenas o que é útil para o trabalho, um trabalho marcado pela precarização e pela exploração de mão de obra barata. Ao retirar componentes curriculares das Ciências Sociais, a intenção é formar trabalhadores acríticos que apenas aceitem o modelo capitalista e sirvam de combustível para a grande “máquina de moer gente”, como coloca Ribeiro (2006).

Nessa perspectiva, **conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral**. Com efeito, considerando as exigências atuais do modo de produção capitalista, os conhecimentos relacionados à educação física tendem a ser secundarizados, reduzidos ou até suprimidos do currículo. (Beltrão, et al. 2020, grifo do autor)

O MEC ainda tentou defender tal alteração afirmando que essa mudança “não exclui **necessariamente** as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios”, seria uma estratégia para fortalecer as relações entre os componentes curriculares da área (Brasil, 2018, p. 32, grifo da autora). Porém esse argumento se mostra contraditório visto que o que é

ênfatizado é que as outras disciplinas não tem necessidade de serem garantidas na rede de ensino, pois ficariam à cargo de cada rede ofertá-las ou não (Beltrão, et al. 2020).

A mercantilização do ensino, ao ter setores privados se beneficiando da formação via itinerários formativos, o incentivo ao profissional desqualificado lecionar induzindo à perda de direitos do magistério, e a hierarquização curricular, ao classificar áreas de conhecimento como úteis ou não, são os principais, mas não todos, movimentos realizados na MP 746/2016, na intenção de precarizar o ensino. É bom lembrar que sendo uma Medida Provisória, instaurada em um momento de instabilidade do Governo, isso torna ainda mais claro como já havia uma maquinação preparada para agir assim que o golpe fosse concluído, similar a um predador esperando a presa sair da toca para dar o bote, já que um Projeto de Lei (PL nº 6840/13), muito similar a MP em questão, já havia sido negado, mas a cada resposta negativa esse grupo se adaptou e buscou outros meios de colocar suas garras na educação.

Apesar de tudo, a MP foi duramente criticada e alguns pontos foram revertidos, como a formação por notório saber, mesmo assim a maioria das outras mudanças propostas foi mantida, de forma integral ou parcial. A exemplo da obrigatoriedade da EFE, que foi reconquistada, porém de forma precária, tendo uma redução significativa de carga horária. O próximo passo da MP 746/2016 foi sua tramitação na promulgação da Lei 13.415/2017, tendo como nome Novo Ensino Médio.

#### LEI Nº 13.415/ 2017

Aprovada no dia 16 de fevereiro de 2017, alterando a LDB de 1996, a Lei n. 13.415/2017 trouxe mudanças significativas para o Ensino Médio, que levantaram uma série de críticas e questionamentos. Porém, as alterações nas etapas infantil e fundamental foram realizadas sem que houvesse debate, ou seja, de forma ilegítima e já foram oficializadas. A BNCC do EM, foi de fato aprovada no dia 8 de novembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma aligeirada e também sem levar em conta as críticas feitas por diferentes segmentos da sociedade (Costa e Da Silva, 2019). Nessa versão a EFE recuperou seu status de obrigatória, porém de forma empobrecida, tendo sua carga horária reduzida pela metade, resultando em apenas uma aula semanal, de aproximadamente 50 minutos. Dentre as alterações, abordaremos as medidas que apontam para a privatização da educação, a mudança reducionista do currículo, definido por competências e habilidades, e a desvalorização da EFE.

A mercantilização no NEM é evidenciada por Costa e Da Silva (2019), e Beltrão e Taffarel (2017) apenas ao analisar a proposta de incluir a participação da iniciativa privada em oferecer parte do itinerário formativo, tendo então o currículo oferecido por entidades não estatais e instituições de educação a distância conveniadas, potencializando a privatização endógena, e aos poucos destituindo a educação do status de pública. Essa manobra neoliberal tem a intenção de cada vez mais afastar a democracia das mãos do povo, e mantê-la nas mãos da elite.

A democracia neoliberal é, assim, a redução do status do político a um ativo econômico. Ou seja, o mercado político de convicções e ideias, que na democracia liberal não tinha preço, passa a tê-lo nesse modelo. Isso faz com que a democracia como gramática social ceda lugar à democracia instrumental, a qual é “tolerada enquanto serve aos interesses de quem tem poder econômico e social para tanto. (Costa e Da Silva, 2019 apud Santos, 2016, p. 22)

Para os reformadores empresariais da educação, como define Freitas (2012), é interessante incorporar na educação pública comportamentos do ramo empresarial como meritocracia, gestão por resultados, concorrência, pagamento por mérito e maior participação da iniciativa privada (Beltrão et al. 2020). Desta maneira, caberia a essa etapa do EM formar trabalhadores, aptos a aceitar, sem questionar, o que foi determinado de acordo com sua origem, já que o discurso meritocrático não passa de uma naturalização das desigualdades (Orsomazo, 2024).

Quanto ao currículo, Costa e Da Silva (2019) apontam a tendência eurocêntrica na compreensão dos conhecimentos, comprometendo a dimensão democrática da educação, já que não faz jus às diversidades culturais, territoriais, sociais e humanas do povo brasileiro, não permitindo uma proposta curricular conteudista e disciplinadora. A maior mudança da MP para a Lei foi a inclusão obrigatória, pela BNCC, de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia no EM. Porém com a redução de carga para a educação básica, por conta dos itinerários formativos, essas áreas de conhecimento, incluindo a EFE, ficam à mercê do modo que cada escola irá distribuir a carga horária. Em muitas escolas a EFE tem apenas 1h semanal (ou 50 minutos semanais como é colocado em algumas escolas) por turma, vedando o acesso às experiências da produção da cultura corporal de movimento, e até mesmo prejudicando professores, pois para cumprir o total estipulado de horas de trabalho, muitos deverão atuar em mais de uma escola e/ou disciplina (Beltrão et al. 2020).

Sobre definição do objeto de estudo da EFE, a BNCC não oferece uma fundamentação adequada para a compreensão correta, desfavorecendo o trato pedagógico das atividades deste componente curricular, deixando os conteúdos a serem ensinados/ aprendidos a critério do

professor. Quanto às definições de aprendizagem em competências e habilidades, a BNCC explica que a sociedade contemporânea “[...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]” (Brasil, 2018, p. 14). A EF é colocada na área de Linguagens, onde em 7 competências, divididas em 28 habilidades, a EF é citada diretamente em apenas uma competência, e de forma genérica em outras duas competências, e das habilidades, apenas duas se pressupõem o conhecimento da EF para serem atendidas. Fica explícito nestes números o descaso e modo negligenciado em que a EFE foi tratada na BNCC (Beltrão et al. 2020). Somado ao detrimento das relações socioafetivas na etapa anterior, ensino fundamental, o ensino médio conta com um texto reducionista e confuso que confere atenção total às práticas corporais, porém as limita definindo-as de maneira pobre. Desta maneira a desvalorização da EFE já é visível nesta proposta, visto que nem mesmo houve um esforço para atender as críticas levantadas.

As atividades da Cultura Corporal no âmbito da Educação Física não são em geral uma forma de linguagem/comunicação [...] É importante destacar isso, uma vez que a ação corporal precisa da intencionalidade do sujeito para assumir a tarefa comunicativa. [...] Por exemplo, a dança realizada numa apresentação artística é diferente da dança como fruição individual, na primeira, embora possa existir a dimensão da fruição individual, o motivo da atividade é transmissão de uma mensagem artística, diferente de quando se dança num baile para própria diversão. Mais uma vez o motivo da atividade aparece como um fator que merece muita atenção na Educação Física escolar. (Teixeira, 2018)

E como até mesmo a definição do objeto de ensino da EFE foi colocada de maneira equivocada, como se pretende definir o “como ensinar”, que é o ponto de partida para saber o que deve ser desenvolvido, permitindo o ensino superar o superficial e a apreensão do pensamento crítico (Nascimento, 2018).

Tendo em vista os pontos trazidos, a continuidade da mercantilização, vista já na MP, o caráter reducionista do currículo como um todo, e em especial a desvalorização da EFE, a lei 13.415/2017 apenas deu sequência à tentativa inicial da MP em precarizar ainda mais a educação pública. Algo que, por sua vez é vantajoso para as elites do país, visto que, os descendentes da elite não estudarão em escolas que contemplem tal modelo, ainda mais sem o repasse de recursos necessários para atender o novo modelo instaurado, deste modo a educação para as massas é definida pelo NEM, porém não há suporte para aplicar esse novo modelo, enquanto a educação para as elites é munida de tal suporte, retomando à década de 30 com o escolanovismo no auge, com uma educação diferente para a elite e para a massa. Com essa “reforma” a qualidade do ensino médio piorou consideravelmente, era de se esperar que fosse, com urgência, apresentada uma nova versão da BNCC, corrigindo os diversos defeitos

apontados. Mas como o grupo neoliberal, que gerou um documento de forma antidemocrática iria se colocar à disposição para resolver um problema que eles mesmo criaram?

PL N° 5.230/2023 E LEI N° 14.945/2024

Após seis anos da aprovação do NEM, apenas em 2023, graças a um movimento organizado por sindicatos e representações estudantis na luta para reconquistar os direitos perdidos com a Lei 13.415/2017, o MEC abriu uma consulta pública para avaliação e revisão do Ensino Médio. A partir disso nasce o projeto Lei 5.230/2023, que alterava, porém não revogava a lei em questão. Desse projeto de lei foi sancionada a Lei n° 14.945/2024, que alterou a LDB de 1996 e a revogação parcial do NEM, porém, além de ter tido alguns vetos por parte do presidente, esta nova lei só entrará em vigor em 2025, mudando apenas a primeira série do EM, e a segunda e terceira série apenas em 2026 e 2027, respectivamente (Dias, 2024).

As mudanças que a Lei 14.945/2024 traz são principalmente quanto à carga horária: o aumento gradual de 1.000 horas anuais para 1.400, partindo da ideia de que essa ampliação irá garantir tempo para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC (Sousa, 2024); ampliação de 1.800 para 2.400 horas dedicadas à Formação Geral Básica, permitindo que os componentes curriculares prejudicados com a diminuição ou erradicação de da carga horária voltem ao currículo (Dias, 2024); a carga horária anual mínima é definida como 1.000 horas, sendo 800 horas destinadas à formação básica e 200 horas aos itinerários formativos, tendo como opção alternativa formação técnica e profissional, onde há redução da carga horária anual para 700 horas, contando que as 300 horas sejam destinadas às áreas tecnológicas (Rádio Senado, 2024). A lei também estabelece que as instituições de ensino que promovem a oferta de matrículas do EM articuladas com a educação profissional, e ensino integral serão priorizadas com repasse de recursos (FMP, 2024). Além disso, restabelece a obrigatoriedade da EF, reafirmando assim sua importância na formação integral dos estudantes (Sousa, 2024).

Quanto aos vetos por parte do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, estes trechos tratavam de mudanças no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e previam que a partir de 2027 os conteúdos dos itinerários formativos seriam também cobrados, proposta antes criticada pelos organizadores do ENEM e retirada da lei no Senado, porém reinserida no texto final pelo relator, deputado Mendonça Filho (União-PE). O principal argumento é de que essa inclusão de conteúdos flexíveis iria comprometer a equivalências das provas, aprofundando as

desigualdades, já que as escolas não são obrigadas a ofertarem todos os itinerários, deixando os estudantes à mercê da escolha de cada escola.

Fica explícito que o teor da lei 14.945/2024 difere do teor do projeto da própria lei, já que no projeto havia a proposta de tornar o ensino da língua espanhola obrigatório, porém foi mantida a não obrigatoriedade dessa disciplina, e essa decisão se mostra contraditória já que, segundo a senadora Dorinha Seabra, 60% dos estudantes optam pelo espanhol como língua estrangeira no ENEM (Agência Câmara de Notícias, 2024).

Em síntese, as mudanças promovidas pela nova Lei do NEM (14.945/2024), trazem de forma precária uma solução para os diversos problemas criados na versão anterior da Lei (13.415/2017). Um ponto que poderia ter sido positivo seria a obrigatoriedade da Língua Espanhola, mas a lei mais recente optou pelo retrocesso. Quanto a priorização do repasse de recursos, será necessário um acompanhamento atento para verificar se a lei será cumprida, assim como as ampliações de carga horária. Quanto a alguns artigos e periódicos que destacaram essas mudanças mínimas, até mesmo admitindo a possibilidade de algumas melhoras, é nítido o consenso de que muito pouco foi feito para que de fato se consiga revogar o NEM, permitindo que voltemos a avançar rumo a uma educação de qualidade, e não somente continuemos a tapar os buracos que essa “reforma” causou e continua causando.

## **DISCUSSÃO**

A partir da exposição de como essa manobra prejudicou de forma avassaladora a educação como um todo, e em específico a EFE, discutiremos os motivos de tal intencionalidade precarizadora da EFE em específico, apontaremos o espaço atual ocupado pela EFE no EM e a tendência que observamos, e reiteramos o papel dos professores atuantes e em formação para mudar o futuro da EFE no atual cenário.

Retomando o discurso de Bracht (2001), Gariglio, et al. (2017), os autores elencam os possíveis motivos da EFE não atender mais os interesses “dos pensadores e formuladores do projeto de educação liberal-burguês (presentes e atuantes no debate sobre os rumos da LDB na década de 1990)”, já que na concepção desta LDB, a EFE foi consolidada obrigatória, e na reforma foi retirada. “Por que a pedagogia conservadora se desinteressou pela Educação Física? Quais funções ela cumpria e que agora estão fora dos interesses da pedagogia conservadora?” (Gariglio, et al. 2017). Bracht (2001) aponta quatro condições que sustentavam a EFE, sendo eles: a importância da aptidão física para a produtividade no trabalho; a relação do Estado para com as questões da saúde; a predominância da visão médica do corpo; a ideia do trabalho como

dever. Condições essas que foram corroídas pelas mudanças sociais, e o autor as analisa sob cinco aspectos:

1. A aptidão física é cada vez menos importante como determinante para a produtividade no trabalho (estamos na era do trabalho intelectual e da produção imaterial), no sentido do uso da força/capacidade física de produzir.
2. Embora a saúde e a educação ainda constem da agenda estatal, é claro e notório o deslocamento para a iniciativa privada dessa responsabilidade, iniciativa privada tanto pessoal, quanto empresarial. As pessoas hoje são levadas a buscar a prestação de serviços da iniciativa privada para o movimentar-se, para a atividade física, academias, o que revelaria a retirada do Estado dessa função.
3. A reformulação do próprio conceito de saúde, retirando-lhe o caráter exclusivamente ou eminentemente biológico. Tal deslocamento, por sua vez, faria que a contribuição da Educação Física se relativizasse, perdendo centralidade.
4. A mudança na questão do trabalho, cujas ideias de trabalho como dever e do prazer como recompensa convivem hoje com a valorização do lazer, de forma que a cultura criada, vivenciada, fruída no “tempo livre” passa a ser tão importante para a realização do homem quanto o trabalho. Uma vez que a referência do modelo que sustentava a Educação Física foi o trabalho, a mesma estaria – direta ou indiretamente – em xeque nos dias de hoje.
5. As mudanças de legitimação do fenômeno esportivo que hoje prescinde dos discursos da educação e da saúde para se legitimar via sua importância econômica. (cf, Bracht, 2001)

Por conta dos avanços tecnológicos e sociais é possível entender porque a EFE não atendia mais às necessidades do grupo liberal-burguês, como mostram os apontamentos de Bracht (2001) citados acima. A primeira condição expõe que a aptidão física já não é tão necessária em uma era digital, explicando assim a ênfase dada aos setores tecnológicos, como foi mostrado na lei 14.945/2024, onde é possível o aluno reorganizar a carga horária anual, diminuindo as horas destinadas à Educação Básica, se, e somente se, essas horas extras fossem destinadas às áreas tecnológicas (Rádio Senado, 2024).

Apesar da necessidade de mão-de-obra barata para os serviços “braçais”, a estratégia aqui seria guiar aqueles poucos que chegaram ao EM. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2023 (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram o ensino médio e não frequentam nenhuma instituição de educação básica (Santos; Tenente, 2024). A ideia seria de orientá-los para trabalhos em setores tecnológicos, sem incentivo à outras áreas do conhecimento. Isso ocorre, devido à normas do próprio MEC, que definem o NEM como facilitador da carreira profissional e a preparação para o mundo do trabalho (Brasil, 2024), colocando este como o principal objetivo da educação na etapa final da Educação Básica.

A condição 2 aponta a ideia de ressignificar o conceito de saúde e da EFE, visto que ao distanciar a população do conhecimento básico, que deveria ser fornecido na escola, cria-se um tabu em torno desse assunto, promovendo a desinformação e a dependência da população



de setores da iniciativa privada, como academias, para buscar uma “saúde”, conceito esse que possui diversas interpretações, e é frequentemente confundida com a busca por uma estética que atenda aos padrões de beleza da sociedade (Lima; Coelho Filho, 2018), retirando o Estado como possível fornecedor capaz de atender essa necessidade, ao restringir o conhecimento acerca das diversas práticas corporais, e desta forma deixando a população acrítica quanto ao fornecimento público de espaços e materiais para tais práticas. A própria EFE lida com a precariedade de infraestrutura impedindo a diversificação de práticas corporais, onde grande parte dos professores usam materiais próprios para tentar proporcionar essa diversidade (Mello et al, 2020), e tendo como consequência a falta de associação por parte dos alunos de lazer e práticas corporais. Ao enfatizar os setores da iniciativa privada como fornecedores mais eficientes das práticas corporais para saúde e lazer, o Estado é novamente excluído da possibilidade deste fornecimento, já que a própria população, ao não ter conhecimento de que o fornecimento de saúde e lazer é sim dever do Estado, acaba não exigindo seus direitos.

Já a condição 3, mostra que com a evolução da compreensão da EDF deixando de ter um caráter exclusivamente biológico, esse conhecimento se relativiza, o que não agrada o grupo liberal-burguês, visto que a ideia é sempre definir verdades absolutas sem se importar com as diferentes realidades, já que “compreendemos fatos e acontecimentos sempre a partir de perspectivas parciais visto estarmos inexoravelmente inscritos na historicidade de nossa condição” (Fensterseifer, 2009). E mesmo ao restringir a EDF ao campo biológico, ainda empobrecido com a carga horária reduzida, com cerca de 50 minutos semanais, essa configuração vai contra a recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS), de prática de atividades físicas moderadas a intensas por no mínimo 150 minutos semanais, e para crianças e adolescentes entre 5 e 17 anos, de 60 minutos por dia (WHO; 2010), diretriz essa enfatizada pelo Ministério da Saúde (MS) (Brasil, 2022), porém claramente não contemplada no NEM.

Já a condição 4, trata da mudança de perspectiva do prazer, o tornando essencial e quase como o motivo para se trabalhar, o que antes era tido como a recompensa por ter cumprido sua jornada de trabalho, que era o dever de cada um. E que nessa lógica a EFE, por estar atrelada ao trabalho em sua ideia principal, estaria correndo riscos, porém o risco real estaria justamente na ideia oposta a isso, que é através da EFE que se entende o lazer, coisa desinteressante para o grupo liberal-burguês que busca seguir a lógica do mercado de “superprodutividade”. Domingues e Rechia (2016) evidenciam como a indústria se apropria cada vez mais de recursos lúdicos para atender a lógica de produtividade, tentando mascarar o tempo de trabalho com uma lógica deturpada de lazer, e ainda alertam que a educação precisa

agir antes que as regras do mercado tomem conta de toda estrutura social. Ao tirar a carga horária da EFE no NEM, não se permite que a escola seja um espaço de discussão do lazer, que poderia debater e difundir seu significado, esclarecendo a importância, incentivando a participação e transmitindo informações que tornem possível seu desenvolvimento ou contribuam para aperfeiçoá-lo (Marcellino, 2021). Desse modo, a população poderia se tornar crítica quanto à homogeneização das indústrias na apropriação do lazer, e poderia passar a exigir “a oferta/manutenção de espaços, equipamentos e programas de lazer eficazes (de fato, públicos)” (Domingues; Rechia, 2016).

Por último Bracht (2001) destaca, na condição 5, a forte tendência do fenômeno esportivo ter sua legitimação econômica desvinculada da educação. Além da política de esporte que “pseudovaloriza” a EFE, atendendo uma lógica neoliberal (Bracht; Almeida, 2003), há também, de forma escancarada, a influência da mídia no esporte, o que o torna grande fonte de lucro, atendendo novamente uma lógica de mercado (Campos et al. 2015).

Através da exposição e discussão das condições que desgastaram o que antes fundamentava a permanência da EFE para o grupo liberal-burguês, apontadas por Bracht (2001), é possível ter uma ideia do que incentivou tal agressão a EFE no NEM, visto que antes ela atendia as lógicas de mercado, e que agora, com os avanços tecnológicos e sociais, não mais. Diante disso, é possível apontar o espaço atual ocupado pela EFE no EM e tentar supor a tendência que se seguirá a partir de tal configuração, já que não existe um desinteresse na EFE por parte do neoliberalismo, mas sim um interesse em usá-la para atender as necessidades da classe dominante.

A EFE, como foi mostrado, passou por etapas sombrias até adquirir um caráter pedagógico não exclusivista que emancipasse o sujeito, e mesmo diante de tanta história os danos não foram totalmente evitados, apenas reduzidos, visto que sua obrigatoriedade de ensino foi mantida, porém de forma precária, o cenário que se assemelha é quase de um último suspiro. Diante do exposto, faz-se necessário questionar: o que é a EFE no NEM? Qual a identidade da EFE no NEM? O que a EFE se tornou?

Se antes a EFE era amparada por lei como componente curricular, tendo o objeto de estudo definido, e seguia uma estrutura montada dos anos iniciais até o EM na formação básica, onde no ensino fundamental temos as unidades temáticas: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura; abrangendo diversas dimensões de conhecimento como a Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário (Brasil, 2018, p.

35), como será possível dar continuidade a esta estrutura com 1h semanal por turma, ainda mais tendo como foco a busca por competências e habilidades que preparam os jovens para o mercado de trabalho. Mesmo antes do NEM a EFE já enfrentava dificuldades na continuidade dos conteúdos apresentados, e em quase todo cenário os alunos se deparavam com o “Quarteto Fantástico”, o conjunto dos mesmos esportes sendo lecionados e praticados durante toda a jornada escolar, sendo eles: futebol, vôlei, basquete e handebol (Bohrer et al, 2015); que cenário devemos esperar no EM, onde nem mesmo tempo adequado para praticar qualquer coisa os alunos tem, e o que impediria que no futuro essa triste realidade chegasse ao Ensino Fundamental?

Essa concepção reducionista impressa na contrarreforma do Ensino Médio, portanto, acaba por interromper ou dificultar a formação de uma cidadania ampliada para todos (ética, técnico-científica, cultural-artística, de ampliação da consciência sobre o próprio corpo e de reconhecimento do direito de existir do outro). Dessa forma, ela se configura como um brutal retrocesso porque atua de forma a institucionalizar a desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de Ensino Médio aligeirada para os jovens “vocacionados” para o mercado de trabalho; enquanto mantém abertas as perspectivas de formação ampliada para os “predestinados” – em geral, herdeiros por origens de classe – ao Ensino Superior. (Gariglio et al. 2017)

Como citado acima, essa reforma veio com o intuito de legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios, utilizando, como define Saviani (2008), a Pedagogia da existência, que com caráter reacionário, se contrapõe a todo movimento de libertação da classe menos favorecida. Na EFE, De Andrade (2017) ao criticar a “Educação sob medida” de Marinho, reitera como a intenção na era do Escolanovismo, era de atrelar exatamente essa visão de que a EF deveria ser sob medida conforme o meio social, trabalhando as “capacidades naturais” do indivíduo (Penna Marinho, 1947). Além disso, para Marinho, o professor de educação física:

[...] impõe-se pela dose de conhecimento científico de que está dotado. A sua formação não é empírica, autodidática: ciências básicas a alicerçaram;

[...]O professor de educação física é um condutor em todos os sentidos: indica a cada indivíduo os exercícios de que carece, os desportos que melhor se coadunam com a sua constituição biotipológica: ele é um eclético. Não luta contra o cronômetro ou a trena, mas a favor da natureza. (Brasil, 1944a, p. 57, grifo do autor)

Esse discurso se assemelha muito à proposta do NEM, ao deixar a educação nas mãos dos setores privados, fazendo com que o Estado não proporcione a mesma experiência para todos, já que de acordo com cada realidade, os alunos menos favorecidos já se encontram em desvantagem ao não possuir estrutura adequada para ensino a distância, cursos profissionalizantes, dentre outros serviços empresariais. Mecanismo também visto na tentativa de incluir no ENEM, exame que deve propiciar oportunidades para todos, os conteúdos dos itinerários formativos, onde apenas algumas escolas forneceriam tais conteúdos, e apenas

alguns alunos seriam contemplados com tais privilégios, tentativa essa presente na Lei 14.945/2024, porém frustrada por veto direto do presidente Lula. O discurso do NEM é considerado por Silva (2018) uma versão maquiada de um velho discurso meritocrático presente em debates contra a democracia a mais de 20 anos.

Uma grande parte (operários e camponeses) cumpre a escolaridade básica e é introduzida no processo produtivo. Outros avançam no processo de escolarização mas acabam por interrompê-lo passando a integrar os quadros médios, os “pequenos-burgueses de toda a espécie. (Althusser, 1985)

É possível entender que o espaço ocupado pela EFE no NEM é de legitimar as desigualdades, reforçando os privilégios, pois se o acesso à informação e vivências são somente para uma parte da população, ao restante cabe atender a lógica da produção capitalista, exigindo que cada vez mais se consuma, para que se trabalhe cada vez mais, deixando assim, o indivíduo com menos tempo livre para si e com mais tempo a serviço do capital (Silveira, 2017). O NEM se assemelha a uma grande máquina segregadora, onde apenas a elite é contemplada com a oportunidade de seguir rumo a burguesia, e o restante é determinado como proletariado.

Ao precarizar a Educação e a EFE de tal modo, fica visível a urgência em tornar cada indivíduo mais consciente da dimensão que um golpe, em tese superado, pode tomar e alterar de forma aguda e crônica, a sociedade como um todo. Ao entender que estamos em constante luta, a postura despolitizada já some do indivíduo, ao não aceitar tudo como já definido e a batalha como vencida. Freire (1996) já dizia que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, evidenciando que a pesquisa é o primeiro passo para a construção de uma resposta, uma solução frente ao problema gerado pelo NEM, é através do ensino, na educação básica e no ensino superior, que poderemos conscientizar os integrantes da sociedade da sua capacidade de mudança.

Diante tudo isso, a importância da busca pela informação se mostra fundamental, pois apesar de estarmos na era digital, onde as notícias são velozes e numerosas, também nos encontramos na era da desinformação (Schneider, 2022), e mesmo com tais indicativos, das intenções verdadeiras da reforma do NEM, há quem diga que em 2016 não ocorreu golpe.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia que expressa o NEM é de derrota, a instauração e aprovação de uma ideia tão devastadora mostra que o golpe foi bem sucedido, principalmente em sua incursão contra a educação. Freire (1995) pontua que a educação é política, e o NEM exprime exatamente as ideias e intenções que o grupo neoliberal burguês conservador deseja perpetuar, mantendo a hegemonia do capitalismo, legitimando as desigualdades e destituindo a escola do seu protagonismo democrático, a tornando uma estrutura ainda mais segregadora.

A educação é um ponto de conflito por ser regulada pelo Estado e faz parte da esfera pública, o que a torna alvo de diferentes interesses e disputas políticas. Fica claro que o NEM é um dos “ataques realizados pelas forças conservadoras sobre qualquer coisa que seja ‘pública’ em nossa sociedade documentam o quanto o processo se tornou politizado” (Apple, 2006, pg. 7). Há no NEM um forte resquício dos ideais das reformas realizadas na ditadura militar, movimentos esses que iam contra a ideia de democracia de uma forma radical, tirando o poder do povo. Desse modo, mostrando que o NEM é um ataque direto à democracia e tem como objetivo tirar qualquer resquício progresso e de autonomia do povo sobre a Educação, e a aplicação de uma MP torna isso evidente.

É importante frisar que Medidas Provisórias não devem regulamentar nada do âmbito educacional, a Educação deve ser pensada pelo povo e para o povo, coisa que vai totalmente contra uma MP assinada às escuras por um grupo restrito que em nada se preocupa com a realidade do povo brasileiro.

Em decorrência dessa ruptura democrática toda a Educação perde, perde continuidade, espaço, definição, força e sem essa força o povo tende a cair na lógica conformista, apenas aceitando tudo que lhes é imposto. A BNCC anterior ao Golpe tinha como projeto formativo um sujeito capaz de ler a realidade e através disto reconhecer sua identidade cultural, lutando contra o modelo injusto que lhe é imposto, e isto é o que deveria nortear a Escola, pois isso é educar, libertar o sujeito das amarras que a sociedade lhe submete.

[...] Um sujeito desprovido de determinados conhecimentos, um sujeito que na escola não aprendeu a enxergar os direitos, os valores e os saberes de todos os outros grupos como equivalentes não conseguirá unir-se aos demais para desestabilizar a força daqueles que detêm o poder. Um sujeito que tenha sido instrumentalizado pela escola, como querem alguns, talvez possua, ao final do ensino médio, as competências necessárias para inserção no mercado de trabalho, mas dificilmente terá se apropriado criticamente daquilo que é necessário para construir uma sociedade digna para todos. A BNCC **tinha** esse papel. [...] Ela propunha objetivos de aprendizagem que, se fossem alcançados, permitiriam à escola organizar-se em direção a uma sociedade mais democrática. (Neira et al. 2016, grifo nosso)

No NEM o foco é exatamente formar mão de obra barata e acrítica, alienando os sujeitos da realidade que os cerca e os inserindo precocemente no mercado de trabalho, sem permitir espaço para reflexões ou questionamentos. Até mesmo se submetendo à tendência de *coaches* com seus discursos meritocráticos, equiparando bilionários herdeiros àqueles que nasceram em uma periferia e dependem de três conduções para chegar ao trabalho ou à faculdade, sempre reforçando que “com esforço tudo pode ser alcançado”, ou colocando que “o céu é o limite” (Orsomazo, 2024). Isso tudo mostra como o NEM só veio para reforçar esses estereótipos, assumindo que todos nascem e crescem com igualdade de condições.

Essa reforma ao incentivar o jovem a uma entrada precoce no mercado de trabalho, o elimina do cenário de uma possível ascensão, pois jornadas de trabalho alcançadas por esse perfil normalmente contemplam o modelo 6x1, onde o indivíduo trabalha 6 dias para cada 1 dia de folga recebendo um salário mínimo, o colocando em um ciclo vicioso de viver para trabalhar somente para alimentar a máquina do capitalismo. É de se alegrar que a abolição de tal modelo desumano está em discussão e poderá resultar em uma pequena vitória contra o capitalismo, e como afirma Pellanda (2024), a Educação ganha com o fim da escala 6x1 ao permitir que o direito à educação seja garantido aos jovens e adolescentes que precisam conciliar uma escala extenuante com os estudos.

A “reforma da reforma” apresentada e discutida, prevista na Lei 14.945/2024, é um indicativo preocupante do ritmo em que os direitos serão reconquistados. Com as mínimas alterações e as sugestões perigosas, que mesmo tendo sido eliminadas da versão final da lei foram acrescentadas de forma sorrateira, nos mostram que os antidemocratas estão acompanhando de perto cada movimento que busca reparar os danos já sofridos. As mudanças nas cargas horárias sem uma descrição bem detalhada de como ficarão os componentes curriculares prejudicados pelo NEM, nos mostram que diferente do ataque à Educação proveniente do golpe, que chegou de forma agressiva e repentina, as reparações serão na verdade correções e há uma intenção de manter esse modelo do NEM, o que certamente se mostra perigoso, visto o potencial destrutivo de tal “reforma” desde o início.

Quanto à sugestão de mudanças no ENEM, legitimando o NEM e seus conteúdos provenientes dos itinerários formativos, fica evidente um esforço para continuar precarizando a educação, e neste caso, precarizando o acesso à educação superior dos desprivilegiados. Manobra essa interessante, ao analisar o passado e constatar os constantes ataques a instituições e estudantes do ensino superior em momentos de antidemocráticos.

Neira et al. (2016) apontava que se a sociedade não focar na democratização dentro da escola, toda luta para construir uma base nacional irá por água abaixo, evidenciando que a escola não é apenas alvo, mas também o local da luta de classes (Saviani, 2008). Entendendo isso, o primeiro passo para tentar reverter o dano causado seria através da conscientização da população, e principalmente dos professores atuantes e em formação, com isso a urgência em defender nossa educação promovendo união, nos fortalecendo e nos organizando politicamente, como no sindicato de professores e outras entidades.

A partir disso a revogação do NEM seria o próximo objetivo, já que essa reforma não melhorou em nenhum aspecto o EM. O EM já não funcionava bem, e possui diversos pontos que devem ser revistos como o alto índice de evasão, porém, a maneira como foi feita a reforma, colocando o mercado de trabalho como prioridade não é apropriada. O foco, para reverter esse cenário de evasão, deverá sim girar em torno da comunidade escolar, ao tornar o EM mais capaz de responder às demandas dos alunos e ao instaurar políticas públicas eficazes que garantam melhores condições de trabalho para os professores (Batista et al. 2009).

Quanto à estrutura curricular, é evidente que a resposta não é hierarquizar os componentes curriculares anulando anos de progresso em diferentes áreas de conhecimento, na verdade a oferta deveria ser maior de conhecimentos diversificados, não reduzida. O NEM com seus itinerários formativos permite ao aluno escolher, mas essa não é uma escolha ativa, ela se dá dentro do que foi ofertado, logo o discurso de que “o NEM é focado no protagonismo e na autonomia dos estudantes” (Brasil, 2024) não passa de uma farsa, já que cabe ao aluno escolher o “menos pior”, ou como muitas vezes é visto, o mais fácil.

Além da permanência dos componentes curriculares, também seria necessário remodelá-los e tornar a educação libertadora, fornecendo conhecimento com significância, a começar pela avaliação, a tirando do papel de instrumento de classificação, seleção e exclusão social (Esteban, 1999). A partir destes pontos é possível tentar enxergar uma educação que atenda melhor às necessidades dos jovens brasileiros.

Ao entender que o NEM é apenas uma das várias manobras antidemocráticas articuladas pela classe dominante, é pertinente questionar o que impediria em um momento futuro, de outra etapa da educação ser sucateada, ou até mesmo da EFE ser reformulada, aos poucos permanecendo apenas com o nome de Educação Física. Como anteriormente colocado por Bracht (2001), se a EFE não atende mais os interesses do grupo conservador dominante, o que garantiria a permanência da EF no meio escolar, visto que foi abertamente precarizada sem impedimentos?

De acordo com o exposto, é perceptível a precarização da EFE no NEM, pois toda alteração dessa reforma teve caráter de sucateamento, atingindo a própria identidade da EFE. Mesmo em uma nova regência, as alterações feitas no NEM não trouxeram alívio, na verdade nos fazem indagar quanto tempo demorará para conquistarmos todos os direitos perdidos, ao mesmo tempo que nos faz perceber quão rápido perdemos os direitos e espaços mencionados. Se mostra necessário pesquisar, questionar, refletir, discutir e expor mais e mais materiais para tornar perceptível a todos o perigo que corre a Educação e seu *status* de pública.



## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Novo ensino médio vira lei, mas mudanças no Enem são vetadas – Notícias. Agência Câmara de Notícias. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1086127-novo-ensino-medio-vira-lei-mas-mudancas-no-enem-sao-vetadas>. Acesso em: 28 nov. 2024.

AGÊNCIA SENADO. Aprovada, nova reforma do ensino médio retorna à Câmara. Sítio eletrônico. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/19/aprovada-nova-reforma-do-ensino-medio-retorna-a-camara>. Acesso em: 30 ago. 2024.

ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

APPLE, Michael W. Ideologia e currículo. Artmed Editora, 2016.

ARANTES, Ana Cristina et al. A história da educação física escolar no Brasil. Revista Digital, p. 1-18, 2008.

AS MENINAS. Xibom Bombom. 1999. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=THHhpYFW2bU&ab\\_channel=CarlaCristina](https://www.youtube.com/watch?v=THHhpYFW2bU&ab_channel=CarlaCristina). Acesso em: 9 dez. 2024

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED); ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO (ABDC). Exposição de Motivos: BNCC-EM. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped\\_abdc\\_contrabncc-emago2018final.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/anped_abdc_contrabncc-emago2018final.pdf). Acesso em: 21 nov. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Manifesto contra a Medida Provisória nº 746/2016. Goiânia, 12 out. 2016. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/Manifesto-Anfope-MP-746-12.10.2016R.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

BARDIN, Lawrence. Análise de conteúdo. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BATISTA, Santos Dias; SOUZA, Alexandra Matos; DA SILVA OLIVEIRA, Júlia Maria. A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso. Revista Profissão Docente, v. 9, n. 19, p. 70-94, 2009.

BELLOLI, Éder Francisco. A hegemonia do esporte e a esportivização da aula de educação física no âmbito escolar: uma revisão bibliográfica. 2016.

BELTRÃO, José Arlen; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; TEIXEIRA, David Romão. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. Revista Práxis Educacional, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020.

BOHRER, Eloisa de Souza Borkenhagen<sup>1</sup>; ANTUNES, Fabiana Ritter; CASAROTTO, Verônica Jocasta. O ensino da educação física escolar na visão de quem aprende: entre a

realidade e o desejo. Anais do XVII Seminário internacional de educação no mercosul, v. 17, 2015.

BOITO JÚNIOR, Armando. Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT. (No Title), 2018.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. Educação Física escolar: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, p. 67-79, 2001.

BRASIL. Decreto-Lei nº 705, de 25 de julho de 1969.

BRASIL. [Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.](#)

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio - Parte I – Bases Legais. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Projeto de Lei (PL) 6.840 Reformulação do Ensino Médio, 2013.

BRASIL. Medida Provisória Nº 746, de 22 de setembro de 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ministério da Saúde lança publicação sobre indicadores de prática de atividades físicas entre os brasileiros**; 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/agosto/ministerio-da-saude-lanca-publicacao-sobre-indicadores-de-pratica-de-atividades-fisicas-entre-os-brasileiros>. Acesso em: 02 dez. 2024.

BRASIL. Projeto de Lei (PL) nº 5.230, 9 de julho de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 30 nov. 24.

BRASIL. Lei Federal nº 14.945, de 31 de julho de 2024.

CAMPOS, André; RAMOS, Paulo; SANTOS, Amanda. A Influência da Mídia no Esporte. In: XIV Congresso, 2015.

CAMPOS, Gisleny et al. A lei da Educação: modificações introduzidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº 9394/96), 2022.

CARVALHO, Alex et al. O que é metodologia científica. Marília: Fundação Unimed, 2007.

CASCUDO, Luis DaCamara. Dicionário do folclore brasileiro. Belo Horizonte: Itatiaia, 1984.

CASTELLANI FILHO, Lino. Política educacional e educação física. Autores Associados, 1999.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena.; DO NASCIMENTO, Glória Cristina Cornélio. Educação, cidadania e formação do sujeito social: um resgate dos PCN. Revista Educação Pública, v. 18, n. 10, 22 maio 2018.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. Educação & Realidade, v. 43, p. 1633-1652, 2018.

COSTA, Marilda De Oliveira; DA SILVA, Leonardo Almeida. ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. Revista Brasileira de Educação, v. 24, p. e240047, 2019.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica . Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 21-33, 2012.

DE ANDRADE, Ricardo Adriano. A ideologia da Escola Nova e a Educação Física no Brasil: crítica à “Educação sob medida” de Inezil Penna Marinho. Germinal: marxismo e educação em debate, v. 9, n. 1, p. 193-201, 2017.

DIAS, Graziany Penna. Contrarreforma do Ensino Médio e Educação Física: uma obrigatoriedade ainda em risco. Lecturas: Educación Física y Deportes, v. 29, n. 317, 2024.

DOMINGUES, Thiago; RECHIA, Simone. Trabalho e lazer: oposição ou composição?. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 19, n. 3, p. 363-382, 2016.

DOS SANTOS, Marcelo Gonzaga. Autoritarismo e Educação no Brasil: as Reformas Educacionais na Ditadura Civil-Militar (1964-74). Itinerarius Reflectionis, v. 8, n. 1, 2012.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. 6.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. 1999.

FENSTERSEIFER, P. Educação física e atividade epistemológica: entre o dogmatismo e o relativismo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. 2009.

FERREIRA, Heraldo Simões; SAMPAIO, José Jackson Coelho. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. EFDportes. com, Buenos Aires, Ano, v. 18, 2013.

FMP. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024: altera LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio. – Frente Mineira de Prefeitos – FMP. Disponível em: <<https://frentemineira.com.br/2024/08/lei-no-14-945-de-31-de-julho-de-2024-altera-ldb-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional-a-fim-de-definir-diretrizes-para-o-ensino-medio/>>. Acesso em: 11 set. 2024.

FORTE, Sabrina; ABRÃO, Maria; AZEVEDO, Elissa; CAMPOS, Katia. Evolução da Legislação Brasileira: Um Comparativo Das Ldb. In: 10ª Jornada Científica e Tecnológica e 7º Simpósio da Pós-Graduação do IF SUL DE MINAS, 2018

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educação & Sociedade, v. 33, p. 379-404, 2012.

GARIGLIO, José Ângelo; JUNIOR, Admir Soares Almeida; OLIVEIRA, Cláudio Márcio. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. Motrivivência, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GOELLNER, Silvana et al. A obra de Inezil Penna Marinho e sus repercussões para a estruturação da Educação Física no Brasil. In: Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador–Bahia, Brasil, 2009.

GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GONÇALVES; Andrea Trevisani ; SCHAEGLER, Marta Regina. Aspectos históricos e avanços alcançados com a LDB ao decorrer de suas reformulações. In: O que mudou com a LDB? De 1961 à atualidade, o teor e o trâmite da Lei De Diretrizes E Bases Da Educação Nacional, Rio Grande do Sul, 2014.

GUTIERREZ, Washington. História da educação física. Porto alegre: Inst Porto Alegre, 1980.

HERMIDA, Jorge Fernando. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172), de 9 de janeiro de 2001. Educar em Revista, p. 239-258, 2006.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física: algumas pontuações. Revista eletrônica pesquiseducu, v. 7, n. 13, p. 246-257, 2015.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista katálysis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LIMA, Vanessa Lucena; DE ANDRADE COELHO FILHO, Carlos Alberto. Saúde, estética e educação física: uma aproximação crítica. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, v. 20, n. 1, 2018.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do lazer: uma introdução. Autores associados, 2021.

MARTINS, T. A.; SILVA, G. M. As LDB s no Brasil: implicações na prática de ensino da Educação Física na Educação Básica. Lecturas Educación Física y Deportes (Buenos Aires), v. 17, p. 1-1, 2012.

MAXIMUS, J. A Importância da Legislação Educacional. Maximize Educação. 2023. Disponível em: <https://maximizeeducacao.com.br/a-importancia-da-legislacao-educacional>. Acesso em: 24 ago. 2024.

MELLO, Zelda et al. 32% dos professores de educação física usam o próprio material por falta de recursos das escolas. G1. Educação. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/03/11/32percent-dos-professores-de-educacao-fisica-usam-o-proprio-material-por-falta-de-recursos-das-escolas.ghtml>. Acesso em: 13 dez. 2024.

METZNER, Andreia Cristina. Leis e Documentos que regem a Educação Física escolar brasileira: uma breve apresentação. Revista Hispeci & Lema On Line, Ano, v. 3, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 1992. p. 269-269.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. Movimento, v. 24, n. 2, p. 677-690, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. EccoS–Revista Científica, n. 41, p. 31-44, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. Motrivivência, v. 28, n. 48, p. 188-206, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. BNCC de Educação Física: caminhando para trás. Educação é a base?: 23 educadores discutem a BNCC, 2019.

ORSOMAZO, Fernanda. Meritocracia, hipocrisia e naturalização das desigualdades. Plural. Curitiba. 2024. Disponível em: <https://www.plural.jor.br/colunas/direitos-humanos/meritocracia-hipocrisia-e-naturalizacao-das-desigualdades/>. Acesso em: 11 set. 2024.

PELLANDA, Andressa. A educação também ganha com o fim da escala 6x1. Mídia Ninja. 2024. Disponível em: <https://midianinja.org/opiniaio/a-educacao-tambem-ganha-com-o-fim-da-escala-6x1/>. Acesso em: 13 dez. 2024.

PENNA MARINHO, I. Fundamentos bio-psico-sócio-filosóficos de um plano de educação física para o Instituto Benjamin Constant. Tese de Doutorado. Tese apresentada ao Concurso de Títulos e Provas destinada ao provimento da cadeira de Educação Física do IBC. Rio de Janeiro. 1947.

RÁDIO SENADO. Reforma do Ensino Médio é sancionada com vetos. Site eletrônico. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/08/01/reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-com-vetos>>. Acesso em: 30/04/2024.

RAVITCH, Diane. Yes, It Is True! I Don't Like School Choice! I Admire Teachers' Unions. Public schools are part of the promise of America, 2017. Disponível em: [https://www.huffpost.com/entry/yes-it-is-true-i-dont-like-school-choice-i-admire-teachers-unions\\_b\\_59de9bc0e4b0eb18af061126](https://www.huffpost.com/entry/yes-it-is-true-i-dont-like-school-choice-i-admire-teachers-unions_b_59de9bc0e4b0eb18af061126). Acesso em: 28 ago. 2024.

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

SAAD FILHO, Alfredo. Neoliberalismo: Uma análise marxista. Revista Marx e o Marxismo–Revista do NIEP-Marx, v. 3, n. 4, p. 58-72, 2015.

SANTOS, Emily; TENENTE, Luiza. Quase 9 milhões de brasileiros de 18 a 29 anos não concluíram a escola, apontam dados divulgados pelo MEC. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/02/22/censo-escolar-2023.ghtml>. Acesso em: 03 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, p. 80. 2008.

SCHNEIDER, Marco. A era da desinformação: pós-verdade, fake news e outras armadilhas. Rio de Janeiro: Garamond, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. Cortez editora, 2017.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. Educação em revista, v. 34, p. e214130, 2018.

SILVEIRA, Mariane Correa. Tempo livre, jornada de trabalho e suas relações com o capitalismo. 2017.

SOARES, Carmen Lucía. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, p. 6-12, 1996.

SOARES, Everton Rocha. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. Lecturas: Educación física y deportes, n. 169, p. 3-5, 2012.

SOUSA, Jadson Gabriel da Silva. O Novo Ensino Médio e a Educação Física: Um panorama do Maranhão a partir da análise dos documentos. 2024.

STEIMBACH, Allan Andrei. A reforma do ensino médio (MP 746/2016; Lei 13.415/2017): implicações à consolidação do ensino médio como direito. Notandum, n. 49, p. 143-162, 20 dez. 2018.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. Retratos da escola, v. 13, n. 25, p. 91-107, 2019.

TEIXEIRA, David Romão. Educação Física na pré-escola: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. SciELO Preprints, 2024.

VIEIRA, Caroline; LOURENÇO, Casonato; ADANIYA, Marcio Yasuhiko Da Costa. O Ensino Superior e a Educação Física no regime militar: concepções a partir do modelo napoleônico. 2017. Disponível em: <https://www.uel.br/eventos/conpef/portal/pages/arquivos/ANAIS%20CONPEF%202017/o%20ensino%20superior%20128280-19890.doc.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2024

WAYNE, Michael; CABRAL, Vinícius Neves de. Capitalism, Class and Meritocracy: a cross-national study between the UK and Brazil. Educação & Realidade, v. 46, p. e117535, 2021.

WHO. World Health Organization. Global recommendations on physical activity for health. Genebra: WHO; 2010. Disponível em: <[http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979\\_eng.pdf](http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf)>. Acesso em: 02/12/2024.