

**BNCC, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO FÍSICA: FORMAÇÃO DE HABILIDADES
E DE COMPETÊNCIAS**

***BNCC, ENSEÑANZA MEDIA Y EDUCACIÓN FÍSICA: FORMACIÓN DE
HABILIDADES Y DE COMPETENCIAS***

***BNCC, SECONDARY SCHOOL AND PHYSICAL EDUCATION: DEVELOPMENT OF
ABILITIES AND SKILLS***



Eduardo Borba GILIOLI¹
e-mail: eduardoborbagilioli@hotmail.com



Maria Terezinha Bellanda GALUCH²
e-mail: mtbgaluch@uem.br



Eduardo Oliveira SANCHES³
e-mail: eosanches2@uem.br

Como referenciar este artigo:

GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B.; SANCHES, E. O. BNCC, ensino médio e educação física: Formação de habilidades e de competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023006, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.15694>



- | Submetido em: 11/10/2022
- | Revisões requeridas em: 07/11/2022
- | Aprovado em: 09/12/2022
- | Publicado em: 01/01/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Doutorado em Educação (UEM).

² Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP).

³ Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente. Departamento de Teoria e Prática da Educação. Doutorado em Educação (UNESP).

RESUMO: Esta pesquisa, de caráter bibliográfico, apoia-se na Teoria Crítica da Sociedade, para analisar a proposta formativa que baliza a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Física no Ensino Médio, tensionando a reforma nesse nível de ensino. A proposta da Educação Física no Ensino Médio ao pautar-se em habilidades e competências, secundarizando os conteúdos específicos da área, revela um modelo formativo que atua nos limites da adaptação dos sujeitos ao trabalho precarizado, sob o fetiche tecnológico da produção flexível, em vez de primar pela educação que conduz ao desenvolvimento de indivíduos autônomos e autorreflexivos, embora o documento enfatize uma suposta formação crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Diretrizes da educação. Teoria Crítica da cultura. Ensino Médio.

***RESUMEN:** Este estudio, de carácter documental, se fundamenta en la Teoría Crítica de la Sociedad, analizando la propuesta formativa, que orienta la Base Nacional Común Curricular, para la educación física, en la enseñanza media, tensionando la reforma en ese nivel de enseñanza. La propuesta de la educación física, en la enseñanza media considera las habilidades y competencias, dejando en segundo lugar los contenidos específicos del área, revela un modelo formativo, que actúa en los límites de la adaptación de los sujetos, al trabajo recomendado, bajo el fetiche tecnológico de la producción flexible, al contrario de destacarse por la educación que conduce al desarrollo de individuos autónomos y autorreflexivos, sin embargo, el documento destaca una supuesta formación crítica.*

***PALABRAS-CLAVE:** Educación física. Directrices educativas. Teoría crítica de la cultura. Enseñanza Media.*

***ABSTRACT:** The basis for this documentary study is the Critical Theory of Society, to analyze the formative proposal that underpins the National Common Curriculum Framework for physical education in secondary schools, with emphasis on overhauling this level of education. The proposal for physical education in secondary schools to be based on ability and skills, relegating the specific content in the area to a second plane, unveils a formative model that operates at the limits of adaptation of individuals to unstable working conditions, under the technological fetish of flexible production, instead of striving for an education that leads to the development of independent, self-reflective individuals, although the document does emphasize a supposed critical education.*

***KEYWORDS:** Physical education. Educational policies. Critical culture theory. Secondary education.*

Introdução

Das normativas oficiais para a educação à sua materialização no ambiente escolar há um longo percurso dentre os quais figuram aspectos legais, didático-pedagógicos, humanos, econômicos e sociais. O cotidiano escolar não é mero reflexo de orientações oficiais, já que currículo formal, currículo oculto, currículo informal e currículo em ação se fazem presentes na escola, todavia, não é possível desconsiderar a influência que os princípios normativos exercem sobre a dinâmica educacional.

A normatização da educação escolar é permeada por um conjunto de ações que incluem os documentos legais; as reformas do ensino; as discussões de especialistas da área sobre possibilidades e necessidades de mudanças no ensino; a organização curricular de cursos de graduação e de pós-graduação; a elaboração de materiais didáticos; a sistematização de planos de cargos e de carreiras de profissionais da educação; as avaliações em larga escala, que resultam em ranqueamento de instituições de ensino etc. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Nessa lógica, mesmo que professores, gestores, pais e alunos não conheçam a legislação educacional; mesmo que não a tenham estudado ou não assumam integralmente as suas recomendações, acabam internalizando as compreensões de ensino, de aprendizagem, de formação, de homem e de sociedade que a subjazem, já que essas concepções estão presentes e são disseminadas em diferentes instâncias e instituições, com a participação direta dos mecanismos midiáticos. Nesse sentido, os documentos que regulam a organização curricular nacional constituem importantes fontes para a compreensão do fenômeno educacional em seus diferentes níveis.

A previsão para o Estado legislar sobre as bases e diretrizes da educação nacional visando um currículo comum data da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). A preocupação com um currículo comum para elevar o nível educacional brasileiro não é uma questão recente. Em 1971, a organização de um sistema nacional de educação foi a tese defendida por Saviani (2008), na qual definiu esse sistema como “a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente que opera eficazmente” (SAVIANI, 2010, p. 381) na formação escolar de uma determinada população. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) delega à União a responsabilidade de coordenar a Política Nacional de Educação, estabelecendo competências e direcionamentos comuns para a Educação Básica, no sentido de garantir padrões mínimos de qualidade de ensino para todas as regiões do Brasil

(BRASIL, 2019), o que foi oficializado em 2017, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Se a melhoria dos níveis educacionais não se restringe à organização de um currículo nacional comum, tampouco se concretiza sem ele. Nesse sentido, temos uma importante questão para o ensino em geral e para as disciplinas específicas, em especial: a relação entre a divisão, a seriação e a hierarquização dos conteúdos e dos objetos de ensino ao longo dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental e o aluno que se pretende formar.

Para a reflexão sobre a relação entre o conteúdo das disciplinas que compõem as propostas oficiais para orientar o currículo escolar e a concepção de formação que as fundamenta, tomamos como objeto a Educação Física, já que se trata de uma disciplina que acompanha o decurso da Educação Básica.

Sem buscar o engessamento dos seus conteúdos, uma certa organicidade para a área é importante, pois

[...] o espaço da Educação Física escolar não merece ser reservado para vivências corporais aleatórias, experimentações vagas, preenchimento do tempo a partir da eleição arbitrária de conteúdos, enfim para uma série de condições que, no geral, revelam a ausência de uma lógica de transição dos conhecimentos que minimamente possa dar um rumo mais reflexivo ao desenvolvimento das ações pedagógicas (SOUZA, 2021, p. 99).

A consolidação da BNCC (BRASIL, 2018) levanta a expectativa sobre suas influências sobre a organização do ensino de educação física, remetendo-nos à reflexão sobre as possibilidades formativas desse componente curricular.

Neste artigo, centramo-nos na proposta da BNCC para o Ensino Médio, amparando-nos no conceito de racionalidade instrumental tratado pela Teoria Crítica da Sociedade. A opção por esse conceito e por essa perspectiva teórica se deve ao fato de que a BNCC se consubstancia em proposta para os diferentes níveis, modalidades e redes de ensino, ou seja, trata-se de um documento que conduz e administra a formação em um determinado tempo e espaço sociais.

Racionalidade instrumental e o controle da formação

Autor expressivo da Teoria Crítica da Sociedade, Adorno (1995) concebe o conhecimento como o resultado do confronto entre sujeito e objeto. Apesar de o objeto deter a primazia, o sujeito não é anulado. Ao contrário, a apropriação do movimento da coisa/realidade (não-Eu) é condição para o desenvolvimento da individualidade (Eu); os dois

elementos não compõem uma unidade indiferenciada, tampouco se relacionam de forma antitética. Como dizem Horkheimer e Adorno (1985, p. 19), no “sentido mais amplo do progresso do pensamento o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores”. O desenvolvimento histórico da sociedade, no qual está implicada a constituição do pensamento, é marcado por relações de dominação. A subjugação inicial do homem à natureza sofre uma inversão. Na sociedade tecnológica, a natureza, inclusive a humana, é dominada pelas relações sociais (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Segundo Adorno (2004), uma vez que a objetividade do pensamento depende da relação do sujeito com a coisa, e na sociedade da mercadoria as especificidades dos objetos são subsumidas pelo valor de troca, ou seja, o ato de conjecturar as possibilidades das condições objetivas, do seu vir a ser, é cerceado. Com efeito, no intercâmbio de equivalentes, a individualização é comprometida pela estereotipia e pela dissolução do conteúdo da própria formação.

A constituição da individualidade demanda a capacidade de introspecção, de reflexão e de suspensão do imediato por algo complexo, porque dotado de historicidade e de movimento. Em contraposição, a incapacidade de diferenciação entre os objetos padronizados induz à imediatividade da apreensão dos fatos. Enquanto as possibilidades de constituição do humano são restritas, o processo de coisificação do sujeito é impulsionado, já que a fetichização da mercadoria implica “uma configuração racional da invariabilidade mítica” (ADORNO, 1995, p. 59). Horkheimer e Adorno (1985) refletem sobre o processo de dissolução do pensamento mítico pelo esclarecimento e sobre como, no mundo administrado, o próprio esclarecimento apresenta elementos de mistificação, isto é, a razão destruiu o mito, entretanto, incorporou os seus resíduos como forma de operar.

Em tal contexto, os autores analisam que no início da modernidade as ideias iluministas de emancipação humana por meio da razão influenciaram o alvorecer da ciência moderna. Até então, explicações baseadas na fé tinham o valor de verdade, inclusive, de dogmas.

Com a criação dos métodos modernos, explicações inquestionáveis para fenômenos naturais e sociais passam a se fundamentar em modelos descritivos, organizados por parâmetros e instrumentos, por meio da observação e do experimento.

Essa racionalidade, aos poucos, deixa de fazer parte de um ideal de emancipação humana e vai sendo incorporado pelo modelo produtivo como instrumento para maior eficiência da exploração dos recursos naturais, da expropriação do proletariado e da dominação e do

controle dos espaços sociais. A razão instrumental remete justamente ao uso do conhecimento, que um dia fora visto como fonte de liberdade e de experiência; torna-se recurso para o modelo produtivo se manter e se reproduzir.

Em tal contexto, ao utilizar um recurso metodológico de exposição dos problemas formativos oriundos da sociedade tecnológica, Horkheimer (2010) diferencia a razão objetiva da razão subjetiva. A primeira está associada ao primado do objeto e à justiça, às suas especificidades na relação com o sujeito. Em oposição a isso, a razão subjetiva, consolidada nas trocas, despreza a objetividade, formaliza e relativiza a liberdade para a disputa individual.

O amor à liberdade formal nutrido pela ideologia burguesa desqualifica o pensamento teórico. Nesses termos, há uma tendência objetiva para a involução da subjetividade, para o funcionamento abstrato das ideias, pois a barreira imposta pelas relações sociais cria uma ilusão de felicidade, em que as contradições entre a teoria e a prática, entre o pensamento e a ação e entre a administração e a liberdade real não são desveladas ou são consideradas como falhas do pensamento, cujo conteúdo é moldado e naturalizado pela exploração do homem pelo homem (HORKHEIMER, 1976).

Se a reflexão sobre o bem-estar humano, como algo a ser conquistado em termos genéricos, revela-se inalcançável pela consciência reificada, resta a fetichização dos meios e o fortalecimento da racionalidade instrumental que levam à conformação à realidade existente. Sem desmerecer que uma certa dose de adaptação é condição para a própria resistência à limitação do humano, a adaptação é meio e não fim das relações sociais, diz Horkheimer (2010).

Sobre a adaptação como um momento necessário da diferenciação individual, com base em sua experiência de exílio nos Estados Unidos da América, Adorno (1995, p. 137) diz o seguinte:

Embora eu não desconheça que a individualidade não se forma de outra maneira senão seguindo um processo de adaptação e de socialização, tanto mais, por outro lado, considero como uma obrigação e uma prova de individuação que esta vá além da adaptação.

A formação para a adaptação à sociedade liberal, ao mundo administrado, em grande medida é favorecida pela indústria cultural como um sistema ideológico, cujo capitalismo monopolista lhe serve de base e lhe define o conteúdo. Ao mesmo tempo, a constituição dos monopólios, em todos os ramos das produções material e espiritual, depõe contra os próprios princípios formais do liberalismo clássico.

Dessa maneira, a compreensão da existência de um livre intercâmbio de produtos, ou mesmo do retorno das condições sociais dos primórdios do liberalismo de mercado, associado à menção do termo neoliberalismo, constitui-se um recurso eufemístico para disfarçar o engodo, a ideologia. Marcuse (1979) reconhece que a concentração da economia pelas grandes corporações, o enfraquecimento da oposição política ao capitalismo, mesmo antes do fim da Guerra Fria, e as novas formas de controle veladas pela tecnologia contribuem para o fechamento do universo político.

A despolarização das relações sociais é corroborada pela concepção de linguagem em uma perspectiva funcional e acrítica. O fechamento do universo da locução contribui para a consolidação da sociedade administrada e para a constituição dos acordos sociais, pois, sem capacidade de refletir sobre as contradições, o pensamento conceitual é limitado, apartando ideologicamente a realidade do campo linguístico, argumenta Marcuse (1979). Por seu turno, as técnicas de propaganda e de publicidade, como protótipos do engodo impresso na linguagem, ‘transformam’ o totalitarismo em ‘democracia’, o trabalhador em ‘colaborador’, o agrotóxico em ‘substância de controle ambiental’, os empregados e empregadores em ‘time’, o asilo em ‘instituição de longa permanência para idosos’, a favela em ‘comunidade’, a desigualdade em ‘diversidade cultural’, as fraudes de campanhas eleitorais em eleições ‘livres’, as mercadorias em objetos ‘exclusivos’ como ‘seu carro’, ‘seu filme’, ‘seu jornal’ etc. Adorno (1969) compreende a personalização como uma forma de aliviar a atomização do indivíduo diante do mecanismo anônimo do mercado.

O desenvolvimento da sociedade industrial vincula-se à razão do Estado e essa racionalidade instrumental tende a repelir as formas de protestos que possam colocar em xeque as estruturas sociais. Disso resulta a generalização da formação que concorre para a manutenção das ilusões que favorecem a perpetuação da realidade. Em outros termos, a violência estrutural é mantida sem contestação das suas raízes. A dominação se amplia e se expressa na privação da verdade como um mecanismo de controle do pensamento pela indústria cultural como um sistema que tudo abarca.

Marcuse (1978, p. 19), ao criticar o histórico antagonismo entre os interesses estatais e o desenvolvimento dos indivíduos, se expressa nos seguintes termos: “A civilização ocidental sempre glorificou o herói, o sacrifício da vida pela cidade, o Estado, a nação; raramente indagou-se se a cidade estabelecida, o Estado ou a nação eram dignos de sacrifício”.

Essa racionalidade do Estado representa oficialmente os interesses da sociedade tecnológica, substituindo a razão crítica pela opinião pública que, por seu caráter de falseamento

da realidade, contribui com a debilidade do Eu e com o desenvolvimento da solidariedade unilateral, implicando no fortalecimento do narcisismo coletivo, cujo exemplo mais nefasto foi Auschwitz (ADORNO, 1995; HORKHEIMER, 1976, 2010).

Segundo Adorno (1995), o maior objetivo da educação deve ser o impedimento da repetição do holocausto nazista, lembrando que a própria necessidade de justificar essa imperiosa demanda da humanidade já se configura expressão da formação para a frieza e para a indiferença.

Especificamente à educação escolar, cabe possibilitar a autorreflexão crítica sobre o próprio conhecimento e a sociedade que o produz, de modo a participar da oposição à barbárie. Esse processo passa, necessariamente, pela apropriação do conhecimento elaborado, em consonância com os aspectos éticos e políticos da teleologia humana. Em suma, o fato contraditório de que apenas na época da bomba atômica foi possível pensar a eliminação da violência deve ser objeto de análise constante da educação para a crítica e para a resistência (ADORNO, 1995).

Nesses termos, a análise da BNCC pode revelar elementos contraditórios, ou seja, a expressão da racionalidade instrumental de uma proposta de organização oficial do ensino e a previsão do ensino de determinados conhecimentos que possibilitam extrapolar a aparência da realidade. Nesse sentido é que passamos à reflexão do documento, no que tange ao Ensino Médio, com destaque para a educação física.

BNCC e a educação física no Ensino Médio: instrumentalização da formação

O processo de elaboração da BNCC expressa o antagonismo entre o esforço oficial para a obtenção de consenso e o caráter antidemocrático de sua consolidação (FERRETTI, 2018). Embora a previsão de um currículo comum nacional esteja presente na Carta Magna de 1988, o impulso para sua efetivação foi dado pela Medida Provisória (MP) nº. 746 (BRASIL, 2016b), a qual baliza a promulgação da Lei nº. 13.415 (BRASIL, 2017), que reformula o Ensino Médio e dá amparo à BNCC.

Entre os anos de 2015 e 2016, em virtude do fechamento de escolas públicas por parte de alguns governos estaduais, da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 95 (BRASIL, 2016a), que congela os investimentos públicos na área social por um período de 20 anos, por isso denominada de PEC da morte por seus críticos, e por conta da MP 746, ocorreram ocupações de escolas públicas por estudantes e protestos em vários estados do Brasil. Em São

Paulo, essas manifestações atingiram, pelo menos, 60 municípios; no Paraná, aproximadamente, 850 instituições de ensino se envolveram em atos públicos (BOUTIN; FLACH, 2017).

O clima de retrocesso se fez presente nas audiências públicas propostas pelo Ministério da Educação (MEC), para debater a BNCC, no ano de 2018. Em 11 de maio, em Florianópolis, ocorreu a primeira audiência que contou com uma expressiva representatividade oposicionista ao documento. O segundo momento, previsto para o dia 8 de junho, foi suspenso em virtude dos protestos contra a reforma do Ensino Médio. A terceira audiência aconteceu no dia 5 de julho, em Fortaleza, sendo alvo de muitas críticas. Em 10 de agosto, em Belém, a quarta audiência foi tomada pelos manifestantes e a última reunião pública foi realizada em Brasília, no dia 10 de setembro, sob forte aparato policial (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

Apesar dos conflitos de interesses que permearam a elaboração da BNCC, na redação final do documento, afirma-se que esse movimento ocorreu mediante extensivos debates e amplas consultas à sociedade e à comunidade educacional (BRASIL, 2018), apresentando um falso caráter democrático e dialógico.

No espaço de disputa e de tensões sobre a BNCC podemos situar as organizações vinculadas à educação pública, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); a Associação Nacional de Política e Administração em Educação (Anpae); a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), bem como as organizações empresariais de parceria público-privada, tal como expõe Michetti (2020, p. 4) na passagem que segue:

Na qualidade de ‘parceiros’, elas declaram órgãos e instâncias de governo, organismos multilaterais, associações civis, fundações e associações (‘institutos’) privadas e empresas. Destacando apenas as fundações empresariais e familiares, temos, como parceiros da Undime, a Fundação Victor Civita, a Fundação Abrinq, a Fundação Itaú Social, o Instituto Natura, a Fundação Telefônica Vivo, o Instituto Alana, a Fundação Lemann e a Fundação SM. E, como parceiros do Consed, estão a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Itaú Social, O Instituto Unibanco, A Fundação Victor Civita, o Instituto Natura, a Fundação Santillana, a Fundação Lemann, a Fundação Telefônica Vivo, além das empresas Gerdau e Itaú BBA.

Independentemente das motivações específicas de cada uma dessas instituições, o objetivo do lucro não deixa de ser central, portanto, há uma sintonia com as recomendações do BM, cuja função oficial é a promoção do desenvolvimento econômico de diferentes regiões do planeta, mas acaba atuando mais como mentor de políticas macrossociais, sobretudo as de

cunho educacional, impostas aos países como condição para empréstimos financeiros. Em última instância, o BM atende à ordem econômica que hierarquiza e mantém a relação de subserviência dos países e das regiões periféricas em relação ao centro do capitalismo mundial (ARRUDA, 2009). Essa mesma tendência fortalece os monopólios em detrimento da ideologia do livre mercado.

A partir de recomendações calcadas nos limites das relações econômicas internacionais, a BNCC é balizadora da educação brasileira e pretende influenciar não apenas a reestruturação curricular, mas “a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5). Portanto, trata-se de uma reforma que se firma como um sistema que não deixa escapar qualquer aspecto do processo formativo. As justificativas anunciadas pela BNCC para a rápida reforma educacional, de forma particular a do Ensino Médio, enfatizam as motivações de ordem econômica.

Para responder a essa necessidade de recriação da escola, mostra-se imprescindível reconhecer que as rápidas transformações na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio em particular (BRASIL, 2018, p. 462).

A mensagem sintetizada neste excerto evidencia que o desenvolvimento econômico do Brasil está condicionado à atualização da Educação Básica, tendo em vista tanto as transformações tecnológicas como as do mercado de trabalho. Em um dos documentos do BM podemos perceber como os sistemas de ensino são avaliados negativamente, levando em conta seu suposto anacronismo com as necessidades do mercado produtivo, o que justificaria as reformas tangenciadas pela BNCC.

Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, prefácio).

A necessidade de sintonia da educação com as exigências do mundo do trabalho continua presente, porque, apesar de as condições materiais para a sua superação estarem dadas,

nesta sociedade, o trabalho ainda é condição para a (re) produção da vida (MARX; ENGELS, 2008). Todavia, via de regra, a formação está restrita à adaptação dos sujeitos aos mecanismos excludentes do mercado, sobretudo porque o processo de modernização do trabalho é naturalizado, implicando em um fetichismo tecnológico, despido de contradição e de historicidade, pois para a grande maioria das pessoas pertencentes à base da pirâmide social, o que se objetiva formalmente é a adaptação ao trabalho simples, de baixa qualificação, com predomínio da informalidade do setor de serviços e com baixa remuneração (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Em contrapartida, o fascínio promovido pelas novas tecnologias de comunicação e de intervenção no mundo potencializa a ilusória efetivação da subjetividade plenamente autônoma e desenvolvida (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2019).

Para melhor compreensão desta questão, recorremos a Marcuse (1979) quando ele coteja as formas de trabalho em que predomina a força física com os processos de trabalho com maior desenvolvimento tecnológico. Nessa comparação, ele esclarece que ambos implicam servidão e que a exploração tecnológica aumenta a integração dos trabalhadores mediante a sutileza de sua forma. Para o autor,

O proletário das etapas anteriores do capitalismo era na verdade um animal de carga, pelo trabalho de seu corpo na busca das necessidades e dos supérfluos da vida enquanto vivia na imundície e na pobreza. Ele era, assim, a negação viva de sua sociedade. Em contraste, o trabalhador organizado dos setores avançados da sociedade tecnológica vive essa negação menos conspicuamente e, como os demais objetos humanos da divisão social do trabalho, está sendo incorporado à comunidade tecnológica da população administrada. Mais ainda, nos setores da automatização mais coroados de êxito, uma espécie de comunidade tecnológica parece integrar os átomos humanos no trabalho (MARCUSE, 1979, p. 43-44).

Em um contexto de austeridade fiscal do Estado, de cortes de investimentos nos setores sociais e de escassez de vagas de emprego formal, a motivação para a urgência dessa reorganização curricular é a necessidade de administrar a desigualdade social que se acentua, de modo que a ordem social e econômica não seja comprometida.

Nesse sentido, tal qual descreve Marcuse (1979), há uma integração ampla da vida humana ao mundo do trabalho por meio da tecnologia, em que atualmente os aplicativos unem a necessidade de trabalho do proletário ao empregador e ao consumidor. *Ifood, Uber, Google Classroom, Whatsapp, Instagram e Telegram* são alguns exemplos dessa atmosfera tecnológica impulsionando a vida mercantil, mediante a expropriação da mão de obra. Tais aplicativos evidenciam ainda a emergência que o capital tem de implementar um ensino voltado para a

construção de habilidades e competências “para que o trabalhador consiga sobreviver com pouco” (CATINI, 2019). A formação consistente, profunda e contundente, que pode desenvolver a capacidade de análise crítica da realidade e de resistência à exploração é deixada de lado, embora a BNCC esteja recheada de expressões como criatividade, análise crítica, reflexão, imaginação e autonomia para se referir à formação almejada na Educação Básica.

Vinculada à questão central de um ensino voltado para o mercado de trabalho, a BNCC anuncia que a melhoria da qualidade da educação é uma meta a ser lograda, “em especial no Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes” (BRASIL, 2018, p. 5), assim como comprova o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa).

Nesse sentido, com a intenção de modernizar a educação nacional, a BNCC retoma elementos já anunciados nas políticas da década de 1990 (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020), reiterando a defesa do desenvolvimento de competências e habilidades como eixo central do processo educativo.

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

Em consonância com o caráter utilitário e instrumental da proposta, na BNCC observa-se a tendência de se reduzir a diversidade de conhecimentos e de flexibilizar o currículo. Com relação ao excesso de componentes curriculares e de conteúdos, o documento propõe a definição de aprendizagens essenciais, definidas pelo critério de aplicabilidade, e no que concerne à flexibilidade curricular, instituem-se os itinerários formativos com a intenção de valorizar a autonomia e o protagonismo dos alunos (BRASIL, 2018). As aprendizagens essenciais e os itinerários formativos orbitam as competências e habilidades.

Os termos competências e habilidades, *a priori*, se analisados de forma descontextualizada, não trazem problema à perspectiva formativa; ocorre que, se considerarmos o conjunto, perceberemos que esses conceitos operacionais estão imbricados em um paradigma formativo circunscrito à empiria dos processos de trabalho, portanto, restringindo as possibilidades formativas, uma vez que o saber fazer sobrepõe-se à aprendizagem do conhecimento sistematizado e fundamental para o desenvolvimento de pensamentos mais complexos. No documento podemos ler que

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e sobretudo, do que devem ‘saber fazer’... (BRASIL, 2018, p. 13).

Adorno não foi um estudioso da política educacional, não obstante sua crítica expressa a pseudoformação intrínseca ao modelo formativo defendido pela BNCC. Isso pode ser observado quando, por exemplo, ele diz que: “A rara capacidade de sujeitar-se minuciosamente às exigências do idioma da simplicidade em todos os setores da indústria cultural torna-se o critério da habilidade e da competência” (ADORNO, 2011, p. 19-20). No limite, a indústria cultural como um sistema ideológico que alinhava a lógica da produção cultural à lógica da sociedade administrada adentra o ambiente escolar, permeado pelas recomendações dos documentos orientadores do currículo, ou seja, como uma superestrutura político-legal.

Os limites da formação crítica podem ser evidenciados na própria estrutura da BNCC para o Ensino Médio. O currículo é dividido em uma formação geral básica e em uma proposta de diversificação que inclui itinerários formativos. Quatro áreas do conhecimento integram a formação geral básica, conforme prevê a LDB, quais sejam: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas.

Dentre os componentes das áreas de conhecimento, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática são obrigatórias em todo o percurso do Ensino Médio, e as únicas disciplinas que têm suas habilidades específicas apresentadas de forma mais detalhada; as demais podem ter sua carga horária reduzida, assim como propõe a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR) para o ano letivo de 2021.

Recorrendo ao argumento de unificar o currículo do ensino médio, todas as escolas deverão ter quatro aulas semanais de Língua Portuguesa e três aulas de Matemática, além da inclusão da disciplina de Educação Financeira e da redução da carga horária de Arte, de Sociologia e de Filosofia (PARANÁ, 2020). Isso significa dizer que o plano de uma formação estética e ética por meio da escola, condição *sine qua non* para o pleno exercício da cidadania, é enfraquecido, pois o documento parte do princípio de que estética, o mundo do trabalho e a ética sejam flexíveis. Nesses termos, não há possibilidade para a formação crítica, mas sim a realização de processos de ensino adaptativos, nos quais é considerado competente aquele que tem habilidades para se adaptar aos efeitos do capitalismo do século XXI.

Essa iniciativa da Seed-PR, amparada na BNCC, expressa a hierarquia entre as disciplinas escolares, nesse caso, o critério de instrumentalização e de aplicabilidade do conhecimento contribuiu para excluir o tempo de aula de componentes com certa tradição para a formação do pensamento crítico e também menos requisitados pelas avaliações em larga escala utilizadas para o ranqueamento de escolas e de sistemas de ensino, balizadas pela concepção de sujeitos com habilidades socioemocionais, adaptados ao contexto em que a vida está em constante risco e o Estado mínimo precisa dos cidadãos proativos para atuarem na resolução de problemas da sua comunidade e que, supostamente, exercem a liberdade de escolha na definição da sua formação pessoal e profissional.

É evidente que as escolhas do Estado em relação aos conhecimentos que devem fazer parte do repertório escolar que crianças e jovens terão acesso indicam o que se espera de tal percurso formativo. Com as orientações previstas na BNCC, podemos dizer que são esperadas pessoas criativas para intensificar o próprio processo de apropriação do conhecimento do trabalhador. Disciplinas com tendências históricas para uma educação ético-estética, como a Arte, a Sociologia e a Filosofia podem colocar em desequilíbrio a hegemonia que o modelo aparentemente flexível de ensino objetiva defender.

No que diz respeito aos itinerários formativos, a BNCC afirma que a coluna vertebral das práticas escolares é o projeto de vida dos estudantes, por isso a necessidade de diversificar e de flexibilizar o currículo, o que em tese pode ser proporcionado pelos diferentes arranjos curriculares, não mais restritos aos componentes curriculares, mas vinculados ao contexto local das comunidades e que possibilitam a ‘liberdade de escolha’ dos alunos (BRASIL, 2018). Metaforicamente, propõe-se uma educação amparada no modelo *self service*, cuja ideia é a de que o cliente decide o que consumirá de acordo com a sua vontade, quando, na verdade, o cardápio está previamente definido e limitado.

Em que pese o discurso que expõe a diversificação e a flexibilização curricular com o propósito de possibilitar a autonomia e a liberdade de os alunos escolherem seus itinerários formativos, de fato, as escolhas serão feitas de antemão pelos sistemas educativos, ajustados em grande medida por questões financeiras, ou seja, escolhe-se o que já foi escolhido. Ademais, há uma grande probabilidade de essas escolhas serem marcadamente pautadas nas demandas imediatas locais, restritas à adaptação, às atividades laborais simplificadas, caracterizadas pela escassez de conhecimento elaborado que realmente favorece a liberdade, a autonomia e a criticidade.

No que concerne às orientações específicas para o ensino da Educação Física no Ensino Médio, na BNCC, a discussão sobre os conteúdos e sobre os conhecimentos que caracterizam a disciplina e que devem ser desenvolvidos nas aulas é ofuscada pela centralidade de competências e habilidades, como a competência específica 5 – “Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática [...]” (BRASIL, 2018, p. 495) – e as suas habilidades correspondentes, expostas a seguir.

[...] Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
[...] Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
[...] Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento (BRASIL, 2018, p. 495).

Sem negar a importância de os alunos desenvolverem as competências e habilidades descritas, não podemos deixar de apontar que a discussão apresentada pela BNCC sobre os conhecimentos específicos da Educação Física que consubstanciam essas capacidades é insuficiente, uma vez que, por exemplo, a análise de preconceitos vinculados às práticas corporais requer a reflexão sobre como esses estereótipos são expressos nos conteúdos particulares da Educação Física e na relação com o contexto social que alimenta esse tipo de violência.

Mesmo que as orientações antecedentes à BNCC já estejam balizadas pelas competências e habilidades, no documento atual, a diluição do conhecimento é intensificada. Na abordagem das disciplinas que compõem a área de Linguagens e tecnologias, a Educação Física ocupa um espaço reduzido, no qual os conteúdos de educação física e os seus respectivos objetivos traçados para o Ensino Fundamental são lembrados, atribuindo-se ao Ensino Médio a tarefa de,

[...] além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionado à manutenção da saúde (BRASIL, 2018, p. 484).

Compreendemos a coerência com que os objetivos da educação física para o fim da Educação Básica são apresentados, todavia isso não impede de observar que a incipiente discussão sobre os conteúdos específicos da área dificulta a compreensão da proposta de ampliação dos conteúdos elencados para serem desenvolvidos no ensino fundamental, sobretudo ao se considerar que à educação física é atribuída a função de contribuir com o “desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação” (BRASIL, 2018, p. 483) dos educandos.

Ao refletirmos sobre o motivo de o corpo e de as práticas corporais terem uma curta menção no documento, podemos inferir, pelo exposto, que o modelo flexível de produção dispensa o questionamento dos alunos a respeito dos estereótipos que impedem uma experiência com os reais desejos e necessidades do corpo.

Embora quantidade não seja sinônimo de qualidade e de estados e municípios serem responsáveis pela elaboração de seus próprios currículos, o fato de um documento que traça uma base comum para o currículo nacional dedicar apenas duas de suas seiscentas páginas à discussão sobre o que deve ser ensinado, quando deve ser ensinado, por que deve ser ensinado e como devem ser ensinados os conteúdos afetos à Educação Física no Ensino Médio é, no mínimo, motivo de atenção e de necessidade de buscarmos elementos para o seu entendimento.

A BNCC propõe a organização do Ensino Médio em quatro áreas do conhecimento, de modo a atender ao Parecer CNE/CP nº. 11/2009 (BRASIL, 2009), deixando claro que, tal como especificado neste dispositivo, o intuito é fortalecer as relações entre as áreas “e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade” (BRASIL, 2018, p. 32), o que não significa eliminar os conteúdos das áreas específicas. Observa-se que o Ensino Médio é caracterizado como a etapa da Educação Básica em que são possíveis diferentes itinerários, nesse sentido, são definidas habilidades e competências que retomam aquelas definidas para o Ensino Fundamental. Tendo em vista a flexibilização curricular prevista para o Ensino Médio, mesmo para as disciplinas de língua portuguesa e de matemática, essas habilidades, de acordo com as competências, não são indicadas para cada um dos anos especificamente, mas para os três anos, o que se repete também para a Educação Física.

Isso diz muito sobre a formação almejada àqueles que cursam a última etapa da Educação Básica. A BNCC prevê um Ensino Médio voltado para a realidade local, com possibilidade de formação profissional, embora afirme-se que o aluno tenha autonomia para escolher o seu próprio itinerário.

Do ponto de vista da compreensão da realidade, fixar-se em questões locais significa centrar em uma formação cuja preocupação não é desenvolver o pensamento capaz de estabelecer a relação entre o particular e o universal, compreender as implicações de questões sociais mais amplas na comunidade, mas atribuir a cada sujeito a responsabilidade pela atuação e melhoria das condições de seu entorno. Amparado predominantemente no pensamento prático, restrito à imediaticidade do contexto, essa forma de flexibilização curricular carrega em si a chance de retrain a formação cultural dos sujeitos e, ao contrário do que se defende formalmente, estabelecer uma “base” para que o ensino seja descentralizado, o que não contribui para diminuir a discrepância da qualidade educacional entre diferentes instituições de ensino, porém, esse processo é apresentado de forma positiva, como liberdade de escolha e como personalização do currículo.

Não se trata de defendermos um currículo engessado, mas uma orientação que ambiciona nortear a configuração da Educação Básica no Brasil: há que tratar com mais clareza os conteúdos e os conhecimentos a serem desenvolvidos no Ensino Médio, incluindo os da educação física, especialmente quando as estatísticas desse nível de ensino são bastante criticadas pelas instâncias governamentais, sob o risco de empobrecer as referências da cultura corporal. Quanto mais o indivíduo

[...] puder ser formado por uma cultura preñe de representações, mais poderá conhecer e dar vazão, de modo civilizado, aos seus anseios; numa cultura reduzida à adaptação ou tida como um fim em si mesmo, perde-se o movimento histórico e a possibilidade de visualizar a modificação da sociedade, da cultura e do indivíduo. E, claro, se a indústria cultural justifica a pobreza de sua linguagem pela consideração à amplitude e diversidade de formação de sua audiência, não é possível dizer que se trata de uma cultura propícia à diferenciação individual (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 41-42).

Em linhas gerais, mesmo que o argumento utilizado pela BNCC para instituir os itinerários formativos seja pertinente, a saber, a necessidade de superação da fragmentação dos conteúdos curriculares e do distanciamento entre saber escolar e cotidiano, ao negar a diversidade dos processos formativos, restringindo-os à imediaticidade do contexto do mundo do trabalho, aproxima-se ainda mais da institucionalização do “acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (KUENZER, 2020, p. 62), o que vai na contramão da proposta anunciada.

Considerações finais

A constituição de uma base comum para o currículo é importante à medida em que abre possibilidades para não haver disparidades em relação aos conteúdos oferecidos em diferentes regiões de um país, mas o contexto de efetivação da BNCC demonstra a celeridade de um processo autoritário, marcado pelo arrefecimento das funções sociais do Estado, corroborando com a reforma da previdência social, com a perda de direitos trabalhistas e com o congelamento por vinte anos dos investimentos com educação, com segurança e com saúde.

Nesse clima de retrocesso democrático, a BNCC retoma o discurso das competências e habilidades inaugurado na década de 1990, acrescido da novidade dos itinerários formativos, visando à flexibilização e à contração do currículo pela organização de novos arranjos curriculares, não mais restritos à suposta fragmentação dos componentes disciplinares.

Para a BNCC, tanto as competências e habilidades como os itinerários formativos possibilitam que o conhecimento seja abordado interdisciplinarmente, portanto, de maneira mais ampla e atendendo aos anseios da individualidade dos sujeitos. Ocorre que essa proposta demonstra um esvaziamento dos conteúdos expressos pelos componentes curriculares, justamente os pressupostos das competências e das habilidades, em suma, da própria individualidade e da autonomia.

Sobre a liberdade para os alunos traçarem seus próprios percursos formativos, é necessário considerar que essas escolhas estão condicionadas às possibilidades do sistema de ensino e das escolas, as quais sofrerão os influxos da austeridade econômica imposta pelo Estado. Isso implica em possibilidades financeiras restritas, sobretudo se pensarmos que o atendimento às exigências ao mercado produtivo local poderá dar o tom para os ‘novos arranjos curriculares’, pautados no trabalho simplificado.

As proposições da BNCC expressam a lógica da racionalidade instrumental, nesse sentido, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática obtêm destaque, cujos conteúdos são mais requisitados em avaliações de larga escala e supostamente possuem uma maior aplicabilidade prática, ao passo que os demais componentes perdem a obrigatoriedade de se fazerem presentes em todas as séries do Ensino Médio.

Ademais, em relação aos conhecimentos específicos da Educação Física, o fato de ser indicado que no Ensino Médio devem ser retomados os conteúdos tratados no Ensino Fundamental, sem mencioná-los, dificulta a relação entre eles e as competências e habilidades previstas, bem como a seleção e a sequência de conteúdos desse componente curricular ao longo do Ensino Médio. Em suma, observa-se a secundarização dos conteúdos da educação física pela

BNCC, comprometendo a organização dos conhecimentos sistematizados que caracterizam a área e que têm potencial para possibilitar a compreensão do corpo na sua relação histórico-social.

A proposta da educação física em que competências e habilidades se sobrepõem aos conhecimentos específicos da área concorre para a formação de sujeitos cujos corpos sejam dóceis e adaptados às exigências básicas para a manutenção da vida em circunstâncias de trabalho cada vez mais precarizado, em meio à intensificação da aplicação da tecnologia, o que poderia ser motivo de o homem livrar-se da labuta.

Assim, na escola é negado um ensino que possibilite a construção de uma corporeidade que apreenda as reais necessidades do corpo, seus limites e suas potencialidades para sentir e para ser de um modo distinto dos estereótipos que a sociedade produz como pressão sobre os indivíduos. Pensar na educação física como componente curricular, portanto, vai além da organização do ensino segundo o currículo, e tampouco permite pensá-la como uma forma de linguagem para o aprendizado de competências e habilidades, como prevê a BNCC.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Escritos sociológicos I**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

ADORNO, T. W. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ADORNO, T. W. **Notas marginais sobre teoria e práxis**. 1969. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/1969/mes/notas.htm>. Acesso em: 12 out. 2021.

ADORNO, T. **Palavras e sinais: Modelos críticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARRUDA, M. ONGs e Banco Mundial: É possível colaborar criticamente? *In*: DE THOMASI, L., WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Washington, DC: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/pt/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Inter-Ação**, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756/24713>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso em: 14 out. 2021.

BRASIL. **Parecer n. 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Senado Federal, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016b. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13415.htm. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, DF. MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 3. ed. Brasília, DF: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

CATINI, C. Educação e empreendedorismo da barbárie. In: CÁSSIO, F. (org.). **Educação contra a barbárie**. Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/grid>. Acesso em: 04 out. 2021.

GALUCH, M. T. B.; CROCHICK, J. L. **Formação cultural, ensino, aprendizagem e livro didático para os anos iniciais do ensino fundamental**. Maringá, PR: Eduem, 2018.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2010.

HORKHEIMER, M. **Sociedad en transición**: Estudios de filosofía social. Barcelona, Espanha: Edicions 62, 1976.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento**. Fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

KOEPSEL, E. C. N.; GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. S. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº. 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e222442.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020000100057. Acesso em: 04 out. 2021.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MARCUSE, H. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 35, n. 102, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v35n102/0102-6909-rbcsoc-35-102-e3510221.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº. 746/2016 (Lei nº.13.415/2017). **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200355&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 04 out. 2021.

OLIVEIRA, M. R. F.; GALUCH, M. T. B.; GIOVINAZZO JÚNIOR, C. A. Indústria cultural e semiformação: Democracia e educação sob ataque nos países ibero-americanos à luz da teoria crítica. **RIAAE**, v. 14, n. 4, p. 1883-1898, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12912>. Acesso em: 04 out. 2021.

PARANÁ. **Instrução normativa conjunta n. 011/2020 - DEDUC/DPGE/SEED**. Dispõe sobre Matriz Curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná., Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2020. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaonormativa_112020_curriculoem.pdf. Acesso em: 04 out. 2021.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-412, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, J. **Do homo movens ao homo academicus**. Rumo a uma teoria reflexiva da educação física. São Paulo: LiberArs, 2021.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Não aplicável.

Financiamento: Recurso próprio dos autores.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Não aplicável.

Contribuições dos autores: Os três autores atuaram de forma coletiva no planejamento, na elaboração, na revisão e na edição do artigo. A especificidade das distintas formações (Pedagogia e Educação Física) está associada aos estudos sobre o fenômeno educativo sob o prisma da Teoria Crítica da Sociedade; referencial teórico que subsidiou a análise documental, nortando os resultados e a conclusão da investigação.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

