

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**LAYENE MARIA COELHO SANTOS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/17):**

um estudo sobre a produção científica da última década (2013 -2023)

**SÃO LUÍS - MA**

**2024**

**LAYENE MARIA COELHO SANTOS**

**EDUCAÇÃO FÍSICA E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/17):**

um estudo sobre a produção científica da última década (2013 -2023)

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão para obtenção do grau de Licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvana Martins de Araujo.

**SÃO LUÍS - MA**

**2024**

## DEDICATÓRIA

*Aos meus amados pais, Alrizete Rodrigues Coelho e Luiz Magno Nunes Santos, que sempre estabeleceram a Educação como único caminho digno e possível.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, que é a razão de tudo e me sustenta plenamente. E pela minha miudeza diante de um universo tão vasto, agradeço também a todos os outros seres e energias que mediam esta existência.

Agradeço a minha família nuclear: minha mãe, Alrizete Rodrigues Coelho, professora, que desde sempre me envolveu e desenvolveu no ambiente escolar e seus bastidores, me possibilitando desde cedo ter um olhar ampliado para este campo, e não por acaso, tenho escolhido este mesmo espaço para atuar profissionalmente. Dona Alrizete, que com uma garra incrível, encaminhou duas filhas à autossuficiência e independência. Meu pai, Luiz Magno Nunes Santos, que sempre me incentivou a buscar com afinco meus objetivos, ressaltando minhas competências e me alertando para o que pode ser melhorado. Minha irmã, Layana Maria Coelho Santos, que por ser a mais velha, pavimentou muitos caminhos mostrando ser possível ocupar os espaços que um dia foram somente pretensões. Agradeço vocês por todos os cuidados e por serem minhas primeiras, e boas, referências nesta vida. Todos os esforços são por nós.

Agradeço, sem conseguir dimensionar o tamanho deste agradecimento, a minha querida orientadora Professora Dr<sup>a</sup> Silvana Martins. Sem dúvida este trabalho não seria possível sem seu acolhimento e a sua paciente, rigorosa e qualificada orientação. Foi um grande privilégio ter momentos de estudos e reflexões, sempre regados de muito bom humor. De certo que tivemos nossos momentos menos espirituosos, muitos “puxões de orelha” foram necessários neste percurso, mas sempre acompanhados de seu incentivo, quase que incondicional, mesmo diante dos prazos mais apertados e da minha notória dificuldade em cumpri-los. Os puxões de orelha geralmente representados pela fala assertiva “tu procura te organizar”, sempre vinham acompanhadas de “tu tens competência para fazer um excelente trabalho”. Agradeço imensamente por ter concedido incontáveis horas (além das que um PID pode prever) do seu concorrido – e muitíssimo bem organizado - tempo. Obrigada por ter ido muito além de uma orientação acadêmica e ter acreditado em mim talvez até mais que eu mesma. Espero um dia poder retribuí-la por todo suporte durante este processo. Quando eu crescer, terei sorte se conseguir me assemelhar minimamente à grande profissional que és, principalmente no campo docente. Todo seu comprometimento e dedicação, reconhecidamente reverberam de forma muito forte em nós, alunas e alunos. Além de uma generosidade rara, a professora Silvana

também possui uma das melhores memórias que conheço, se existisse uma competição neste ramo, dificilmente alguém ganharia dela. Assim, apesar de desafiadora, tornou-se mais fácil a elaboração deste trabalho sob uma orientação tão observadora, precisa e cuidadosa. Obrigada por tudo e tanto.

Agradeço também ao GEPPEF, coletivo que orgulhosamente integro e que contribui substancialmente em minha formação profissional, acadêmica e, sobretudo, crítica. Agradeço especialmente à competente linha de Políticas Públicas de Esporte e Lazer, pelos aprendizados e trocas constantes. Agradecimentos também à afetuosa linha de Educação Física Escolar, à professora Camila Pena, que mesmo de longe sempre me provocou de forma positiva na busca pelo conhecimento. Agradeço, com muito admiração, à professora Patrícia Fortes, pela análise minuciosa e cuidadosa deste trabalho.

Agradeço ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Maranhão e todo corpo docente que compartilhou seus conhecimentos. Gratidão aos colegas “arcadianos” que dividiram comigo a árdua jornada acadêmica, em especial a amiga e comadre Renata Bianca do Carmo Oliveira, que me concedeu o privilégio de ser madrinha do nosso amado José Victor, pra quem estive ausente durante o processo de finalização de curso, mas por quem também me dedico a ser uma pessoa melhor a cada dia.

Agradeço às possibilidades oportunizadas pelo Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal, instituição que há uma década impacta em minha trajetória acadêmica, profissional e humana, e que também, me possibilita descobrir e redescobrir a educação de diversas formas por meio do cotidiano que só uma escola pública pode revelar. Agradeço muito carinhosamente Dona Feiga e Dona Lisiere, pelos cuidados e incentivos. Agradeço especialmente ao amigo Jorge Carueira, grande incentivador e referência profissional para mim. Certamente minha aproximação com uma educação humana, crítica, comprometida, transformadora e de qualidade advém das experiências, inúmeros diálogos e até mesmo discussões mais acaloradas que tivemos. Agradeço pela confiança, incentivos e espaços concedidos.

Por fim, e não menos importante, agradeço a todas e todos que contribuíram de forma direta ou indireta, em qualquer dimensão da minha vida, para realização deste trabalho.

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática da literatura acerca da Educação Física e a Reforma do Ensino Médio, no período de 2013 a 2023. A pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, sendo utilizadas como principais fontes os anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE); Revista Motrivivência; Revista Pensar a Prática; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Educação Física Escolar; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Plataforma Sucupira. A amostragem, composta por artigos de periódicos, teses, dissertações e resumos expandidos, resultou em 32 (trinta e dois) trabalhos após o afinamento da busca. Os estudos foram analisados a partir de 7 categorias: classificação dos trabalhos; sexo; ano de publicação; vínculo institucional; região; tipos de pesquisa e temática. Na primeira, constatou-se a predominância de trabalhos do tipo dissertação. Quanto ao sexo, os resultados mostraram que o sexo masculino sobressai ao feminino, apresentando número maior que o dobro. Quanto ao ano, averiguou-se que a produção iniciou somente em 2017, ocorrendo em 2023 o ápice das publicações. As redes federais de ensino demonstraram abrigar o maior número de pesquisadores, correspondendo a 61% dos vínculos institucionais mapeados. A Região Nordeste destacou-se com 34% das publicações. Quanto ao tipo de pesquisa, afirma-se que todas possuem caráter qualitativo, tendo como temática recorrente questões relacionadas à política educacional voltada para Ensino Médio; os aspectos pedagógicos da Educação Física no Novo Ensino Médio, bem como relações com o mundo do trabalho. Conclui-se, portanto que o campo acadêmico tem se preocupado em pesquisar a temática da Educação Física na Reforma do Ensino Médio, apontando um cenário negativo para área.

Palavras-chave: Política educacional; Educação Física; Reforma do Ensino Médio.

## **ABSTRACT**

The following study aims to systematically review the literature about Physical Education and High School Reform, from 2013 to 2023. The research is characterized as quantitative-qualitative, of the descriptive and exploratory type, using as main sources the proceedings of the Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE), Motrivivência magazine; Pensar a Prática magazine; Educação Física e Esporte Brazilian magazine; Educação Física Escolar Brazilian magazine; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) and Sucupira Platform. The sample, composed of journal articles, theses, dissertations, and expanded abstracts, resulted in 32 works after search narrowing. The studies were analyzed based on seven categories: works classification, gender, year of publication, institutional affiliation, region, types of search, and theme. In the first, dissertation-type works were predominant. As for gender, the results showed that the male gender outweighs the female gender, presenting a bigger number than the double. As for the year, it found out that the production started in 2017, with the peak of publications in 2023. Federal education networks have been shown to harbor the largest number of researchers, corresponding to 61% of the mapped institutional affiliation. The Northeast Region stood out with 34% of the publications. As for the type of research, it is stated that all of them are qualitative, having recurring themes related to educational policies aimed at High School, the pedagogical aspects of Physical Education in the New High School, and the relations with the world of work. Therefore, it is concluded that the academic field has been concerned with research on Physical Education in High School Reform, pointing to a negative scenario in the area.

**Keywords:** Educational policies; Physical Education; High School Reform.

## LISTAS DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1: Classificação dos trabalhos .....	70
Figura 2: Sexo .....	71
Figura 3: quantidade de trabalho por ano .....	73
Figura 4: quantidade anual por tipo de trabalho .....	74
Figura 5: fontes de publicação .....	75
Figura 6: esfera (pública ou privada) dos vínculos institucionais .....	78
Figura 7: Instituições de vínculo por região .....	78
Figura 8: Alfabetização das regiões Nordeste e Sudeste ... ..	79
Figura 9: nuvem de palavras .....	80
Quadro 1: Panorama geral dos resultados .....	60
Quadro 2: quadro de Instituições. ....	75
Quadro 3: trabalhos do tipo simples .....	81
Quadro 4: trabalhos do tipo composto .....	81



## LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF: Constituição Federal

CIAC - Centros Integrals de Atenção à Criança

CONBRACE/CONICE - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/  
Congresso Internacional de Ciências do Esporte

COVID-19 – Doença do coronavírus

CPMI - Comissão Parlamentar Mista de Inquérito

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EMTI - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

EsEFEx - Escola de Educação Física do Exército,

FIC - Formação Inicial e Continuada

FUNDEF - Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e  
de Valorização do Magistério

GEPPEF - Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física

IFMA - Instituto Federal do Maranhão

IFSP - Instituto Federal de São Paulo

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MESP - Ministério da Educação e Saúde Pública

PCIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNATE - Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SAEB - Sistema da Avaliação da Educação Básica

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)

SESC - Serviço Social do Comércio

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UESC - Universidade Estadual de Santa Cruz

UETB - Uma Escola do Tamanho do Brasil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFJ - Universidade Federal de Jataí

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFPel - Universidade Federal de Pelotas

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande Do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIFG - Centro Universitário dos Guararapes

UNIVASF - Universidade Federal do Vale Do São Francisco

UPE - Universidade de Pernambuco

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USJT - Universidade São Judas Tadeu

USP - Universidade de São Paulo

UVV - Universidade Vila Velha

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DE 1990. ....</b>	<b>15</b>
2.1 OS GOVERNOS COLLOR E ITAMAR FRANCO.....	18
2.2 OS GOVERNOS FHC.....	21
2.3 OS GOVERNOS LULA.....	23
2.4 O GOVERNO DILMA E TEMER.....	26
2.5 O GOVERNO BOLSONARO.....	30
<b>3. ENSINO MÉDIO: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>34</b>
<b>4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>46</b>
4.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM INTERFACE COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	55
<b>5. MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>57</b>
5.1 CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS.....	70
5.2 SEXO DOS (AS) AUTORES (AS).....	71
5.3 ANO DE PUBLICAÇÃO.....	72
5.4 VINCULO INSTITUCIONAL.....	75
5.5 REGIÃO.....	78
5.6 TEMÁTICA.....	82
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>7. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação é entendida pela Constituição Federal de 1998 como direito universal. Em seu artigo vinte e dois, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica afirma que as finalidades da Educação Básica para o educando são “assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. (Brasil, 1996).

Recentemente, mais uma Reforma Educacional foi implementada no país. A Reforma do Ensino Médio foi estabelecida por uma Medida Provisória, convertida na Lei n. 13.415 sancionada em 17 de fevereiro de 2017 pelo então Presidente Michael Temer. Além de reorganizar o currículo, a Reforma prevê alterações nas políticas de financiamento deste nível de ensino.

No novo currículo, a Educação Física, como área de conhecimento, tem sofrido perdas consideráveis, como a retirada de sua obrigatoriedade nas três séries do Ensino Médio.

Portanto, pesquisar sobre a política educacional brasileira para o Ensino Médio faz-se necessário ao considerar a importância deste tema para o campo pedagógico da Educação Física, uma vez que a escola é o principal espaço de intervenção desta área, onde sua permanência tem sido ameaçada pelo Novo Ensino Médio, além da negação à formação crítica a partir do rebaixamento dos conteúdos trabalhados pela Educação Física na escola.

Nesta perspectiva, o interesse pela temática dá-se pela trajetória profissional em um estabelecimento de ensino da rede estadual do Maranhão, onde foi possível vivenciar, *in loco*, os desdobramentos do NEM. Outro fator relevante, e que invocou um olhar crítico ao lidar com essa realidade foi a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF), vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

O GEPPEF, que tem como um de seus interesses a Educação Física escolar e as Políticas Públicas de Esporte e Lazer, situa seus integrantes, de forma crítica, aos estudos destes objetos, sempre buscando trazer

contribuições e intervenções para área. Desta forma, a aproximação com a temática de Reforma do Ensino Médio parte da identificação com as Políticas Públicas Educacionais e, também, da preocupação com uma Educação Física legítima e de qualidade na Educação Básica.

Eugenio e Souza (2022) anunciam que há pouca produção científica a cerca deste assunto. O levantamento bibliográfico realizado por eles, no período de 2017 a 2020, sobre a produção de artigos relacionados à Reforma do Ensino Médio e Educação Física em periódicos da área localizou, na época, apenas 7 (sete) trabalhos.

A partir do mapeamento, os autores revelam que há o reconhecimento de certa “carência de pesquisas e estudos sobre a temática, sobretudo por entenderem que a Lei n. 13.415/2017 significa um retrocesso na política educacional, podendo causar sérios problemas para a área” (Eugenio; Souza 2022, p. 11 e 12)

Desta forma, fez-se necessário ampliar as pesquisas sobre a temática, visando preencher as lacunas e possibilitar reflexões e análises sobre o (não) lugar Educação Física no Novo Ensino Médio. Assim, buscou-se responder à seguinte questão norteadora: Como está a produção científica na área da Educação Física sobre a Reforma do Ensino Médio? Quais os impactos esta Reforma tem causado na Educação Física escolar?

Especula-se que não há aspectos positivos para Educação Física neste novo currículo. Para responder aos questionamentos, o presente estudo teve como objetivo geral realizar um mapeamento da produção científica no Brasil acerca Educação Física no Novo Ensino Médio no período de 2013 a 2023.

E como objetivos específicos ressaltam-se: conhecer a política educacional brasileira voltada para o ensino médio; identificar a quantidade de trabalhos sobre Educação Física e NEM publicados em fontes específicas da área; analisar os trabalhos localizados, considerando as categorias: (1) classificação; (2) sexo; (3) ano de publicação; (4) vínculo institucional; (5) região; (6) tipos de pesquisa e (7) temática. O trabalho possui natureza quantitativa, onde a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental.

Foram consideradas como principais fontes de publicação: anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de

Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE), Revista Motrivivência; Pensar a Prática, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista Brasileira de Educação Física Escolar; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma Sucupira.

A busca foi orientada pelos seguintes descritores: Educação Física e NEM; Educação Física e Reforma do Ensino Médio, tendo como critério de inclusão somente artigos científicos, teses, dissertações e resumos expandidos. Foram excluídos trabalhos em formato de resumo simples.

A propósito, este estudo está estruturado em 6 tópicos. O primeiro aborda a política educacional brasileira com foco na Educação Básica. Já o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil foi descrito no tópico 2. As discussões sobre a Reforma, Educação Física e BNCC foram incorporadas ao terceiro tópico. O mapeamento da produção, acompanhado da análise dos dados foi alocado no quarto tópico. Por fim, no último tópico encontram-se as considerações finais do trabalho.

## 2. A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL A PARTIR DE 1990.

Todos os seres humanos participam de processos educativos, formais ou não formais. Brandão (2002) afirma que a educação, além ajudar a refletir sobre diferentes tipos de homens, ajuda a criá-los, por meio do compartilhamento do saber que o constitui e legitima. Acrescenta ainda que “para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com educação”. (Brandão, 1986, p. 7). Corrobora Nina Ranieri (2000), afirmando que educação [...] constitui o ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano. Paulo Freire, na sua Terceira Carta Pedagógica, assegura que “se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Freire, 2000, p. 67).

Cascais e Terán (2014, p.1) dizem que “nesse sentido, faz-se necessário uma educação, ao longo da vida, a fim de dar suporte aos vários aspectos, sejam eles econômicos, sociais, científicos e tecnológicos”. Ela “se apresenta como um elemento fundamental da construção da comunidade e da subjetividade.” (Sampaio; Santos; Mesquida, 2002, p. 2). Gohn (2006) explica, acrescentando que a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados, sendo metodicamente organizada. Segue um currículo e regras, dividida em disciplinas, leis, idade e nível de conhecimento.

Em nosso país, a educação formal é garantida desde a primeira Constituição de 1824, ainda no Império, onde o texto constitucional disciplinou a educação no artigo 179, XXXII e XXXIII, ficando estabelecida a garantia do ensino primário a todos os cidadãos (Teixeira, 2008). A partir de então, em todas as sete versões constitucionais, a Educação é assegurada como um direito. A Constituição Federal de 1988 determina, em seu capítulo II, que é um direito social, e assegura também, em seu artigo 205 do título VII, capítulo III, seção I, que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).



A estruturação da educação formal no Brasil é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, sendo atualmente organizada em dois níveis de ensino: básico e superior. O primeiro é dividido em três etapas – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O superior é compreendido por cursos sequenciais<sup>1</sup>, de graduação, de pós-graduação e de extensão.

Destes níveis, destaca-se a Educação Básica, pois segundo Cury (2002, p. 168) “[...] é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.” Afirma ainda que:

A educação básica torna-se, dentro do art. 4º da LDB, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática. (Cury, 2002, p. 172)

Para discutir a educação no Brasil, no âmbito da política educacional, faz-se necessário buscar sua trajetória histórica. Segundo Branco *et al.* (2018), o campo educacional brasileiro sempre foi permeado por disputas entre diferentes segmentos, sobretudo, com interesses antagônicos. Desta forma, neste tópico será descrito seus principais aspectos durante o período de 1995 a 2022, considerando como referência a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional. A análise será feita partir de trabalhos já publicados, bem como em documentos oficiais relacionados à temática.

Segundo Vieira (2015, p. 13) “as ações governamentais costumam ser denominadas de políticas públicas. Assim, há políticas públicas de saúde, de educação e outras.” As políticas públicas no âmbito social são chamadas de políticas sociais, “as políticas educacionais, portanto, são uma dimensão das políticas sociais” (Vieira, 2015, p.13). São as ações no âmbito do poder público. Sousa (2003) corrobora quando afirma que é o “governo em ação.”

Para o entendimento das Políticas Educacionais, concorda-se com Saviani (2008) quando afirma que diz respeito às decisões que o Estado toma em relação à educação. Araújo (2006) diz que para construir uma sociedade

---

<sup>1</sup> Os cursos sequenciais são cursos de nível superior, mas não têm o caráter de graduação. O que se busca ao definir-se um curso sequencial é uma formação específica em um dado "campo do saber" e não em uma "área de conhecimento e suas habilitações"

justa, democrática e sem desigualdades, os atores sociais precisam compreender tais políticas para assim conceber uma atuação mais eficaz. Cardoso Neto e De Nez (2024, p. 2) endossam a ideia ao afirmarem que “a educação é política pública fundamental que visa assegurar inclusão e justiça social”

Para contextualização da temática aborda-se, de forma concisa, os principais marcos da política educacional durante os governos brasileiros vigentes entre os anos 1990 a 2022, compreendendo o mandato dos(as) presidentes Fernando Collor de Melo (Collor), Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), Dilma Vana Rousseff, Michael Elias Temer Lulia (Temer) e Jair Messias Bolsonaro.

O recorte histórico a partir de 1990 justifica-se por ter ocorrido, nesta década, as primeiras investidas da educação neoliberal no Brasil. Segundo Mordente e Portugal (2024), esse processo é comprometido com disseminação da sociabilidade empresarial, Yanaguita (2011 p. 3) complementa que “nestes princípios de cunho neoliberal estava presente a visão produtivista, denominada de acumulação (ou teoria) de capital humano<sup>2</sup> que concebe educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho”, o que evidencia, neste discurso, a educação fora do interesse social e político migrando para o campo do mercado.

No âmbito das responsabilidades, Castro e Menezes (2013) descrevem que nesta década, a política educacional brasileira foi redesenhada nos três níveis administrativos da gestão pública (federal, estadual e municipal) a fim de acompanhar as direções para esta área em nível mundial. Jacomeli (2011) reforça ainda que:

[...] as medidas legais adotadas para a educação brasileira desde a década de 1990 visam configurar e rearranjar o modelo de sociedade a uma pedagogia de hegemonia e de consenso em torno do **ideário neoliberal de homem**. Sendo assim, muitas ações foram efetivadas, como **reformas curriculares**; diretrizes para formação de professores; programas de financiamento da educação, como Fundef e Fundeb; processos de avaliação dos sistemas de ensino, entre outros. (Jacomeli, 2011, p. 1, grifos nossos).

---

<sup>2</sup> “A perspectiva da Teoria do Capital Humano volta-se para o aspecto utilitarista da educação, onde se observa uma preocupação com a capacidade humana enquanto capital, o que acaba por reduzir o homem a um simples objeto no processo produtivo na economia de mercado.” (Yanaguita, 2011, p. 3)

Flach (2014 p. 185) adiciona que a partir dos anos de 1990 tais interesses se “mostraram presentes no campo educacional de tal forma que o governo brasileiro assumiu esse pensamento, definindo a partir dele as políticas públicas para o setor educacional. Mordente e Portugal (2024) aprofundam a crítica descrevendo que:

o referido modo de funcionamento se manifesta na aplicação de modelos de gestão empresarial nas instituições escolares, no desenvolvimento de sistemas nacionais de avaliação e seus critérios de qualidade, na formulação de políticas públicas; no financiamento de fundações alinhadas com interesses empresariais, na vinculação à ONGs e organizações da sociedade civil; bem como na intervenção empresarial no trabalho pedagógico e na reformulação de currículos [...] (Mordente e Portugal, 2024, p.3)

Assim, para se adentrar no debate sobre a Reforma do Ensino Médio na atualidade é importante entendê-la como fruto de um processo histórico/político/social de décadas, que antecede o tempo presente.

Lopes (2020) explica que tal processo, pautado no ideal neoliberal, acompanha os principais ditames dos organismos internacionais. Andrioli (2002, p.2) enfatiza que “a educação, portanto, é um espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas [...]”. Em sua análise, Jacomeli (2011 p. 4) conclui que “vivemos um momento de construção de um consenso em torno das bandeiras sociais da ideologia neoliberal e as políticas educacionais são ferramentas nesse processo.”

Considerando a Reforma do Ensino Médio uma ramificação da política neoliberal, será apresentado um panorama da política educacional brasileira, a partir do momento em que o neoliberalismo ganha espaço neste setor, iniciando-se pelo Governo Collor.

## **2.1 OS GOVERNOS COLLOR E ITAMAR FRANCO**

Iniciada em 1990, esta foi a primeira gestão escolhida por eleições diretas no Brasil, após os governos militares. O mandato de Collor começou em 15 de março e após dois anos foi destituído, sendo substituído pelo seu vice, Itamar Franco, em 1992. O cenário mundial neste período foi marcado pela emergência neoliberal, sobretudo na América Latina. Saviani (2018) comenta

que esta nova ordem socioeconômica é proveniente do “Consenso de Washington”<sup>3</sup> e que:

Nesse novo contexto as medidas de política educacional vão ser marcadas por uma espécie de neoconservadorismo. Diante do mote do “Estado mínimo” passa-se a considerar a chamada “decadência da escola pública” como resultado da incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso advoga-se, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado. (SAVIANI, 2018, p. 293)

Para Jacomeli (2011 p. 5) este governo é o ponto de partida para os acordos estabelecidos na “Conferência de Educação para Todos”<sup>4</sup>, onde a educação brasileira é inserida na lógica da globalização do capitalismo. Padilha (2015 p. 11) endossa que “as ambiciosas metas colocavam em pauta uma maior aproximação do setor com o desenvolvimento capitalista do país. Não se afirmava a necessidade de uma educação voltada ao exercício da cidadania”

Yanaguita (2011) analisou que as intenções desse governo foram expressas nos documentos: Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional. Foram muitos apontamentos e promessas, mas os documentos e relatórios de atividades apontam para forte contradição entre teoria e a prática. Para Castro e Menezes (2013 p.12) tais escritos são a “[...] ‘contraprova’ que coloca em xeque todo o discurso que apregoava o rompimento com as tradicionais práticas políticas brasileiras e o apelo à modernização da administração pública”. Os autores adicionam ainda que “muitos planos e metas chegaram a ser anunciados com grande impacto midiático [...], porém, quando se procuram as ações efetivas, nota-se que praticamente nada foi executado.” (Castro e Menezes, 2013, p.12)

Os destaques da gestão educacional de Collor foram o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) e os Centros Integrals de Atenção à Criança (CIACs). “Em comum, esses projetos tinham a perspectiva de reverter o quadro de desigualdade social brasileiro por intermédio da

<sup>3</sup> Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no *International Institute for Economy*, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990 (SAVIANI, 2018 p.2)

<sup>4</sup> Realizado em Jomtien, na Tailândia e convocado por organizações como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. (JACOMELI, 2011 p.5). Segundo Torres (2000) *apud* Flach (2014) a Conferência de Jomtien serviu de marco para o desenvolvimento e execução de políticas públicas para a educação na década de 90 nos países em desenvolvimento.

atuação em uma das principais áreas da política social: a educação” (Castro e Menezes 2013, p.12). Saviani (2018, p.295) acrescenta que “ambos esses programas não foram implementados. A política educacional do governo Collor resumiu-se a arbitrar sobre os preços das mensalidades das escolas privadas”.

Jacomeli (2011) relembra que a gestão foi apelidada no meio científico como gestão da “educação como espetáculo”. Na mesma linha, Castro e Menezes (2003, p. 13) endossam que “o governo tinha sua atuação mais voltada para criar efeitos midiáticos a partir de anúncios “bombásticos” de programas e ações do que efetivamente para a viabilização desses projetos tão efusivamente alardeados.”

Após dois anos de gestão com poucas ações e baixa popularidade “[...] Collor foi acusado por seu irmão de associação em esquema de corrupção gerenciado pelo tesoureiro de sua campanha eleitoral.” (Sallum Junior; e Casarões, 2011, p. 1). A denúncia apontava para um esquema de corrupção e lavagem de dinheiro orquestrado por Paulo César Siqueira Cavalcante Farias (PC Farias), então “Collor foi investigado por uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito (CPMI) em junho de 1992, cujo relatório conclusivo apontava sua participação.” (Peito Neto 2018, p. 250). Assim, o pedido de *impeachment* recebeu votação massiva para sua continuidade na Câmara de Deputados, o que se repetiu no Senado, culminando no fim de seu mandato.

Em dezembro de 1992, Itamar Franco assume. Nesta gestão, Castro e Menezes (2013, p 13) descrevem que “as propostas para o setor educacional foram, em grande medida, resultantes da inserção brasileira no debate internacional sobre educação [...] na Conferência de Jomtien”. Houve também reunião com diversas representações educacionais para discussão do Plano Decenal de Educação. Saviani (2018 p. 295) analisou que o Plano “estava focado no ensino fundamental e se propunha, em dez anos, atingir o duplo objetivo fixado na Constituição: Eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental [...]”. Yanaguita (2011, p. 32) afirma que “foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir [...] recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização.”

Saviani (2018, p.295) adiciona, de forma positiva, que “outra realização do Governo Itamar [...] foi o fechamento do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação:

De fato, com as reformas educacionais do regime militar o Conselho Federal de Educação passou a desempenhar função central na elaboração e no direcionamento da política educacional. Como sua composição previa a representação das escolas particulares, esses órgãos passaram a ser alvos de poderosos lobbys visando a influenciar as decisões no sentido do favorecimento de seus interesses. (Saviani, 20018, p. 295)

Ao analisar o governo de Itamar, Castro e Menezes (2013) afirmaram que ele visou a descentralização de gestão, transferindo responsabilidades para as esferas estaduais e/ou municipais, a partir de financiamentos. Destacam-se três Programas: o de Alimentação Escolar; Material Escolar e Transporte Escolar.

Cêa, Silva e Santos (2019, p. 202) concluem que neste governo, no âmbito da política educacional, foram estabelecidos alguns “mecanismos de obtenção do consenso passivo e ativo da sociedade em geral ao projeto neoliberal de educação que se desenhava, envolvendo, de forma especial, profissionais da educação e suas entidades representativas”

## 2.2 OS GOVERNOS FHC

No governo FHC, que vigorou durante dois períodos (1995 a 2002), a política educacional foi marcada por várias iniciativas e reformas, sendo possível afirmar que:

O conjunto de reformas implantadas na educação brasileira nesse período resultou na reestruturação do ensino no Brasil nos seus aspectos relativos à organização escolar, à redefinição dos currículos, à avaliação, à gestão e ao seu financiamento. (Oliveira, 2009, p. 2)

Aqui se destaca a Lei de Diretrizes e Bases, lei maior da educação em nosso país. Aos 20 dias de dezembro de 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), popularmente chamada de Lei Darcy Ribeiro, sob o n. 9.394/96. Bollmann e Aguiar (2017) narram que a tramitação da Lei ocorreu em um contexto de contradições, de intensos embates político-ideológicos, pois, mais que uma lei, estava em questão a construção de um projeto de sociedade. Além de organizar, define os entes responsáveis por cada nível. O

Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, conforme consta na LDBEN é de competência prioritária dos estados federativos.

Quanto ao financiamento, Soares (2012) afirma que uma medida legal de impacto adotada foi a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE. O referido Plano define metas a serem atingidas pela educação no país na década que começa, bem como, os meios para que estas se realizem. Também foi instituído o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>5</sup>. Segundo Cury (2002, p.8), o FUNDEF foi o modelo encontrado para que a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental fosse o foco das políticas com envolvimento das três esferas federadas, com a prioridade dessa etapa atribuída aos municípios. Oliveira (2009) reforça que o amplo direito à educação foi vetado pelo referido Fundo, visto que este prioriza apenas uma etapa da Educação Básica – o ensino fundamental -, marcando uma mudança no foco das políticas educacionais. Afirma também, que a forma de gestão descentralizadora forçou os municípios e estados a assumirem suas responsabilidades em relação ao ensino fundamental e médio. Lopes (2020, p. 80) complementa que “o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso herdou do governo Itamar Franco um fracassado plano de priorizar o ensino fundamental, que visava universalizá-lo”.

Lopes (2020) lista ainda programas e ações da era FHC durante seus dois mandatos:

Programa Bolsa Escola, implementado em 2001, Programa Acorda, Brasil. Está na Hora da Escola, iniciado em 1995, o Programa Nacional Biblioteca na Escola, criado em 1997 e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, nascido em 1998 e que foi incorporado ao INCRA. (Lopes, 2020, p. 80-81)

Alguns marcos importantes desta Gestão, e que permanecem até hoje, foram a criação e implantação de exames e sistemas de avaliação. Destaca-se o

---

<sup>5</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. (Brasília, 2003)



aperfeiçoamento do Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>6</sup>; e a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>7</sup>. Frigotto e Ciavatta (2003), afirmam que a Política Educacional do governo FHC, seguiram as tendências educacionais implementadas em nível mundial, a partir da década de 1990, sendo idealizadas por profissionais vinculados aos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Mundial.

Para Oliveira (2011, p.2) “muitas reformas ocorridas no período FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988.” Frigotto (2017, p. 7) concorda que tal gestão anulou as práticas da CF “com sua total submissão às políticas neoliberais comandadas pelos centros hegemônicos do capital. Oito anos de venda do país, mediante privatizações e desmontes da educação e da saúde pública”. Ainda em diálogo, Frigotto e Ciavatta (2003 p. 1) afirmam que “a era FHC” foi um retrocesso tanto no plano institucional e organizativo quanto, e particularmente, no âmbito pedagógico”.

### 2.3 OS GOVERNOS LULA

“Depois de três derrotas consecutivas, as bases sociais que lutam, desde a Independência do Brasil por reformas estruturais (agrária, tributária, jurídica e política), elegeram presidente o ex-operário Luiz Inácio Lula da Silva” (Frigotto, 2018, p. 7). Araújo (2006) adiciona que a desditosa política neoliberal do Governo FHC favoreceu sua vitória nas eleições de 2002. Logo, o então presidente “[...]substituiu um governo de perfil neoliberal e profundamente alinhado com os pressupostos teóricos defendidos por organismos internacionais, especialmente os apresentados pelo Banco Mundial.” (ARAÚJO, 2006 p. 8).

---

<sup>6</sup> Criado em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. (BRASÍLIA, 2024)

<sup>7</sup> Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. (Brasília, 2024)



Luiz Inácio Lula da Silva (LULA), até a data de escrita deste trabalho, soma três mandatos à frente do Executivo. Assim, o primeiro (2003 – 2006) será mencionado como “LULA 1” e o segundo (2006 – 2011) como LULA 2. O terceiro e atual mandato, iniciado em 2022, não será objeto de análise neste estudo, pois ainda está em desenvolvimento, com fim previsto para o ano 2025.

Oliveira (2011 p. 2) analisa que, embora o Governo tenha mantido muitas permanências em relação ao anterior, houve a consolidação de uma nova forma de gestão das políticas públicas e sociais, visto, por exemplo, que diversos programas foram desenvolvidos diretamente entre as escolas e os municípios, sem a necessidade de mediação ou suporte dos estados. Como descrito por Araújo (2006) esperava-se então, no campo da educação, que a gestão LULA 1 deixasse para trás as práticas do Governo anterior, de cunho neoliberal, motivada para a pedagogia do capital. Em primeira análise, o autor afirma que a pasta da Educação demonstrou ter grande peso dentro do Governo Lula, considerando que neste mandato houve, por três vezes, mudança de ministros. Também analisa que, embora em seu Plano de Governo pretendesse atender às metas do PNE com a criação de alguns programas, não conseguiu a efetivação de medidas de impacto significativo.

Na análise de Oliveira (2009), o primeiro mandato foi caracterizado por políticas que aconteciam apenas como programas especiais ou políticas temporárias, resultando na ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no Governo anterior.

Sobre o financiamento, de forma mais geral, dá-se ênfase ao FUNDEB, uma providência importante firmada na gestão LULA 2:

“a transformação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb – Lei n.º 11.494 de 20 de junho de 2007, para atender alunos de Educação Infantil até o Ensino Médio, uma vez que o Fundef atendia até o Ensino Fundamental.” (LOPES, 2020, p. 86)

“Uma Escola do Tamanho do Brasil” foi o nome dado ao programa de Lula, em seu primeiro mandato (2002-2005), no “intuito de fazer crescer o nível educacional do país, concedendo-se a ele aspecto prioritário frente à orientação das políticas públicas”. (Paulino, 2005, p.2). O Programa previa

ações, alinhadas ao PNE, para todos os níveis da educação – infantil, fundamental, médio e superior. Na Educação Infantil, visava-se universalizar a pré-escola por meio de ações integradas entre União, estados e municípios. No entanto, os dados do Censo Escolar mostraram que as medidas de impacto não foram efetivadas, pois o número de matrícula não sofreu elevação.

Para o Ensino Fundamental, o Programa seguiu tentando alinhar-se ao atendimento do PNE. Assim:

Foi apresentada a proposta de orientar os sistemas de ensino na direção da concepção de que “todos podem aprender, sendo mais importante o aprender do que o ensinar” (Ibidem, p. 14), e de que os alunos devem ser considerados como sujeitos de direitos, incentivando para isso a implantação dos ciclos de formação. Também é destacada a participação efetiva da comunidade na elaboração do projeto político-pedagógico e a elaboração de currículos de forma interdisciplinar. (ARAÚJO, 2006 p.13)

O mesmo autor traz as medidas adotadas para alcance das metas, destacando o Programa de Correção do Fluxo Escolar - Aceleração da Aprendizagem<sup>8</sup>; reformulação e fortalecimento dos programas de alimentação e transporte nas escolas, aumentando o valor *per capita* além de implantar o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, respectivamente. De acordo com os dados do SAEB (2001 e 2003), Araújo (2006) analisa ainda que, assim como no Ensino Infantil, a gestão LULA 1 trouxe sim melhorias, mas muito pequenas em relação às metas qualitativas do Plano Nacional de Educação. Para o Ensino Médio, o Programa Uma Escola do Tamanho do Brasil (UETB) oficializou que o Governo estaria comprometido em estabelecer acordos com estados, visando a ampliação de vagas, construção e reformas de escolas e qualificação dos professores.

Para Trópia (2011, p. 27) “o governo Lula não rompeu com a lógica do capital financeiro, embora tenha realizado mudanças na política econômica em função de pressões advindas de setores sociais”. Entende-se também que:

Houve iniciativas importantes do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as

---

<sup>8</sup> Criado para assegurar o atendimento aos alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental que apresentam defasagem idade-série de dois ou mais anos. (BRASILIA, 2001)

dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais. (Oliveira, 2009 p. 11).

Ainda assim, concorda-se com Cardoso Neto e De Nez (2023, p. 14) ao defenderem que Lula teve “compromisso com todas as etapas e modalidades de educação. No país, aumentou o número de jovens que ingressaram no Ensino Fundamental e concluíram o Ensino Médio”, além de ampliar o acesso à Universidade.

## 2.4 O GOVERNO DILMA E TEMER

A primeira mulher eleita presidenta do Brasil foi Dilma Vana Rousseff. Este fato histórico foi marcado por muitos acontecimentos que até hoje reverberam na história brasileira, infelizmente de forma negativa no que diz respeito aos aspectos democráticos do nosso país. Seu mandato vigorou por dois períodos, o primeiro de 2011 a 2014, reeleita permanecendo até 2016, quando sofre um golpe<sup>9</sup>

Dilma Rousseff assume a Presidência da República, dando prosseguimento a forma do governo anterior, “investindo em políticas [...] e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003” (Waldow, 2014, p. 3). Sobre a política educacional, Lopes (2020) descreve que houve priorizações para a área, com avanços nos Programas para os estudantes desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Saviani (2019 p. 10) analisa que “Governo Dilma deu continuidade à política educacional do Governo Lula efetuando alterações pontuais em aspectos da LDB.”

Uma medida para a Educação Infantil foi o Programa “Brasil carinhoso”, previsto pela Lei n. 570, de 14 de maio de 2012. O Programa consistiu na transferência de renda destinada a escolares da rede pública, integrantes de

---

<sup>9</sup> No dia 17 de abril de 2016, a Câmara de Deputados, com mais de 90% de homens, autorizou a abertura do processo de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff. No dia 31 de agosto do mesmo ano, o Senado Federal, com mais de 85% de homens, votou e aprovou o seu *impeachment* (RUBIM; ARGOLO, 2018, p 23). Cardozo e Franco (2016, p. 14) endossam que neste sentido “são usados argumentos jurídicos falsos, mentirosos, buscando-se substituir a violência das ações armadas pelas palavras ocas e hipócritas dos que se fingem de democratas para melhor pisotear a democracia no momento em que isto servir a seus interesses” Com o ativismo arbitrário de procuradores e juizes, em parceria com a grande mídia corporativa, a medida ganhou força política e simpatia pela burguesia, partidos de direita e setores da classe média desde então. Em 31 de agosto de 2016 foi efetivado o *impeachment* definitivo de Dilma Rousseff pelo Senado Federal.” (TORRES, 2020, p.160). “Referência ao processo político em que a burla jurídica foi denominada por *impeachment*, que, em verdade, pode ser interpretado como um golpe parlamentar de novo tipo, em que as classes dominantes (internacionalizadas e financeirizadas) descartaram o governo Dilma e romperam com o ciclo de conciliação do PT iniciado por Lula” (TORRES, 2020, p.160)

famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, com idade de zero a quarenta e oito meses. Lopes (2020, p. 91) avaliou o Programa positivamente, enfatizando que “a preocupação com a educação deve abranger os sujeitos desde a infância, buscando garantir as condições necessárias para o desenvolvimento da criança.”

Um ponto polêmico foi o estímulo à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), pois a implementação de alguns Programas causou debates entre os estudiosos. No primeiro ano de mandato criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (Lei n. 12.513/2011) sendo considerado um dos maiores investimentos do Executivo, visando à ampliação de cursos profissionalizante e tecnológicos por meio de assistência financeira, como formação inicial e continuada. “O PRONATEC se tornou um marco do governo Dilma. O Programa se constituiu como alternativa imediatista de formação massificada e precarizada da força de trabalho em nosso país.” (Silva, 2019 p. 69). Waldow (2014, p. 15) confirma a crítica pontuando que “[...] apenas o ensino da técnica não permite a formação de sujeitos críticos. Fosse assim, durante o período de prevalência do tecnicismo no Brasil, teria acontecido a revolução”. A mesma autora descreve que o Programa tem vasto público-alvo, desde estudantes do ensino médio à parcela beneficiada por políticas de assistência

Saviani (2018 p. 11) cita o Subprograma Bolsa-Formação, explicando que o mesmo “previu a oferta de vagas em cursos técnicos de Formação Inicial e Continuada (FIC) gratuitamente a trabalhadores, estudantes e pessoas em vulnerabilidade social.”

No segundo ano de mandato, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram regulamentadas. Silva (2019) ressalta que seu processo de elaboração contou com o auxílio de pesquisadores nacionais, pois identificou, na versão final do Documento, elementos oriundos das pesquisas em educação, gestão e currículo realizadas, anteriormente, pelo segmento acadêmico. A autora segue a análise, afirmando que estas Diretrizes romperam com as anteriores de 1998, no campo da base teórica. A exemplo: priorização da formação crítica e consciente no lugar de uma educação que atenda às necessidades do mercado. Várias outras medidas relacionadas ao Ensino Médio foram adotadas, no entanto serão discutidas nos tópicos posteriores.

Saviani (2018) analisa que a política educacional desta Gestão merece destaque. Desse modo, ressalta a alteração em alguns pontos da LDBEN: a ampliação da Educação Básica obrigatória passou a abranger a idade escolar dos 4 aos 14 anos, desde a pré-escola até o Ensino Médio

Em 2014, a Lei n. 13.005, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). No Documento foram estabelecidas 20 (vinte) metas para a Educação no Brasil, a serem atingidas no período de dez anos, ou seja, com validade até 2024. Aguiar (2019, p.4) afirma que “[...] pode-se admitir como um dos principais destaques, pelo impacto na educação brasileira, a sanção sem vetos do PNE 2014–2024, fruto de ampla discussão na sociedade brasileira e no Congresso Nacional.” Silva (2019) adiciona que sua elaboração foi permeada por discussões envolvendo sujeitos das comunidades escolares e civil. Os debates foram possíveis a partir de conferências realizadas nos três âmbitos federativos (federal, estadual e municipal). Isso evidencia, segundo Aguiar (2019) uma quebra de hábitos das gestões anteriores, que não deram espaço para a participação democrática em medidas de impacto.

Dentre as vinte metas traçadas, destaca-se a sétima, especificamente na estratégia 7.1, que versa sobre “estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos [...]” (Brasil, 2014). Nesta meta, conforme descrito, está prevista a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que teve sua discussão iniciada neste governo.

Embora sua elaboração tenha iniciado nesta Gestão, já estava prevista na última LDBEN, artigo 26 (Silva, 2019). A estudiosa continua sua análise afirmando que:

As discussões e os estudos para a elaboração começaram ainda no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Não se tratou de um processo tranquilo, pois alguns pesquisadores da área se posicionavam contrários a ela, considerando que já havia sido aprovada em 2012 as DCNEM. Para esses pesquisadores, essas diretrizes já cumpriam o papel de orientar os currículos do Ensino Médio de acordo com o que estava estabelecido na LDBEN/1996, tendo sido inclusive respeitado o direito dos sistemas de ensino de complementar seus currículos com uma parte diversificada, ou seja, o Ensino Médio já possuía uma organização curricular flexibilizada (Silva, 2019, p. 94)

Durante o governo de Dilma Rousseff, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou por uma série de eventos importantes que marcaram o início

de sua formulação e discussão pública, de modo que aqui se fez apenas tal registro, pois a discussão a respeito será aprofundada em tópico posterior.

Em 2016 “Dilma sofreu um golpe civil de cunho parlamentar, midiático e jurídico, que fez chegar à Presidência da República, via posse de Michel Temer, os partidos mais conservadores que apoiaram o *impeachment*.” (Silva, 2019, p.74). Frigotto (2017, p. 9) caracteriza que foi “um golpe mais profundo e letal do que o golpe empresarial militar que se prolongou com uma ditadura de 21 anos porque, agora, a classe dominante brasileira organizou-se como tal no coração do Estado e na sociedade civil.”

Após o ataque democrático, em 2016 assume o governo Michel Miguel Elias Temer Lulia, permanecendo por quase dois anos com uma gestão autoritária e repleta de reformas. O Brasil passou “por um período de sérias mudanças na sua conjuntura política e econômica, tendo como fator preponderante a reorganização do projeto neoliberal”. (Soares, 2017, p. 21). Em um breve mandato de quase dois anos Temer:

“colocou em prática medidas que estavam em desacordo com o projeto de país presente no programa de campanha da chapa vitoriosa na campanha presidencial de 2014, formada pelo próprio Michel Temer e Dilma Rousseff. Não obstante, o seu governo foi bastante semelhante à agenda neoliberal proposta pela chapa que fora derrotada no segundo turno do pleito de 2014, composta por Aécio Neves e Aloísio Nunes” (Ladeira E Mendes, 2020 p.33)

Sendo assim, “uma das principais medidas do governo em matéria educacional foi a propositura da Medida Provisória n. 746/16, que provoca profundas mudanças nas políticas voltadas ao Ensino Médio” (Soares, 2017 p. 21), que resultaram na atual reforma do Ensino Médio. Silva (2019 p. 74) explica que “essa reforma foi o primeiro ato direto do governo Temer na área educacional e teve como principais interlocutores os grandes grupos empresariais [...]”. Seu percurso será discutido posteriormente em tópico específico deste trabalho.

Ainda na missão de fomentar a destruição da escola pública, o Governo Temer, a partir da Emenda Constitucional 95/2016<sup>10</sup>, estabeleceu um teto de gastos. O ajuste fiscal nas despesas primárias do país gerou, segundo Silva (2023) o “sucateamento das instituições públicas de ensino e das demais

---

<sup>10</sup> “O Teto de Gastos estabeleceu limites às despesas primárias governamentais pelo prazo de vinte anos, impondo a formação compulsória de *superávits* primários” (SILVA, 2023, p. 10)

políticas educacionais se tornou uma realidade, até chegar à situação calamitosa de zerar os cofres das universidades no governo Bolsonaro [...] (SILVA, 2023, p.27). Para complementar Marcelino, Porto e Cabral (2020) afirmam que este movimento, de ajustes fiscais, vem se estabelecendo no Brasil, principalmente nas políticas sociais voltadas para o campo da educação. “Compreende-se que a lógica de mercado tem determinado medidas reestruturantes para as políticas educacionais que visam estreito alinhamento aos ajustes da economia mundial.” (MARCELINO, PORTO E CABRAL, 2020, p. 2)

O impedimento de Dilma “produziu uma ‘fratura exposta’ no avanço das políticas educacionais, pois a maioria dos projetos foram sendo destituídos [...] no governo Temer” (Cardoso Neto; de Nez, 2024, p.6). Em seu trabalho, Silva (2023) observou que:

Apesar da agenda meramente reformista dos governos petistas, nas quais houve apenas a expansão de políticas sociais, sem, no entanto, questionar a forma neoliberal do Estado brasileiro, a ascensão social das massas foi suficiente para causar uma reação nas classes mais altas da sociedade brasileira, evidenciando a imponente luta de classes. (Silva, 2023, p. 27)

Em breve análise, Temer cumpriu a agenda que se propôs e não diferente das tendências vigentes, seguindo com a lógica do capital em diversos outros setores da política social. Assim, concorda-se com a crítica de Ladeira e Mendes (2020, p. 34), ao afirmarem que “em suma, as políticas educacionais alavancadas pelo governo Temer se mostram equivocadas tanto no tocante aos conteúdos, [...] quanto em relação aos valores investidos”, Cardoso Neto e De Nez (2023, p.18) reforçam que “o golpe de 2016, no entanto, interrompeu um ciclo virtuoso de investimentos e abriu caminho para o desmonte da educação pública.”

## 2.5 O GOVERNO BOLSONARO

Em 2019, o Brasil inicia um dos períodos mais sombrios na sua história contemporânea. No dia 1º de janeiro, Jair Messias Bolsonaro assume a Presidência do país. “Ex-deputado do baixo clero por quase trinta anos” (Silva, 2021, p. 1) e simpático às pautas de direita, Cislighi *et al* (2020, p. 1-2) o descreve como “ex - militar, aberto apoiador da ditadura civil militar de 1964, com um discurso economicamente ultraneoliberal e politicamente opositor de



direitos de minorias, liberdades democráticas e da organização dos trabalhadores”. Essa caracterização foi assumida pelo próprio Bolsonaro, em diversas declarações públicas, quando se autodefine como “liberal na economia e conservador nos costumes”. De fato, um exemplo caricato e abjeto dessa expressão.

Neste tópico, faz-se um esforço para descrever ações efetivas desta Gestão, visto que, de forma concreta, pouco foi feito, e, quando feito, revogado. O governo foi marcado por polêmicas e desserviços.

Como já citado, a educação é um campo de disputa de poder. Logo, o perfil conservador do chefe do Executivo, já era visível desde o Programa de Governo, no qual ressaltava seus aspectos ideológicos.

Como exemplo, no plano do governo Bolsonaro, anunciado na campanha eleitoral, intitulado “o caminho da prosperidade”, o então candidato declara seu posicionamento econômico ao afirmar que “faremos uma aliança da ordem com o progresso: um governo Liberal Democrata” (PROGRAMA DE GOVERNO, 2018, p.10).

Embora pobre e mal estruturado/organizado, o referido Programa mencionou frequentemente o tema da Educação, colocando-a como prioridade, pois, segundo o Documento, estava “à beira de um colapso” juntamente com a saúde. “A pauta governamental para a educação, bem como para outras áreas, não contou com discussões propositivas e fundamentadas por parte do candidato Bolsonaro” (Oliveira 2021 p. 197). De forma bem abstrata, apontou problemas e propôs alternativas, como expõe Cardoso Neto e De Nez (2023).

Bolsonaro criou a ideia de “terra arrasada”, tudo não teria sido feito, as políticas educacionais representariam um caos, por isso, seu indicativo é privatizar tudo que for possível. Além disso, instituir a educação a distância desde o Ensino Fundamental, destituir as políticas de inclusão social em relação às ações vinculadas a gênero, entre outras que, grosso modo, parecem sem sentido, mas, que quando analisadas integralmente, fazem parte de um modelo de governo autoritário e articulado aos interesses do capital (CARDOSO Neto; De Nez 2023, p.6)

Além disso, “toda a carga ideológica que permeou a campanha do Presidente Bolsonaro foi projetada no coração das políticas públicas, especialmente do MEC” (Taffarel; Neves, 2019 p. 312). Assim, o campo da educação foi um dos mais movimentados, negativamente, nos primeiros meses desta Gestão. Logo, contradizendo parte de seus discursos de campanha, pois



“ao assumir o mandato presidencial, elegeu a educação pública como inimigo n. 1 em potencial.” (Torres, 2020, p.161)

Cabe aqui, mencionar brevemente a figura de Olavo de Carvalho<sup>11</sup>, que, como afirmam Taffarel e Neves (2019), influenciou consideravelmente nas decisões do governo voltados para a Educação. A maioria dos ministros do Ministério da Educação (MEC) tinha como mentor ideológico este “intelectual” que preconizava, por exemplo, a privatização das universidades. Por várias vezes foram realizadas alterações na liderança do MEC, tais mudanças foram sempre motivadas por polêmicas (quer sejam por falas ou ações). Esta direita reacionária emergida, no Brasil, desde 2015-16, acarretou desdobramentos para a educação pública (Torres, 2020). “Bolsonaro baseava-se no senso comum, desconsiderava inúmeras pesquisas e dados, pautando a educação brasileira nas estratégias desenvolvidas no Japão, Taiwan e Coréia do Sul.” (Cardoso Neto; De Nez 2023, p. 6).

No início de seu mandato realizou alterações na estrutura do MEC, que passou a contar com: uma Secretaria de Alfabetização, uma Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, além de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares (Agência Senado, 2019)

No que diz respeito às ações efetivas na área da Educação Infantil, o candidato já eleito comprometeu-se com o “lançamento de um programa nacional de definição de soluções didáticas e pedagógicas para alfabetização, com a proposição de método para redução do analfabetismo a partir de evidências científicas.” (Agência Senado, 2019), além da ampliação do número de creches.

Assim, em 2019 lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n. 9.765, que recebeu diversas críticas, pois, segundo Moraes (2019) tira a autonomia de professores (as) ao estabelecer somente a utilização de um método (fônico) para alfabetizar. Uma “imposição, feita na base da chantagem: só quem se submetesse ao que o MEC impõe teria direito a verbas e à cooperação do governo federal. Isso é escancaradamente antidemocrático” (Moraes, 2019, p.66).

---

<sup>11</sup> O autodidata que viveu na Virginia (EUA) e deu aulas de Filosofia pela Internet liderou à distância um dos quatro grupos que apoiaram fortemente o Governo de Bolsonaro. Foi o pai do setor mais ideologizado do Gabinete, aquele que está na guerra contra o globalismo, o marxismo cultural, o feminismo. (TAFFAREL E NEVES, 2019)

Ressalta-se que no documento “Caminho para a prosperidade”, que facilmente poderia ser chamado de “caminho para a alienação”, sua primeira medida para a alfabetização prometeu “expurgar” a ideologia de Paulo Freire<sup>12</sup>.

Outro ponto previsto em seu Plano, como solução à indisciplina no ambiente escolar, foi a implantação de escolas cívico-militares<sup>13</sup>, o que se concretizou pelo Decreto n. 10.004, de 05 de setembro de 2019 – sendo revogado quatro anos depois. Este ordenamento legal formalizou a criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PCIM) e estabeleceu suas diretrizes e objetivos, com a finalidade de promover melhorias na qualidade da educação básica e na gestão escolar. (Brasil, 2019).

Silva, Martins e Santos (2022) analisam que este modelo de escola é contrário à formação integral humana garantida pela Constituição/1988 e preconizada pelos trabalhadores da educação comprometidos com a emancipação humana e uma pedagogia crítico-humanizada. O PCIM permaneceu por pouco tempo, devido à ínfima adesão por parte dos estados, sendo revogado em 2023.

Por sua vez, o Decreto n. 10.502/2020 instituiu a “Política de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.”, que visou a “garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (Brasil, 2020).

Mas, como resposta imediata a sua publicação, diversas entidades científicas e a comunidade em geral relacionada à área manifestaram repúdio e insatisfação, denunciando que a política foi “a culminância de um processo autoritário, que se distancia de profissionais da educação básica, [...] e do acúmulo de conhecimentos oriundo das pesquisas relacionadas à escolarização dos sujeitos da educação especial.” (ANPED, 2020).

---

<sup>12</sup> Este famoso educador, Paulo Reglus Neves Freire, conhecido no Brasil e no exterior apenas como Paulo Freire, nasceu em Recife, PE, em 19 de setembro de 1921. Paulo falava em educação social, falava na necessidade de o aluno, além de se conhecer, conhecer também os problemas sociais que o afligiam. (GADOTTI, 1996)

<sup>13</sup> As escolas cívico-militares ou escolas cuja gestão é compartilhada com militares aposentados ou da reserva, por sua vez, é caracterizada pela presença desses profissionais cuja função precípua é organizar de forma sistemática e pautada em seus conhecimentos a disciplina (CAVALCANTI, SCHLÜNZEN e SCHLÜNZEN 2023)

Santos e Moreira (2021) endossam que foi um documento constituído por um processo antidemocrático, que não buscou diálogo com o seu público alvo, culminando na proposição de medidas extremamente antiquadas, como a segregação de alunos da educação especial em “escolas especializadas”. Por fim, assim como o Decreto das escolas cívico-militares, este também foi revogado após três anos.

Para o Ensino Médio, todas as medidas deram continuidade à política do governo Temer com vistas a apoiar a efetivação da Lei n. 13.415/2017, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio.

Assim, regido pela Portaria n. 2116/2019 foi instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), que visava a expansão do ensino médio em tempo integral, a partir da transferência de recursos para os estados (BRASIL, 2020).

Outra medida foi a Portaria n. 1432 que, segundo Cislighi *et al* (2019), possibilitou a flexibilização dos currículos de acordo com as áreas de conhecimento específicas, visando adequar os conteúdos para priorizar a inserção dos secundaristas no mercado de trabalho, com uma formação meramente tecnicista.

Em linhas gerais, o presidente Jair Bolsonaro deixou explícito no seu Plano de governo “o treinamento dos estudantes da Educação Básica para a realização das avaliações em larga escala e um Ensino Médio voltado para a formação de mão de obra por meio dos cursos profissionalizantes”. (Cardoso Neto E De Nez, p. 16).

Pode-se resumir, em concordância com Caetano (2023, p. 6) que a política educacional deste governo, seguiu “aliando o que há de mais conservador na sociedade, Jair Bolsonaro se associou à agenda de reformas e pautas neoliberais na economia, conduzido pelo grande capital nacional e internacional”

Após conhecer a política educacional brasileira é importante aproximar-se do objeto conhecendo seu histórico. Desta forma, seguir-se-á a análise focando na trajetória do Ensino Médio no Brasil.

### **3. ENSINO MÉDIO: uma breve contextualização histórica**

A Educação Básica brasileira é norteada, principalmente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, que em seu art. 22º dispõe que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Brasil, 1996).

Para tal, no art.21º, estabelece que a educação básica compõe-se pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1996), “o que quer dizer que o ensino médio é a última etapa da formação básica e geral, para todos.” (Krawczyk, 2009, p. 8). Esta etapa é estabelecida e organizada pela mesma Lei, que em sua seção IV, a define e descreve seus objetivos da seguinte forma:

#### **Do Ensino Médio**

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, art. 35º)

Em seu sétimo parágrafo, com texto incluído pela Lei n. 13.415, de 2017, a Lei afirma que os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Relembra-se, como já discutido, que a educação é um campo de disputa política, assim, de acordo com este pensamento, Nascimento (2009, p. 4) ratifica que “historicamente, o Ensino Médio no Brasil se caracteriza pela dualidade estrutural, que estabelece políticas educacionais diferenciadas para as camadas sociais distintas, definidas pela divisão social do trabalho”. Neste entremeado histórico, é importante demarcar os dilemas do nosso objeto de

análise deste tópico. Assim, contextualiza-se pela observação de Jakimiu (2024) que:

Historicamente, o Ensino Médio foi marcado pela negação do direito e pela perspectiva dual: educação propedêutica x educação técnica. A educação propedêutica visava o prosseguimento nos estudos e era destinada às elites, futuros dirigentes do país, enquanto a educação técnica visava a formação de mão de obra para o mercado de trabalho e era destinada à classe trabalhadora (Jakimiu, 2024, p. 1)

Neste tópico, além da especificação legal atual, como já feito, faz-se a busca do percurso histórico do Ensino Médio e seus desdobramentos, a partir da literatura, dando ênfase aos períodos posteriores à década de 1990, pois se entende que, para compreender os eventos atuais que ocorrem neste nível de ensino, é importante conhecer sua elaboração e estruturação no decorrer da história.

Inicia-se a análise a partir da afirmação de Krawczyk (2009), que dá luz à discussão, analisando que “o ensino médio é uma etapa que provoca os mais controversos debates, seja pelos persistentes problemas de acesso, seja pela qualidade da educação oferecida, ou ainda, pela discussão acerca de sua identidade.” (Krawczyk, 2009, p.7).

Sobre esta etapa, Pessanha, Assis e Silva (2017, p. 2) explicam que a educação voltada para a juventude “[...] recebeu várias denominações ao longo de sua história: instrução secundária, ensino secundário, educação secundária, curso ginásial, curso secundário fundamental.” Os autores adicionam ainda que as instituições escolares também receberam diversos nomes como: Liceu, ginásio e colegial. (Pessanha; Assis; Silva 2017, p. 2)

A história do EM no Brasil, para Ribeiro (1993), ocorre desde o momento colonial, com a prática dos Jesuítas em 1500. Neste período, este nível de escolarização ainda não era reconhecido, denominado e organizado tal qual como é hoje. O autor descreve que o ensino, naquela época, era baseado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava visando fortalecer a classe dominante da época, apesar de ofertar ensino para as classes dominadas. “Ao iniciar sua obra educativa no Brasil em 1549 os jesuítas cumpriam mandato de D. João III, cabendo à coroa manter o ensino por eles ministrado” (Saviani, 2008, p.7)

Passando a ser chamado de ensino secundário no período Imperial, após a Independência, em 1827, foram criadas as primeiras leis gerais de instrução.

Em 1834, a partir de um ato institucional, a Monarquia “descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio” (Ribeiro, 1993, p. 3), competindo ao poder central administrar o ensino superior.

Assim, em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro (Brasil, 1837), que, para Pessanha e Brito (2014), foi um marco importante para o ensino secundário brasileiro, que serviu como modelo para outras instituições. Sobre este período, Nascimento (2005, p. 6) analisa que “apesar das transformações econômicas e políticas do final do século XIX e no início do XX, elas demoraram a refletir em mudanças”. “A história da educação brasileira mostra que as primeiras reformas educacionais, ainda no século XIX, expuseram o caráter conservador da sociedade naquele momento” (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.138).

Cabe mencionar que em 1854 a Educação Física, não necessariamente com esta identidade, é aproximada da escola a partir do Decreto 1.331 - A, também conhecido como Reforma Couto Ferraz.<sup>14</sup> No texto são previstas atividades de “*dansa*” e “*gymnastica*” que deveriam ser desenvolvidas nas escolas públicas por professores habilitados para o magistério, estes eram entendidos como “professores das aulas avulsas de ensino público secundário” (Brasil, 1854).

Outra demarcação importante, que muito se assemelha com o contexto atual, é da hierarquização docente, onde o “ordenado” destes profissionais, juntamente com os de música e desenho, era inferior ao dos “professores de instrução” . (Brasil, 1854). Após vinte e cinco anos, houve outra inclusão importante, agora prevista pelo Decreto n. 7.247. Neste, a *gymnastica* deixa de ser uma “atividade” e recebe o status de “disciplina” , passando a integrar o currículo do ensino secundário. (Brasil, 1879, art. 9º)

Na Primeira República, que compreendeu de 1889 a 1930, “data a introdução do ensino graduado, com o aparecimento dos primeiros “grupos

---

<sup>14</sup> Luiz Pedreira do Coutto Ferraz foi Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, em 1851. Nesta condição aprovou a Reforma Couto Ferraz, que regulamentou a instrução primária e secundária na Corte (BRASIL, 1854)

escolares” ou “escolas-modelo.” (Ribeiro, 1993, p. 85). Também foram estabelecidas diversas reformas, “todas elas ainda, preocupadas em organizar o ensino secundário.” (Palma, 2005, p. 6). Neste contexto, demarca-se que a regulamentação da Instrução Primária e Secundária, oficializada pelo Decreto n. 981 em 1890, manteve a ginástica e adicionou exercícios militares e esgrima para a composição do currículo das escolas de instrução secundária. Outra evolução importante foi a previsão de um ginásio dentro do prédio escolar para estas disciplinas (Brasil, 1890), e não em um espaço separado, como fora estabelecido anteriormente pelo Decreto n. 7.247/54.

Ribeiro (1993, p. 5) afirma que “os primeiros anos da República foram caracterizados por várias propostas educacionais, visando a inovação do ensino.” Pessanha e Brito (2014, p. 245) adicionam que, considerando a Constituição de 1911, o ensino secundário tinha como finalidades “a formação para o bom desempenho dos deveres da cidadania, para a qual deveria ser oferecido o acesso à cultura geral e a preparação para o ensino superior.” Assim, sobre este período, resume-se pela ótica de Ribeiro (1993) que:

Concretamente, houve uma certa ampliação no ensino secundário, mas ela só ocorreu no ensino particular. No ensino público houve um pequeno aumento no pessoal docente e uma diminuição nas escolas e matrículas. A elite governante, tendo conhecimento do baixo nível das escolas oficiais e desejando que seus filhos estudassem em níveis elevados, incentivava as escolas particulares. (Ribeiro, 1993, p. 5).

Em 1930, inicia-se a era Vargas, marcando um momento importante na política educacional, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP). “O Brasil só teve uma pasta do governo federal para cuidar de Educação e Saúde em 1930, criação de Getúlio Vargas. Antes disso, a Educação no Brasil sempre foi assunto secundário.” (Silva, 2017, p. 292). Porém, Kang (2017) observa que “sem dúvidas, houve mudanças na política educacional na passagem entre os distintos regimes. Entretanto, a persistência do atraso educacional brasileiro foi o fato mais marcante ao longo de todo o período.” (Kang, 2017, p. 37). O mesmo autor reforça que, embora tenha criado o referido Ministério, “o regime autocrático de Getúlio Vargas entre 1930 e 1945 priorizou o ensino primário, uma vez que Vargas teria se alicerçado em uma aliança entre diferentes classes sociais” (Kang, 2017, p. 36).

No que diz respeito à Educação Física, em 1931, o ensino secundário foi reformado pelo Decreto n. 19.890, onde no artigo 9º versa sobre “exercícios de



**educação *physica*** obrigatórios em todas as classes” (Brasil, 1931, grifo nosso). Observa-se, ao analisar o histórico das legislações até então, que se lê neste Decreto, a estreia do termo “Educação Física”, antecedido da expressão exercícios.

É importante destacar, também, segundo os estudos de Castro (1997), que a escola foi amplamente cedida aos militares nesta época, dado o estreitamento das relações do Presidente com este segmento, e a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), que diplomou militares e civis a partir de 1929.

Na CF/1937, Betti (1957, p.70) observou os avanços a partir do artigo 131 “o qual determinou a obrigatoriedade da educação física, ensino cívico e trabalhos manuais, impedindo o reconhecimento de qualquer escola [...] que não cumprisse esta exigência”, ou seja, a EF é prevista pela primeira vez como obrigatória em todas as escolas (públicas e privadas). Para atender a demanda, em 1938, o Exército fomentou um curso de emergência, formando 165 professores, visando que estes ocupassem as funções nas escolas estaduais e municipais (Castro, 1997).

Em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei n. 4.244 de 1942), regulamentou e estruturou essa etapa de ensino, dividindo-a em dois ciclos: o curso ginásial e o curso colegial, (Brasil, 1942). Com a crescente industrialização do país, emerge, como descrevem Valle e Ruschel (2009) a inspiração nos ideais meritocráticos:

As finalidades educacionais estavam enraizadas no espírito da época, explicitado nos projetos de industrialização e de nacionalização, que provocaram importantes mudanças em relação à distribuição da população entre as zonas rural e urbana. A escola deveria possibilitar “eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação” e desenvolver “num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana” (Valle; Ruschel, 2009, p.184)

Outra evidencia dessa industrialização foi a criação do Sistema S<sup>15</sup>, em 1942, iniciando pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a mais antiga organização voltada para o ensino e qualificação da mão de obra operária no período de industrialização do país (Brasília, 2023). Brito *et al*

---

<sup>15</sup> O Sistema S, famoso pelas escolas técnicas, se refere às prestadoras de serviços administradas de forma independente por federações empresariais dos principais setores da economia. Essas entidades não fazem parte do governo, mesmo com a oferta de atendimento de interesse público. (BRASILIA, 2023)



(2019) explicam que “foi com a Era Vargas que se passou a consolidar uma perspectiva da necessidade de um ensino técnico-industrial no Brasil para atender aos propósitos de desenvolvimento do capital” (Brito *et al*, 2019, p. 478). Ao passo que “o crescimento cada vez mais acelerado das forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais estruturou um modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização” (Krawczyk, 2008, p. 12).

Apesar do cenário, houve avanço para a Educação Física, pois foi no Decreto n. 4.244/1942, onde a EF estabelece-se como “**prática educativa**” obrigatória para todos os alunos até os vinte e um anos de idade. (Brasil, 1942)

A perspectiva industrialização gerou um crescimento nos índices de escolarização, porém, “em ritmo aquém do necessário à vista dos escassos investimentos” (KANG, 2017. P. 6). Saviani (2007) descreve que as leis ficaram conhecidas como Reforma Capanema. Dallabrida (2014) adiciona que a reestruturação do ensino secundário por esta Reforma “lhe prescreveu uma cultura escolar marcada pelo retorno das humanidades, pela nacionalização autoritária e pela permanência do método ‘tradicional.’” (Dallabrida, 2014, p. 408). Ribeiro (1993) contribui com a crítica mencionando-a como sendo:

de cunho nazifascista cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias (Ribeiro, 1993, p. 23)

Uma “reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares [...]” (NASCIMENTO, 2007, p. 81). Por sua vez, “em 1945, Getúlio Vargas é derrubado do poder e o Brasil passa por um período democrático, quando eleições livres são realizadas [...]” (Ribeiro, 1993, p. 24).

Ademais, em 1946 “no retorno à democracia, houve alguma tendência de melhora nos indicadores educacionais no governo Dutra (1946-1951), primeiro governo eleito após a queda de Vargas.” (Kang, 2017, p. 40). Nesta gestão, “o ensino secundário integrou a pauta das discussões na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) [...]” (Dallabrida, 2014, p. 408), porém, o projeto foi arquivado. Foram retomados debates sobre as

funções da escola, entre progressistas e conservadores. Este último grupo liderado por educadores católicos. (Ribeiro, 1993)

Brito *et al* (2019) contribuem discutindo sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Social do Comercio (SESC). Segundo os autores, o SENAI juntamente com as Leis Orgânicas do Ensino, não diferente da gestão anterior, “formaram [...] uma ação política pedagógica motivada pela burguesia industrial brasileira que pretendia a qualificação da força de trabalho sob a orientação das necessidades da industrialização.” (Brito *et al*, 2019, p. 479). Também o Ensino Normal, que até então era responsabilidade dos estados, foi centralizado pela Lei Orgânica do Ensino Normal, que neste cenário, assume a responsabilidade de formar profissionais para atuação na educação primária. Por sua vez, os conteúdos da EF eram ministrados na disciplina “Educação Física Recreação e Jogos”. (Brasil, 1946)

Em 1951, Vargas retorna ao poder, e tem um desempenho inferior em relação ao primeiro mandato. Kang narra que:

O segundo governo Vargas (1951–1954) fez muito pouco pela educação, resumindo-se à criação de órgãos administrativos superiores como o Conselho Nacional de Pesquisa em 1951, a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) também em 1951 e a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário. (Kang, 2017, p. 40)

Neste período, como descrevem Braghini e Bontempi (2012, p. 256) a “vertente interpretativa que produziu a ideia de um mundo urbano como estimulador das transformações remanescentes do mundo rural apareceu amplificada.” Sendo assim, a educação secundária esteve voltada para a formação de mão-de-obra, ou seja, “o conceito de boa educação para os jovens passou a ser regulado segundo a relação estabelecida entre o processo de escolarização e o mundo do trabalho” (Braghini e Bontempi 2012, p. 249). Conseqüentemente, a educação, portanto, passou a ser o único caminho disponível para a conquista dos postos nas empresas e indústrias. (Assis, 2012, p. 323)

Relembra-se que, neste período, tramitava a primeira versão da LDBEN. A Lei, aprovada em 20 dezembro de 1961 sob o n. 4024 “estruturou o EM em: ginásial, de 4 anos e colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino

secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal)” (Nascimento, 2007, p. 82). Sua tramitação “durou treze anos, se contada a partir da mensagem presidencial n.605 de 29 de outubro de 1948, que apresentou ao Poder Legislativo o seu anteprojeto, elaborado por uma comissão de educadores” (Montalvão, 2016, p. 22). Ressalta-se também que nesta versão surge o termo “Ensino Médio”, no artigo n. 33. Outro destaque dá-se ao artigo 22, que estabelece como “obrigatória à prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior.” (Brasil, 1961)

O golpe militar de 1964, período em que o país esteve sob o autoritarismo das Forças Armadas, a gestão era norteadada “[...] pela ênfase no crescimento econômico e pelas reformas institucionais, incluindo a educação” (Nascimento, 2007, p. 82). Apesar do protagonismo das Forças Armadas, é importante ressaltar que “o golpe teve um caráter burguês, pois teve o apoio das classes dominantes do país, em conjunto com as multinacionais e o próprio Governo dos Estados Unidos, e da UDN (União Democrática Nacional).” (ASSIS, 2012, p. 323). Desta forma, pressupõem-se acertadamente a quem novamente interessaria as políticas públicas da época: o capital. Ratifica a análise Barros (1993), ao afirmar que houve uma “supremacia de forças de sociais compostas por seguimentos identificados com os interesses burgueses em detrimento dos movimentos populares” (Barros, 1993, p. 174).

Com a abertura ao capital estrangeiro “a educação escolar começou a ser vista por uma concepção de educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, instrumentalização para o trabalho e controle ideológico” (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 142). Dada a nova ordem social, a LDBEN ganha uma segunda versão neste período, em 1971, a partir da Lei n. 5.692. Destaca-se que no artigo 7º, é estabelecida a obrigatoriedade do ensino da Educação Física, Programas de Saúde, Educação Moral e Cívica e Educação Artística. (Brasil, 1971)

Sousa e Vago (1997) afirmam que foi uma época decisiva para a Educação Física, onde foram questionadas as influências militares e médica para sua entrada no âmbito escolar, revestida da função de “domadora de corpos”.

De acordo com a lógica vigente, a referida LDBEN buscou assegurar “a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (Alves; Silva; Jucá, 2022, p. 142). Assim, a educação passou a ter como principal função a habilitação para o trabalho, visto que se tornou obrigatoriamente profissionalizante.

Neste período, prevaleceu uma “visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção.” (Nascimento, 2007, p. 83). Além do capital humano, também motivou a política as visões ideológicas embasadas na segurança nacional e o pensamento cristão conservador.

Não obstante, como analisou Assis (2012), foi no governo militar “quando se constatou que a obrigatoriedade do ensino básico realmente se concretizou, pelo menos teoricamente, passando de 4 para 8 anos de duração” (Assis, 2012, p. 322). Guimarães (2015) adiciona que durante este regime, houve o fortalecimento da rede privada, visto que o Estado desobrigou-se da responsabilidade de financiamento da educação.

Após sombrios 21 anos sob um regime autoritário e nacionalista, o Brasil é redemocratizado. Alves, Silva e Jucá (2022) contextualizaram o processo:

A recessão econômica ocorrida no início dos anos de 1980, aliada à urgência da sociedade em implantar um regime verdadeiramente democrático, fez com que houvesse uma luta por direitos e liberdades civis diversos, bem como uma tentativa de construção de uma identidade democrática para o país, dentre eles eleições diretas. (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.144).

Em 1988, sob a gestão do maranhense José Sarney, Guimarães (2015, p.8) explica que “a Constituição Federal é aprovada, efetivando a redemocratização do país. Com essa nova legislação surgem também propostas educacionais que redefiniram a escola de maneira geral”, assim foram repensados aspectos relacionados à regionalização e descentralização do ensino, valorização dos profissionais, acessibilidade para classes sociais menos favorecidas. O cenário democrático “trouxe a possibilidade de se delinear políticas públicas educacionais numa perspectiva cidadã” (Copatti; Andreis, 2020, p. 2)

Este período foi fortemente marcado por reformas e acontecimentos políticos. Na análise de Guimarães (2015), ficou caracterizado por circunstâncias como o *Impeachment* de Collor, as adequações de Itamar, prosseguindo os mesmos atos de abertura de mercado e de uma educação voltada para estas necessidades. O autor afirma ainda que:

No caso Brasil, os organismos de forças exteriores influenciaram as reformas educacionais na pós-ditadura. A redemocratização do ensino brasileiro mesmo ferindo os princípios da então aprovada Constituição Federal de 1988, elaborada de forma participativa, sob o agrupamento dos diversos grupos sociais, organismos como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento se infiltraram no sistema educacional brasileiro mesmo depois de governo populista de Luiz Inácio Lula da Silva. (Guimarães, 2015, p.4)

Conforme discutido no tópico anterior deste trabalho, a década de 90 do século passado ficou marcada pela entrada do neoliberalismo no Brasil. Assim, apesar da redemocratização, este período, nos estudos de Nascimento (2007, p. 83), “é expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia.” Guimarães (2015) reforça este pensamento, afirmando que:

As reformas educacionais que se seguiam estariam emaranhadas de concepções liberais propostas pelo Banco Mundial. Essa liberalização propunha uma abertura das fronteiras nacionais, e pela educação estaria o meio de disseminar essa concepção em países periféricos como o Brasil. (Guimarães, 2015, p.7)

Logo, o campo educacional recebe reflexos no âmbito do financiamento, que já vinha precarizado da ditadura militar, como analisou Kuenzer (2000) *apud* Nascimento (2007, p. 83) em seu estudo, ao afirmar que houve considerável “redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade no sistema produtivo, bem como a racionalização do uso dos recursos”.

Como também já discutido, foi nesta época o estabelecimento da atual e maior lei da educação no Brasil, “após anos de tramitação no Congresso Nacional e alvo de disputas de projetos distintos de sociedade, no ano de 1996 foi estabelecida a LDB n. 9.394/1996.” (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.144).

Sobre a Lei, Nascimento (2007) analisou que:

A nova LDB (Lei n. 9394/96) inserida no processo de reformas educacionais estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio. No entanto, na prática, o Governo Federal tem priorizado os seus investimentos para o ensino fundamental, deixando para os Estados arcarem com a expansão do Ensino Médio. (Nascimento, 2007, p. 83)

Neste período, como já observado, o EM não foi priorizado, ainda que estabelecido como obrigatório. Mas é importante ressaltar que a partir da LDBEN, houve sua reformulação, onde as novas diretrizes estabeleciam que, “as disciplinas do Ensino Médio dividem-se em dois blocos fundamentais de conhecimentos: uma base comum e outra base diversificada. A base comum é composta por três áreas de conhecimento<sup>16</sup>” (Nascimento, 2007, p. 85). Nesta condição, distribuiu-se a carga-horária da seguinte forma:

A parte diversificada ocupa 25% da carga horária total e incluir pelo menos uma língua estrangeira. A escolha de outras disciplinas para essa parte diversificada deve ter ‘caráter interdisciplinar e deve ainda levar em conta o contexto e o mundo produtivo’.” (Nascimento, 2007, p. 85)

Além de ser considerado etapa na educação básica, também foi definida a duração mínima de três anos. No texto da Lei, em sua primeira versão, são estabelecidas suas intenções, onde se vê em breve análise e, de acordo com Alves, Silva e Jucá (2022, p.145) que “as finalidades do EM são o ingresso no ensino superior e a preparação para o mundo do trabalho.” O que, mais uma vez, como retratado por Krawczyk (2009) e Kuenzer (2003), demonstra a “falta” de identidade desta etapa, historicamente atravessada pela dualidade entre formação profissional e acadêmica. Vale refletir, de forma não tão óbvia quanto se gostaria, se tal dificuldade enfrentada pela política educacional brasileira quanto à verdadeira ou ideal identidade do EM, não estaria atrelada tão somente à classe social que o atravessa.

Em contrapartida, também deve-se considerar a mudança em relação a oferta de cursos profissionalizantes, que deixou de ser obrigatória (Brasil, 1995), rompendo com lógica da Lei de bases anterior, o que deve ser visto de forma positiva. Mesmo com este avanço, a referida reforma recebeu aversão, pois, como colocam Domingues, Tosch e Oliveira (2000) e Kuenzer (2000), muitas questões problemáticas precisavam ser resolvidas, desde uma fonte fixa de financiamento para o EM, repetição de velhas lógicas praticadas pelas reformas educacionais anteriores e a persistente dualidade estrutural. Sobre este último ponto, Nascimento (2007) infere que:

A dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes

---

<sup>16</sup> Linguagem e código (língua portuguesa, informática etc.); Ciências da Natureza e Matemática e, finalmente, Ciências Humanas. (NASCIMENTO, 2007, p. 85)

na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações e contradições do capital e trabalho (Nascimento, 2007, p. 86)

Sobre a Educação Física, Sousa e Vago (1997) discutem que a área teve algumas perdas, pois enquanto na segunda versão (LDBEN de 1971) era obrigatória em todos os níveis de ensino, nesta atual ela foi retirada do Ensino Superior e facultada ao ensino noturno. Apesar disto, os autores observam avanços nos aspectos pedagógicos, pois é referida como “componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola”.

A partir desta nova LDBEN (9.394/96) diversas mudanças foram efetivadas no Ensino Médio brasileiro, até mesmo sua crise de identidade passou a ser rompida a partir do novo significado constitucionalmente dado: a complementação da Educação Básica, e não a preparação para o mercado de trabalho ou universidade. Ou seja, “As mudanças ocorridas no campo educacional denunciam o cenário político e econômico no qual a sociedade estava inserida em determinado momento (Alves; Silva; Jucá, 2022, p.138).”

Sousa (2023) traz como contribuição à discussão que:

Logo após a implementação da LDBEN, ao longo dos anos houveram algumas tentativas de reformulação do Ensino Médio tendo sido propostas no âmbito educacional, as preocupações vão desde a necessidade de atualizar os conteúdos curriculares e aprimorar as metodologias de ensino até a busca por uma formação mais completa. (Sousa, 2023, p. 16)

Desta forma, os próximos acontecimentos desta etapa, configuram-se em programas, que vão desde o financiamento à elaboração e melhoramento do currículo, como os Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais -PCN, entre outros já descritos em tópicos anteriores a respeito da política educacional brasileira. Este formato de Ensino Médio perdurou até o ano de 2017, com a MP n. 746, que novamente reformula o EM. Esta reformulação será discutida no tópico seguinte.

#### **4. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

A História é uma excelente tutora para se compreender o presente. “A historiografia é a mãe que precisamos para compreender porquê algumas coisas são, outras não foram e, pior, porque algumas são e foram ao mesmo tempo.” (Silva, 2017, p. 302).



Neste tópico, pretende-se contextualizar a Reforma do Ensino Médio, onde assume-se o risco de não contemplar toda a sua dimensão, considerando que a referida temática ainda não possui um desfecho. Assim, visa-se situá-la em seu aspecto social, histórico e político, a partir de seus principais eventos no decorrer da história recente da educação para a juventude no Brasil. Demarca-se também, que a discussão será em torno da reforma estabelecida pela Lei n. 13.415/17, que está em vigor até a data de escrita deste trabalho.

Atualmente denominada como Novo Ensino Médio (NEM), a referida Reforma possui uma trajetória permeada por lutas de classes. Como ponto de partida é importante defini-la como mais um instrumento na política educacional neoliberal iniciada no Brasil em 1990, conforme já descrito no tópico 2 deste estudo. Branco *et al* (2018) confirmam a afirmativa ao analisar que:

Atualmente, a disputa que envolve o campo educacional tem se intensificado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do empresariado e do capital. O cenário que se apresenta conduz a formação do cidadão por caminhos contrários à emancipação do sujeito, de tal modo que a formação crítica e emancipatória perdeu espaço no campo educacional. (Branco *et al*, 2018, p. 48)

Para início, é importante mencionar uma primeira tentativa de reforma ocorrida em 2013, quando surge a proposta de reformulação do Ensino Médio, por meio do Projeto de Lei (PL) n. 6.840, do deputado Reginaldo Lopes (PT-MG). O Projeto visava alterar a Lei de Diretrizes e Bases, instituindo a jornada em tempo integral no Ensino Médio, organizando o currículo por áreas do conhecimento (Brasília, 2022). Sousa (2023) analisa que o PL estava associado ao pensamento individualista, uma vez que “reflete uma preocupante ausência de valores como coletividade e reconhecimento da ciência como um processo crítico de reflexão.” (Sousa, 2023, p. 22), o que já evidenciou aproximações com preceitos de sociedades neoliberais. Sobre o currículo, Jakimiu (2024) adiciona que este “defendia a organização curricular a partir de ‘opções formativas’ em substituição à formação básica, integral e comum para todos” (Jakimiu, 2024, p. 4). Tais análises referem-se à primeira versão do projeto.

O mesmo Deputado propôs e presidiu uma Comissão Especial para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)<sup>17</sup>. Neste processo, argumentou

---

<sup>17</sup> CEENSI foi criada no ano de 2012, sendo composta por 28 membros titulares e 28 membros suplentes, tendo como presidente o Deputado Reginaldo Lopes (do Partido dos Trabalhadores de Minas Geras -



sobre a função do EM e sua efetividade em relação às expectativas de seu público alvo: os jovens. “O projeto de lei não teve movimentação até outubro de 2014, neste momento, o Movimento Nacional pelo Ensino Médio<sup>18</sup> solicitou uma nova audiência com o Ministro da Educação” (Sousa, 2023, p. 24), que aconteceu no mesmo ano – 2014 – com a participação de diversas entidades e representações estudantis. O Movimento Nacional pelo Ensino Médio (MNDEM) surgiu justamente pela necessidade de uma oposição ao PL “entendendo que tal medida poderia vir a se constituir como indutora do abandono escolar” (Jakimiu, 2024, p. 5) dentre outros prejuízos aos estudantes.

Apesar de contrário ao Projeto inicial, conforme apontam os estudos de Jakimiu (2024) e, também, Lima e Gomes (2020), o MNDEM teve importante papel no melhoramento do PL. A partir de petições, contribuições, apontamentos, diálogos com o Parlamento, ações, e, sobretudo, lutas, o Movimento deixou relevantes contribuições ao texto final, após longos 17 (dezessete) meses de debates. O Projeto aguardou certo período para entrar em votação, o que foi total e propositalmente ignorado pelo Executivo em 2017, como descrito nos próximos parágrafos.

A Reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n. 13.415/17 surge efetivamente num contexto de um governo golpista, o que já revela seu caráter antidemocrático, “diante de todos os problemas que caracterizavam o Ensino Médio no Brasil, no ano de 2016, após um turbulento processo envolvendo o *impeachment* de Dilma Roussef” (Lima e Gomes, 2020, p 5), “uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de votos” (Soares, 2017, p.173). Nesta gestão, tornou-se como um “açodamento na emissão de leis sob a forma de

---

PT-MG) e como relator o Deputado Wilson Filho (do então Partido do Movimento Democrático Brasileiro da Paraíba -PMDB-PB). A CEENSI tinha como objetivo “[...] debater temas como a extensão do primeiro emprego para profissionais liberais, regimes especiais de contratação para empresas de produção sazonal, contratação de jovens em situação de risco social e outros (JAKIMIUI, 2024, p. 4)

<sup>18</sup> O Movimento Nacional pelo Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional - ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei n. 6.840/2013. Para esse fim empreendeu um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública. (ANPED, 2017)

decretos e medidas provisórias, que efetuam um verdadeiro desmonte na política educacional na redução de direitos da maioria da população” (Lino, 2017, p.77). Assim, após poucos meses no poder, Temer teve como “uma de suas primeiras ações [...] apresentar, de forma autoritária e impositiva, a Medida Provisória (MPV) n. 746, no dia 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016a), menos de um mês após o golpe” (Jakimiu, 2024, p. 6).

Ao utilizar de uma Medida Provisória, Temer autoritariamente descartou os longos períodos de debate que o antecederam, visto que já vinham em curso discussões para esta pauta a partir do PL 6.840/13. Ferreti (2018) destaca que se tratou de uma ação intempestiva e de impacto, semelhante a outras medidas, como a instituição do “Novo Regime Fiscal que estabeleceu severas restrições às despesas primárias do país por vinte anos” (Ferreti, 2018, p. 26). É importante demarcar o caráter impositivo desta manobra, visto que uma MP, embora prevista na Constituição Cidadã, deve ser precedida por alguns critérios, um deles é a urgência, que não foi o caso. Sobre esta manobra, Ramos e Frigotto (2017) demarcam que:

“Todas as ditaduras ou golpes em nossa história, de maior ou menor profundidade, buscam, pois, salvaguardar os domínios do capital; e todas as ditaduras e golpes necessitam intervir na disputa das ideias e nossos processos educativo” (Ramos e Frigotto, 2017, p. 29)

A MP n. 746/2016, quando encaminhada ao Congresso, foi questionada pelo Ministério Público, pois considerou seu impacto na educação básica e a ausência de debate com a sociedade civil. O questionamento não foi suficiente e a MP não sofreu qualquer impedimento em sua tramitação, até tornar-se lei. (SILVA, 2019). “O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção” (Lino, 2017, p. 77).

Leão (2018) discute sobre a suposta urgência para imposição de uma Reforma tão impactante a partir de uma MP. Apesar de concordar com o texto quando afirma haver uma “crise do Ensino Médio” no Brasil, o autor contrapõe que é um problema histórico ocasionado pela “chegada ‘tardia, desigual e insuficiente’ do Estado como provedor da educação no Brasil” (Leão, 2018, p. 2), e que, dada a sua historicidade, dificilmente será resolvido por uma Reforma apenas.

A Medida tornou-se o PL 364/2016 no Congresso, sendo aprovado, e assim convertido na Lei n. 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, estabelecendo a Reforma do Ensino Médio. Sua sanção alterou diversas normas legais, dentre elas destaca-se a LDBEN de 1996, como também a Lei n. 11.494/07, do FUNDEB. (Brasil, 2017). Como justificativa, o texto da lei aponta a indignância da Reforma dada a “baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país, a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação” (Ferreti, 2018, p. 26), adequação do currículo à Base Nacional Comum Curricular e a necessidade de “ampliar progressivamente a jornada escolar em tempo integral”. (Marcelino; Porto; Cabral, 2020, p. 6).

Devido ao seu equivocado e polêmico percurso legal, a Lei n. 13.415 não foi bem recebida pela sociedade, tanto científica como pelo grande público. Neste contexto, considera-se importante citar a resistência de “professores e jovens das camadas populares, sempre pensados como destinatários das políticas públicas em geral e nunca como atores com direito à participação na sua formulação” (Leão, 2018, p.8), que protagonizaram diversos movimentos de manifestações e ocupações de escolas em todo Brasil, totalizando mais de mil espaços ocupados em todo território (Corti, 2019). Infelizmente, como em todo governo autoritário, o posicionamento popular sofreu repressão policial, “não obstante a situação de violência, [...] Michel Temer banalizou o movimento e subestimou os estudantes, criticando publicamente ocupação de escolas” (Jakimiu, 2023, p. 2007). Assim, é pertinente inferir que, talvez, somente Temer e Mendonça Filho, na ocasião Ministro da Educação e conhecido como “pai da Reforma do EM”, tenham tido alguma satisfação com o novo cenário, pois até mesmo o INEP, autarquia do governo, fez suas observações e críticas.

A propaganda institucional foi bastante utilizada como forma de sensibilizar estudantes, profissionais e toda comunidade envolvida no cenário. O discurso midiático do executivo/MEC sinalizava para um EM mais atraente para os alunos e alunas, pois seria possível estudar somente o que realmente está alinhado ao seu interesse, o que geraria assim maior engajamento e menor evasão, tornando o(a) estudante apto a escolher seu futuro: seja trabalhando, estudando ou mesmo empreendendo, tudo isso possibilitado por um “currículo flexível”. Em seu estudo, Ramos e Frigotto (2016) observaram o papel determinante da imprensa, a partir do pensamento de Antônio Gramsci

(1991) e Pierre Bourdieu (1997), concluindo que esta tem um papel na “construção da hegemonia, processo pelo qual a dominação é exercida não pela violência, mas sim pela obtenção do consenso” (Ramos; Frigotto 2016). Corti (2019) embasa a análise ao afirmar que:

Os discursos sobre as Reformas educacionais ocupam frequentemente os meios de comunicação, seja na forma das opiniões de intelectuais, gestores e empresários a respeito das causas de nossas mazelas educacionais, seja como debate em torno das proposições reformistas emanadas pelo Estado. Os governos, por meios de suas assessorias de imprensa, conseguem inserir suas pautas e ações reformistas na mídia, sendo um forte indutor da cobertura jornalística e dos debates que se constroem na sociedade civil. (Corti, 2019, p.3)

Estabelecidas as devidas imposições, a Lei, fazendo jus ao seu apelido, reformou o currículo da última etapa da educação básica. Assim, Sousa (2023) explica que:

Com a promulgação da Lei nº 13.415/2017 conhecida como “Novo Ensino Médio”, as reformas e mudanças propostas foram oficialmente incorporadas à LDBEN. Esse evento histórico trouxe significativas transformações ao sistema educacional brasileiro, impactando diretamente a forma como o Ensino Médio é estruturado e ministrado no país. (Sousa, 2023, p. 29).

Sobre o currículo, Marcelino, Porto e Cabral (2020) ao analisarem o texto da Lei, o resumem:

[...] Apenas os componentes de Matemática e de Língua Portuguesa estão definidos e são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Não estão claramente definidos aqueles componentes curriculares que não estejam intrinsecamente relacionados com a lógica do mercado e se voltem para questões como as relações humanas e a formação do ser, ou que visem construir a reflexão crítica e o respeito ao pensamento plural, entre outras capacidades. Sobre estes, diz-se que serão trabalhados de forma ampla a partir das grandes áreas. (Marcelino; Porto; Cabral, 2020, p. 6)

Bueno (2021) adiciona ainda, que o currículo passou a ser pautado na BNCC, nas DCNEM's de 2018<sup>19</sup> e na Portaria n. 1.432 também de 2018<sup>20</sup>. Esta última versão sobre os Itinerários Formativos. Assim, o EM passa a ser composto por uma Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IF). A FGB deve priorizar o aprofundamento e consolidação da aprendizagem do

<sup>19</sup> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e contemplam os princípios e fundamentos definidos na legislação para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das instituições ou redes de ensino públicas e privadas que ofertam o ensino médio. (BRASIL, 2018)

<sup>20</sup> Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. (BRASIL, 2018)

Ensino Fundamental, tendo carga-horária de 1800 horas, trabalhando as áreas de conhecimento de Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. (Brasil, 2018). Prevê também, a “oferta de formação técnica e profissional, de forma presencial ou a distância, por meio de convênios com instituições privadas, custeados por verbas do FUNDEB.” (Silva, 2019, p. 93)

Este currículo, entendido aqui como parte central da Reforma, propõe “uma flexibilização curricular, alterando a atual organização dos currículos (no formato de treze disciplinas), criando itinerários formativos vinculados às áreas do conhecimento” (Silva, 2017, p. 712). A Portaria n. 1.432/18, explica que os IF são um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento [...]” (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, Marcelino, Porto e Cabral (2020, p.6) apontam que “há que se desconfiar da nova estrutura curricular só por áreas, sem especificar os componentes curriculares como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, entre outros.” E reafirmam que “apenas os componentes de Matemática e de Língua Portuguesa estão definidos e são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio” (Marcelino; Porto; Cabral, 2020, p.6).

A respeito dos “componentes curriculares”, a literatura específica sobre a área da Educação Física, aborda que, inicialmente juntamente com outras disciplinas, a EF perdeu o status de “obrigatória” – na MP 746/16 -, porém “após um intenso processo de debates e críticas, o texto aprovado voltou a incluir Educação Física e Arte como componentes curriculares obrigatórios” (Silva, Silva e Lima, 2022, p. 18). Os mesmos autores chamam a atenção para este processo de retirada e reinserção, sinalizando para uma ameaça à legitimidade da EF. Soares (2017) retoma que Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte como ‘uma entidade científica da área, [...] veio a público através de nota, repudiar e criticar a forma e o conteúdo desta reforma, bem como à usurpação dos nossos direitos constitucionais’ (Soares, 2017, p.175). Na nota, é observada a baixa efetivação da Educação Física no ensino infantil e fundamental, sendo o Ensino Médio o espaço onde a EF tem maior tradição, e que passou a estar ameaçada devido a Reforma, considerando a mudança de status de “obrigatória” para “optativa”. O CBCE pontua ainda, que é necessário

assegurar “os direitos de aprendizagens para os estudantes brasileiros acessarem o Ensino Médio com maior oportunidade de compreender, fazer e desfrutar as práticas corporais na sociedade.” (CBCE, 2016).

Soares (2017) adiciona que o Conselho Federal de Educação (CONFEF) também manifestou oposição sobre “a não obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio, porém vale ressaltar que essa posição foi pautada por uma argumentação corporativista, em vez de argumentos pedagógicos” (Soares, 2017, p. 175).

Outro ponto nevrálgico do NEM é a deliberação do CEE 173/2019 que traz o reconhecimento de Notório Saber, cabendo aos sistemas de ensino reconhecer os profissionais aptos para a docência, sem necessidade de formação específica para tal. Um grande retrocesso para as licenciaturas. A deliberação estabelece que:

Parágrafo único. A avaliação se fará nos seguintes termos:

- I – análise da comprovação documental referente à formação e experiência profissional do interessado para assumir docência de conteúdos em áreas afins à sua formação ou experiência profissional;
- II – o profissional de interesse da escola para a docência, no itinerário do ensino médio, que envolve formação com ênfase técnica e profissional, ou, em itinerário híbrido, deverá apresentar a documentação descrita no item I;
- III – a Instituição indicará uma Comissão de três professores para realizar entrevista com o profissional que atuará como docente autorizado por Notório Saber. (Brasil, 2019)

Sobre esta possibilidade, Bungensta e Lazzarotti Filho (2017, p. 21) alertam para “uma possível crise que a EF, enquanto componente curricular obrigatório do EM, pode sofrer com a entrada de profissionais com o ‘reconhecido’ notório saber e com a inclusão da formação técnica e profissional no arranjo curricular”. Molina *et al* (2017) adicionam:

Temos aí um extraordinário ataque à formação integral do cidadão com efeitos desmedidos nos valores éticos, estéticos e morais da juventude brasileira. A medida também expõe os trabalhadores da Educação em geral, e o professorado de Educação Física em particular, a certas incertezas e perplexidades, uma vez que faz uma série de alterações importantes e remete o encaminhamento destas a outros dispositivos, especificamente para os Sistemas Estaduais de Educação e para a Base Nacional Comum Curricular [...] (Molina *et al*, 2017, p.99)

Desta forma, infere-se negativamente sobre os dois aspectos da EF escolar: a legitimidade e a legalidade que passam a ser colocadas em xeque com a retirada de sua obrigatoriedade e a possibilidade de que profissionais

sem formação assumam uma sala de aula. Um grande retrocesso, principalmente pelo fato de que a área historicamente enfrenta turbulentas crises para se validar e efetivar no ambiente escolar.

Retornando debate para a Reforma em sua totalidade, Leão (2018) afirma que:

“trata-se de mais uma movimentação no jogo de forças dos atores que disputam as orientações para o ensino médio. A pretexto de “flexibilizar” a organização curricular das escolas de ensino médio, torna mais enrijecida e empobrecida a formação oferecida. (Leão, 2018, p. 9)

A “pressa, a falta de diálogo adequado com os sujeitos da escola (professores, famílias, gestores, comunidade, entre outros) e a influência de agentes econômicos, provocou uma sequência de pontos negativos [...]” (MACHADO, 2023, p.5).

Compreende-se que a nova arrumação curricular do novo Ensino Médio se torna interessante para a classe dominante, porque não convém que a classe popular amplie os seus horizontes nem seu poder discursivo-argumentativo, mas apenas que seja um trabalhador apto e eficiente para cumprir o que seu cargo lhe exige. (MARCELINO, PORTO E CABRAL, 2020, p.6)

O Novo Ensino Médio (NEM) também aprofunda desigualdades históricas, onde novamente a classe dominante manterá seu foco no acesso ao Ensino Superior, e os filhos da classe trabalhadora direcionados ao mercado de trabalho, inclusive com mão de obra barata e trabalho precarizado. Como contribuição ao debate, Marcelino, Porto e Cabral (2020) endossam que:

Compreende-se que a nova arrumação curricular do novo Ensino Médio se torna interessante para a classe dominante, porque não convém que a classe popular amplie os seus horizontes nem seu poder discursivo-argumentativo, mas apenas que seja um trabalhador apto e eficiente para cumprir o que seu cargo lhe exige. (Marcelino; Porto; Cabral, 2020, p.6)

Alguns autores e autoras, como explica Silva (2019), comparam o novo currículo, com o estabelecido pela Reforma Capanema “que estruturou o ensino profissionalizante [...], na qual os estudantes que fizessem esses percursos técnicos eram impedidos de dar prosseguimento aos estudos” (Silva, p. 92, 2019).

Diante do exposto, é possível verificar, mais uma vez, como a Educação é campo de disputa política e como o Estado brasileiro tem atuado em prol do



modelo econômico que se pretende: o neoliberalismo, possibilitando a influência do setor privado nas políticas educacionais, inclusive na elaboração de currículos, como será possível verificar no tópico seguinte.

#### **4.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM INTERFACE COM A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Para contextualizar de forma mais consistente o NEM, é importante trazer para o debate a Base Nacional Comum Curricular, documento supracitado no trabalho. Neste tópico pretende-se relacionar a Reforma e a BNCC, bem como fazer breves apontamentos relacionados à Educação Física.

Conforme definido em seu próprio texto, a Base Nacional Comum Curricular é “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.” (Brasil, 2015). Isto significa que, seja na esfera pública ou privada, a escola deve adequar-se ao que o texto propõe, para que desta forma exista, ou pelo menos espera-se que exista, uma equivalência dos conteúdos ministrados em todo o território nacional.

A BNCC ganhou destaque há poucos anos, mas desde a Constituição Federal/1988 especificamente no Artigo n. 210, já haviam menções neste sentido, quando a atual LDBEN regulamenta a base nacional comum para a educação básica. (Brasil, 1996). O Documento contém diretrizes para toda a Educação Básica, com especificações para as três etapas: infantil, fundamental e médio. Sua publicação foi fragmentada, totalizando em três versões. Após dezenove anos de sua previsão, em 2015, é publicada a primeira versão da BNCC, direcionada para a Educação Infantil. Posterior à primeira versão, a BNCC ganhou mais outras, pois contou, a partir de pressão, com o debate de alguns setores, tanto de especialistas indicados, como do público em geral.

Neste tópico, a abordagem será voltada para a terceira e última versão da BNCC, pois, não por acaso, é a que trata das diretrizes voltadas para a etapa final da Educação Básica: o Ensino Médio. Embora na segunda versão tenham sido apresentados conteúdos para o EM, esta precisou ser reenviada para a revisão, visto que foi sancionada a Lei n. 13.415/17. Ramos e Paranhos (2022) debatem que a Base, atrelada a Reforma, aprofunda a política neoliberal e



ultraconservadora presente no Brasil a partir da retomada da pedagogia das competências. Silva (2019) endossa que esta noção guiada “pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle”. (Silva, 2019, p. 97) Tal perspectiva conta “com elementos de renovação ideológica representados na ênfase conferida à dimensão ‘socioemocional’ da formação humana explicitada nos documentos normativos do ‘Novo’ Ensino Médio” (RAMOS; PARANHOS, p. 73, 2022).

Como afirmado por Machado (2023) houve falta de diálogo e pressa na aprovação do NEM. É neste ponto que a Reforma e Base se relacionam, pois a justificativa do governo Temer para esta condução autoritária foi de que a “implantação integral da Reforma do Ensino Médio dependia da aprovação da BNCC, responsável por orientar o conteúdo obrigatório das 1.800 horas previstas para a formação geral dos estudantes” (Silva, 2019, p. 94). No entanto, conforme afirmado pela mesma autora, a versão do Documento para o EM ainda se encontrava em elaboração. Ou seja, a Reforma, dentre outros fatores, foi proposta em caráter de urgência para atender as exigências e adequar-se ao currículo estabelecido por um documento inexistente.

A Lei n. 13.415 foi aprovada em fevereiro de 2017 e a versão final da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/EM), somente em dezembro de 2018, quase dois anos depois. Estas datas confirmam a enorme contradição, já discutida aqui a respeito do NEM.

É contundente trazer, que no documento da Base Nacional Comum Curricular, a EF é colocada na área de linguagens e suas tecnologias, sendo mencionada como “prática e estudos”. Para Soares (2017, p. 166,167) essa denominação “desobriga os sistemas de ensino de oferecer essa disciplina, ao passo que esses estudos podem ser realizados ‘dentro’ de outras disciplinas.”. Lessa (2018) adiciona que:

“ainda que a Educação Física tenha sido mantida no grupo de estudos e práticas obrigatórios à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que foi motivo de grande parte das discussões sobre o tema, o texto não trata da área como disciplina e também, não estabelece normas sobre a forma como esses estudos e práticas serão conduzidos” (Lessa, 2018, p. 25)

Beltrão, Taffarel e Teixeira (2020) debatem que com a implantação da Base, “torna-se mais difícil a integração dos níveis de ensino da educação

básica, uma ruptura que tende a prejudicar o aprofundamento dos conhecimentos dessa área tratados no ensino fundamental” (Beltrão; Taffarel e Teixeira, 2020, p.662)

De acordo com Ramos e Paranhos (2019), a BNCC e o Novo Ensino Médio “[...] constituem-se em torno das tendências internacionais de homogeneização e centralização curricular e padronização dos conteúdos, métodos e avaliações da educação escolar em todo território nacional” (RAMOS e PARANHOS, p. 75, 2019).

Diante do panorama do Ensino Médio e sua Reforma no Brasil, busca-se investigar e identificar como esta temática tem impactado o ensino da Educação Física em nosso país. Para tanto, é necessário conhecer o que vem sendo pesquisado e veiculado pelos estudiosos da área em diferentes fontes, que será objeto do próximo tópico.

## **5. MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

Para avaliar o interesse pela Reforma do Ensino Médio na área de Educação Física no Brasil buscou-se realizar um mapeamento da produção científica, no período de 2013 a 2023, em diferentes fontes: artigos publicados em anais de eventos, periódicos e dissertações/teses, a saber: anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONBRACE/CONICE), periódicos da área de Educação Física (Motrivivência; Pensar a Prática, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte e Revista Brasileira de Educação Física Escolar), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Plataforma Sucupira.

Minayo (2007) afirma que metodologia é caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, incluindo paralelamente o método, as técnicas e a criatividade do pesquisador. O presente estudo é de natureza básica, com abordagem quanti-qualitativa. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e o objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2007)

Conforme orienta a mesma autora, o trabalho seguiu algumas etapas: fase exploratória; análise e tratamento do material empírico e documental. Gunther (2006) afirma que a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos, ou seja, a coleta de dados produz trabalhos que nas diferentes técnicas analíticas são interpretados hermeneuticamente.

De acordo com Severino (2000), a presente pesquisa é um levantamento bibliográfico, pois se realiza a partir dos registros disponíveis (pesquisas anteriores, artigos, teses, dissertações, dentre outros trabalhos). Ainda, quanto aos objetivos, é de natureza descritiva.

Inicialmente, a busca por trabalhos na ferramenta *Google Acadêmico* utilizando os descritores - Educação Física e NEM; Educação Física e Reforma do Ensino Médio; Educação Física e BNCC; Educação Física e Ensino Médio e Reforma do Ensino Médio - resultou em 105 (cento e cinco) trabalhos, que corresponde ao universo de 100% da pesquisa, no escopo relacionado à Educação, Ciências Humanas, Ciências Sociais e Educação Física.

Para maior aproximação com a temática específica, utilizou-se como critério de exclusão os trabalhos com recortes mais abrangentes, sendo desconsiderados os resultados encontrados para o descritor Reforma do Ensino Médio. Assim, a primeira amostragem totalizou 86 (oitenta e seis) publicações.

Mantendo-se a necessidade de refinamento, foram excluídos também, os resultados obtidos pelos descritores “Educação Física e BNCC; Educação Física e Ensino Médio”, considerando que abordavam genericamente a temática, e não a relação específica entre Educação Física e a Reforma do Ensino Médio. Neste levantamento foram localizados 44 (quarenta e quatro) textos científicos.

Por fim, para delimitar a busca ao objeto desta investigação, tornou-se conveniente eleger apenas as publicações específicas da área da Educação Física, sendo mapeados 39 (quarenta) trabalhos. Destes, ainda foram excluídos 7 (sete) em formato de resumo simples, por entender-se que possibilitam pouca margem para análise. Assim, a amostragem final da investigação totalizou 32 (trinta e dois).

Para a apreciação dos dados, foram definidas 7 (sete) categorias de análise: (1) classificação dos trabalhos; (2) sexo; (3) ano de publicação; (4)

vínculo institucional; (5) região; (6) tipos de pesquisa e (7) temática. Como panorama geral dos resultados obtidos, observa-se o quadro 1, organizado por ordem crescente do ano de publicação.

Quadro 1: panorama geral de trabalhos

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO</b>	<b>FONTE DE PUBLICAÇÃO</b>	<b>VINCULO INSTITUCIONAL</b>	<b>TIPO DE PESQUISA</b>
<b>1</b>	A contrarreforma do Ensino Médio do governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da Educação Física escolar.	Dissertação	Fernando Augusto Generino Soares	2017	BDTD	UFPB	Qualitativa, documental e exploratória
<b>2</b>	A Reforma do Ensino Médio e os retrocessos na Educação (Física?)	Resumo expandido	Nubia Gonçalves dos Santos e Luís César Souza	2017	CONBRACE	UFG	Não anunciado
<b>3</b>	Reforma do Ensino Médio, qual o lugar da Educação Física?	Resumo expandido	José Ribamar Ferreira Júnior, Mackson Luiz Fernandes, Costa Antônio de Pádua dos	2017	CONBRACE	UFRN	Pesquisa documental e bibliográfica

			Santos, José Pereira de Melo				
4	A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida	Artigo de periódico	Gabriel Carvalho Bungensta e Ari Lazzarotti Filho	2017	Revista Motrivivência	SEDUC – PE e UPE	Não anunciado
5	A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a era do gelo	Artigo de periódico	Vicente Molina Neto, Denise Grosso da Fonseca, Lisandra Oliveira e Silva, Rodrigo Alberto Lopese Elisandro Schultz Wittizorecki	2017	Revista Motrivivência	UFRGS	Análise documental
6	Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio	Artigo de periódico	Maristela da Silva Souzae Fabrício Krusche Ramos	2017	Revista Motrivivência	UFSM e SEDUC - RS	Documental e bibliográfica

7	O “novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física	Artigo de periódico	José Ângelo Gariglio, Admir Soares Almeida Junior e Cláudio Márcio Oliveira	2017	Revista Motrivivência	UFMG	Não anunciado
8	Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro	Artigo de periódico	Robson dos Santos Bastos, Osvaldo Galdino dos Santos Junior e Marcelo Pereira de Almeida Ferreira	2017	Revista Motrivivência	UFPA e SEDUC-PA	Documental
9	A Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da rede estadual de Pelotas/RS	Dissertação	Angélica Vilela Lessa	2018	Plataforma Sucupira	UFPel	Documental e campo,

10	A Educação Física no terceiro ano do Ensino Médio: uma análise da contribuição nas escolas públicas de Recife diante o Novo Ensino Médio	Dissertação	Fabiano Swinerd Gomes da Costa	2018	Plataforma Sucupira	UNIFG	Quantitativa
11	Educação Física no Ensino Médio demanda social legítima	Artigo de periódico	Walter Roberto Correia e Diego Luz Moura	2018	Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	USP e UNIVASF	Ensaio
12	Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física.	TESE	José Arlen Beltrão de Matos	2019	BDTD	UFBA	Revisão bibliográfica e levantamento de dados
13	Crítica à Reforma do Ensino Médio e suas implicações para o componente curricular Educação Física	Resumo expandido	Alexsander Luiz Braga, Santa Brígida Debora Pantoja dos Santos e Marcos Renan	2019	CONBRACE	UEPA	Abordagem qualitativa e documental



			Freitas de Oliveira				
14	Narrativas discentes sobre a Educação Física no contexto da Reforma do Ensino Médio	Resumo expandido	Murilo Nazario, Wagner Santos e Amarílio Ferreira Neto	2019	CONBRACE	UVV e UFES	Estudo de caso, tipologia de estudo de caso etnográfico
15	A Educação Física escolar no contexto da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415): o contrafogo pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho	Artigo de periódico	Álcio Crisóstomo Magalhães e Júlio César Apolinário Maia	2019	Revista Pensar a Prática	UEG e UFJ	Tipologia compreensiva e bibliográfica
16	Netnografia da Educação Física na Reforma do Ensino Médio brasileiro: práticas discursivas nas redes sociais <i>youtube, instagram, facebook e twitter</i>	Artigo de periódico	Murilo Eduardo dos Santos Nazário, Wagner dos Santos e Amarílio Ferreira Neto	2020	Revista Motrivivência	UVV e UFES	Netnografia, etnografia

17	A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto: um estudo de caso	Dissertação	Simone Santos Kuhn	2021	BDTD	UFRGS	Estudo de caso etnográfico, análise de documentos
18	A reestruturação curricular da Educação Física escolar na educação profissional no estado da Bahia diante da Reforma do Ensino Médio	Dissertação	Adriana Vitoria Cardoso Lopes	2021	Plataforma Sucupira	UESC	Pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo
19	O Novo Ensino Médio e a Educação Física nas escolas públicas do Mato Grosso: itinerários formativos e o protagonismo juvenil	Dissertação	Weder Camillo De Souza	2021	Plataforma Sucupira	URI	Pesquisa bibliográfica, qualitativa, descritiva e documental.
20	A Educação Física no Novo Ensino Médio: dificuldades e possibilidades de	Resumo expandido	Bruno Cesar Silva e Livia Tenorio Brasileiro	2021	CONBRACE	SEDUC – PE e UPE	Revisão de literatura, pesquisa bibliográfica,

	consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco						pesquisa documental e pesquisa de campo.
21	Reforma curricular do Ensino Médio: uma análise sobre a noção de linguagem e suas implicações para a Educação Física	Dissertação	Oliveira, Nathalia Doria	2022	BDTD	UFRN	Pesquisa documental, exploratória de abordagem qualitativa
22	Novo Ensino Médio na contramão da formação omnilateral: uma rasteira política-pedagógica na Educação Física e a resistência no IFMA campus Buriticupu	Artigo de periódico	Raffaelle Andressa dos Santos Araujo e Aurine Carvalho Rocha	2022	Revista Brasileira de Educação Física Escolar	IFMA	Documental e bibliográfica
23	Efeitos da Reforma do Ensino Médio na Educação Física nos institutos federais	Resumo expandido	Luan Gonçalves Jucá Félix William Medeiros Campos André Luis do Nascimento	2023	CONBRACE	UNIVASF e IFSP	Exploratória e descritiva.

			Mont Alverne Luciana Nunes de Sousa e Daniel Teixeira Maldonado				
24	Impactos da Reforma do Ensino Médio no IFSP: a luta pela Educação Física	Resumo expandido	Livia Roberta da Silva Velloso Elisabete dos Santos Freire	2023	CONBRACE	USJT e IFSP	Não anunciado
25	Implicações da Reforma do Ensino Médio para o ensino da Educação Física: possibilidades pedagógicas de resistência	Resumo expandido	Gabriela Biancardi Braga e Erineusa Maria da Silva	2023	CONBRACE	UFES	Pesquisa intervenção
26	O Novo Ensino Médio e as repercussões para a Educação Física no “chão da escola”	Resumo expandido	Fábio Cunha De Sousa e Marcílio de Souza Júnior	2023	CONBRACE	SEDUC – PE e UPE	Não anunciado
27	A Reforma do Ensino Médio e as implicações para a	Resumo expandido	Victoria Oliveira Modesto e	2023	CONBRACE	UFU	Análise de documentos

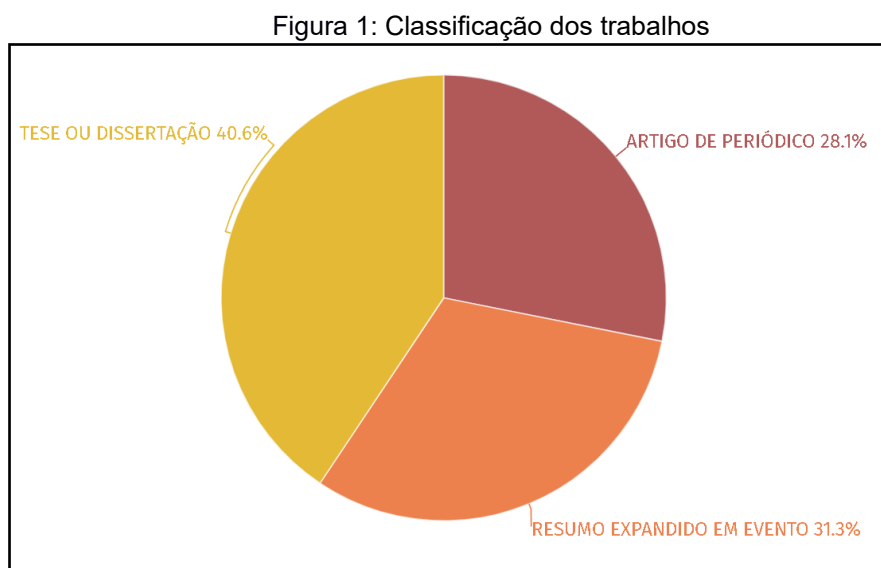
	Educação Física		Gabriela Machado Ribeiro				
<b>28</b>	Educação do corpo, práticas corporais e o movimento Reformador do Novo Ensino Médio brasileiro	TESE	Renato Ribeiro Rodrigues	2023	BDTD	UFG	Pesquisa documental, em caráter exploratório
<b>29</b>	Novo Ensino Médio e Educação Física: um estudo sobre a Lei n. 13.415/17 e a proposta curricular do estado de Mato Grosso.	Dissertação	Alex Frisselli de Oliveira Motta	2023	Plataforma Sucupira	URI	Natureza qualitativa, com abordagem documental e bibliográfica
<b>30</b>	Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar: desafios e perspectivas no Novo Ensino Médio	Dissertação	Perla Cristina Frangioti Machado	2023	Plataforma Sucupira	UFSCAR	Qualitativa, através da pesquisa de intervenção pedagógica
<b>31</b>	O novo Ensino Médio e a área de Educação Física escolar: implicações na (de) formação da classe trabalhadora.	Dissertação	Joao Marcos Saturnino Pereira	2023	Plataforma Sucupira	UECE	Pesquisa bibliográfica e documental

32	A dinâmica curricular da Educação Física no Novo Ensino Médio: o contexto de uma Escola de referência de Pernambuco	Dissertação	Wesley Pierre Silva da Paz	2023	Plataforma Sucupira	UPE	Pesquisa documental e bibliográfica
----	---	-------------	----------------------------	------	---------------------	-----	-------------------------------------

Fonte: elaboração própria

## 5.1 CLASSIFICAÇÃO DOS TRABALHOS

Adotaram-se para esta investigação três classificações para os trabalhos encontrados: artigos em periódicos, resumos expandidos em eventos científicos e teses/dissertações. A partir da pesquisa, constatou-se que o levantamento foi composto, em ordem decrescente, pelos seguintes percentuais: 40,6% (13) de teses/dissertações, 31,3 % (10) de resumos expandidos e 27,3% (9) de artigos de periódicos, como ilustrado pela figura 1.



Fonte: elaboração própria

Observa-se que as dissertações/teses, apesar de demandarem um tempo mais longo para análise e escrita devido à complexidade e amplitude de pesquisa que exigem, são os trabalhos em maior quantidade. Tal dado pode ser justificado pela relevância e abrangência do tema, bem como, nos últimos dois anos pelo menos, sua fácil observação proporcionada pela implantação da Reforma em quase todas as escolas do Brasil desde 2022, ano limite para implantação do Novo Ensino Médio. Ressalta-se também que o interesse pela temática possa estar atrelado ao seu impacto, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

Para os resumos expandidos, pode-se afirmar que há uma quantidade considerável. A constatação pode ser justificada, novamente, pela facilidade de acesso ao objeto, tornando-o facilmente observável. A inferência é endossada

ao analisar que estes resumos geralmente são relatos de experiência ou estudo de caso.

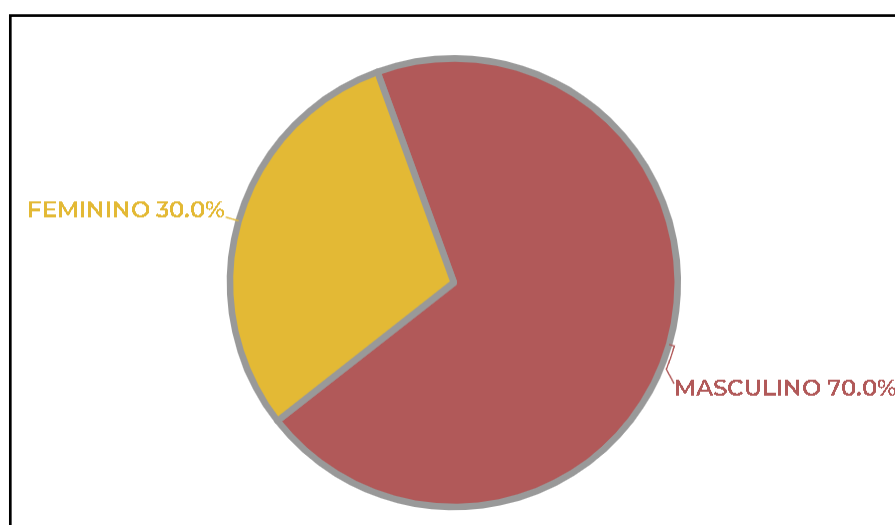
Quanto aos artigos em periódicos, analisa-se que há um número aquém do esperado em revistas específicas da área, o que pode revelar desinteresse ou dificuldades relativas ao próprio campo da Educação Física, onde, a partir do universo localizado, existem números mais expressivos quando analisados os artigos publicados em periódicos não específicos, geralmente relacionados ao campo da educação.

## 5.2 SEXO DOS (AS) AUTORES (AS)

Para esta categoria, considera-se Mação, Alvim e Rodrigues (2021) onde afirmam se tratar de uma situação biológica, definida pela genitália do indivíduo. Contudo, em diálogo com Louro (1997) defende-se que “[...] não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida”

Foram contabilizados o sexo de todos(as) os (as) autores(as) e co-autores (as) anunciados nos textos. Lembra-se que os resumos expandidos e artigos em periódicos permitem participação de até 5 autores(as). Assim, a quantidade de autores(as) e co-autores(as) totalizou sessenta (60), sendo 70% (42) masculino e 30% (18) composto pelo sexo feminino, como a figura 2 ilustra:

Figura 2: Sexo



Fonte: elaboração própria



Como é possível observar, há diferença gritante entre os diferentes sexos. Enquanto o masculino corresponde a mais da metade, com quarenta e dois (42) autores, o feminino conta apenas com menos da metade deste número, sendo somente dezoito (18) autoras. Portanto, é pertinente trazer para a discussão a análise de Melo e Oliveira (2006), quando asseguram que:

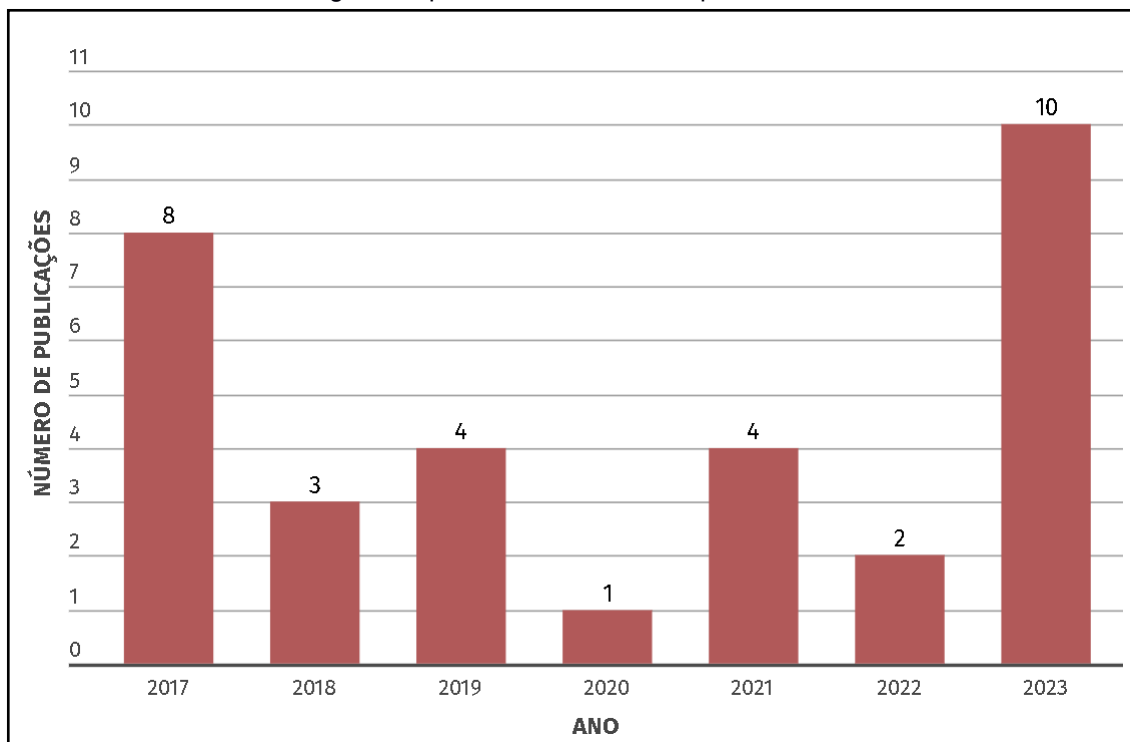
O sexo feminino ainda permanece marcado pelo estereótipo do papel dos “cuidados”, escolhem as áreas vinculadas à educação, saúde e a assistência social. Os homens, seguindo no rastro do papel definido socialmente para o sexo masculino, buscam a aventura do descobrimento dos campos científicos como a engenharia, ciências exatas e da terra e as agrárias. Eles também são aprisionados no seu papel, mas numa concentração inferior a encontrada para as mulheres (Melo e Oliveira, 2006)

Apesar da publicação em 2006, o estudo ainda revela uma realidade atual, pois mesmo com a quebra de muitos paradigmas, a pessoa do sexo feminino ainda enfrenta diversas barreiras sociais, e no *métier* científico não é diferente, pois com sua presença em diversos campos – profissional, político, acadêmico – ainda se observa o acúmulo de funções, enquanto o indivíduo do sexo masculino não padece com as altas demandas que este acúmulo de funções tende a gerar, logo, dispõe de mais tempo para exercer o ofício de pesquisa e produção científica. Seguindo a análise, Melo e Oliveira (2006, p. 301) adicionam que “infelizmente, essa literatura não tem sido sensível à temática de gênero, ignorando que mulheres e homens têm trajetórias diferenciadas e que desvelar as mulheres no mundo científico e tecnológico exige um esforço específico.”

### **5.3 ANO DE PUBLICAÇÃO**

Como já descrito, a investigação considerou a produção científica no período transcorrido de 2013 a 2023. Relembra-se que as discussões a respeito da Reforma do Ensino Médio surgiram em 2013, sendo assim, tornou-se conveniente analisar o período completo de uma década. Embora a temática seja de máxima importância para o campo educacional, os estudiosos, sobretudo da Educação Física, mobilizaram pesquisas somente quando o assunto ganhou notoriedade pública, como mostra a figura 3.

Figura 3: quantidade de trabalho por ano



Fonte: elaboração própria

O levantamento bibliográfico evidenciou que as publicações emergiram no ano de 2017. Desta forma, é possível afirmar que houve um hiato do período de 2013 até 2016, esta lacuna pode ser justificada pela inexistência de legislação vigente, uma vez que, como já descrito no tópico 3, as discussões neste período pairavam somente no campo das proposições e com poucas repercussões na grande mídia.

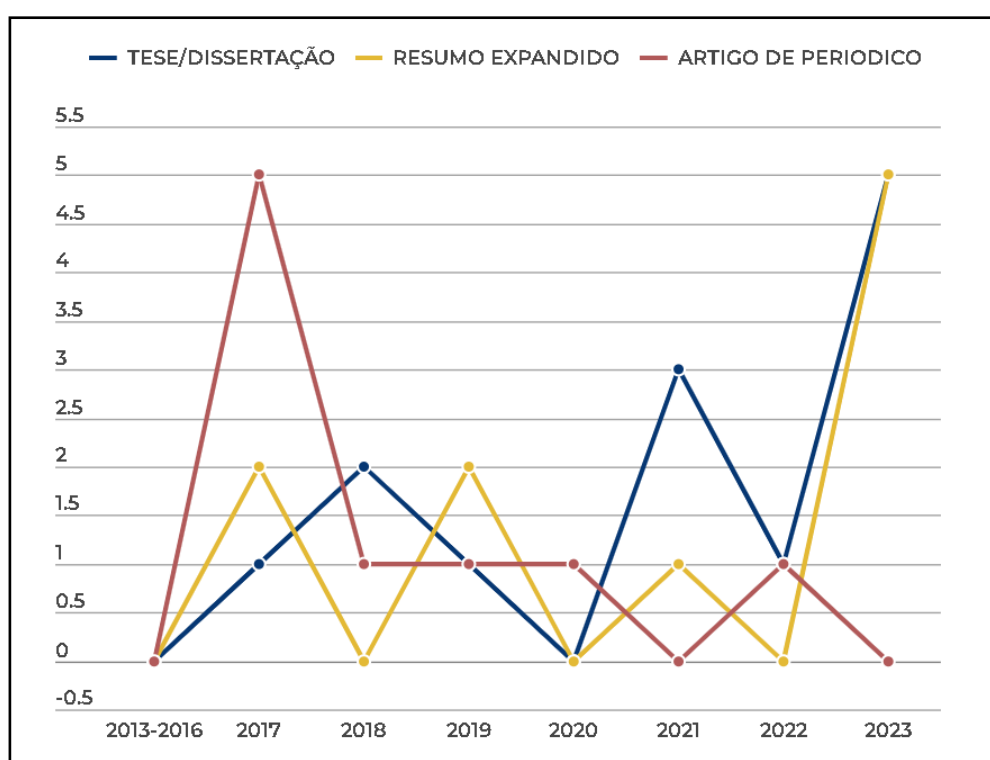
Não por acaso, o segundo maior momento das publicações ocorre em 2017, ano em que é sancionada a Lei n. 13415/17 e o tema ganha visibilidade nos meios de comunicação. Foram mapeados 8 (oito) trabalhos, representando 25% da amostra, sendo cinco artigos de periódicos, uma dissertação e dois resumos expandidos.

Em 2023, ápice da produção, foram publicados dez trabalhos, correspondendo a 31,2%, sendo 5 (cinco) resumos expandidos e 5 (cinco) dissertações. Em 2022, a produção representada pela porcentagem de 6,2% totalizou três trabalhos: um artigo de periódico e uma dissertação. Nos anos de 2021 e 2019, a produção é totalizada em 12,5% cada, onde em 2021 o montante de teses e dissertações contou com três trabalhos e um resumo

expandido, já em 2019 dois resumos expandidos, um artigo em periódico e uma tese.

No ano de 2020 houve uma única publicação de artigo em periódicos, representando 3,1% da amostragem. Tal percentual pode estar diretamente relacionado às questões de saúde pública experimentadas por todo o mundo a partir da pandemia de COVID-19. Por fim, em 2018 constatou-se a produção de três trabalhos, correspondendo a 9,3%, sendo duas teses e dissertações e um artigo em periódico. A figura 4 ilustra a quantidade anual de publicações, por tipo de trabalho.

Figura 4: quantidade anual por tipo de trabalho

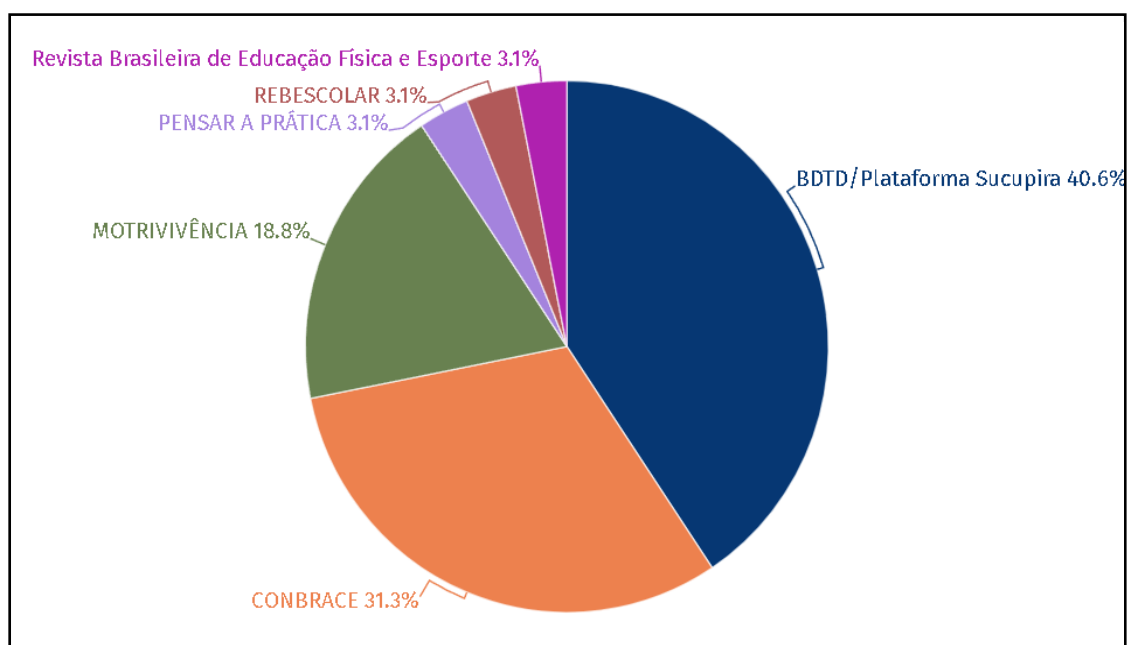


Fonte: elaboração própria

De forma geral, ao considerar o quantitativo de 32 (trinta e dois) trabalhos mapeados, afirma-se que os estudiosos da Educação Física, embora não necessariamente publiquem em periódicos exclusivos da área, têm se dedicado às pesquisas relacionadas ao campo escolar, especificamente ao Novo Ensino Médio e seus desdobramentos. O número expressa um quantitativo construído durante uma década, onde o objeto pesquisado – NEM – pôde ser observado efetivamente somente nos últimos 3 (três) anos. Assim, avalia-se produção na área de forma positiva.

Em relação à periodicidade, quase como regra, nos anos de 2017, 2019, 2021 e 2023 é onde se nota os maiores números de publicação. Estes índices podem estar atrelados à promoção bianual do CONBRACE/CONICE, principal evento da Educação Física Brasileira. Não por acaso, é a segunda fonte que possui o maior número de trabalhos dentro da amostragem – 33,3% -, embora suas publicações sejam limitadas, nesta análise, apenas a resumo expandido. A maior fonte é a Plataforma Sucupira/BDTD, com 40,6%, seguida pela Revista Motrivivência, com 18,8%, e por fim, com 3,1% cada, as revistas REBESCOLAR, Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. Os números são representados em gráfico na figura 5.

Figura 5: fontes de publicação



Fonte: elaboração

#### 5.4 VINCULO INSTITUCIONAL

Nesta categoria, foram considerados todos os(as) autores (as) e co-autores (as) e seu vínculo institucional anunciados nos trabalhos, bem como a se pertencem à esfera pública ou privada. A busca resultou em 61 registros. Foram localizadas 27 instituições vinculadas, listadas, por ordem alfabética, no quadro 2.

Quadro 2: quadro de Instituições

Nº	Vínculo Institucional	QUANTIDADE TRABALHOS	ESFERA
1	Centro Universitário Dos Guararapes - UNIFG	1	PRIVADA

2	Instituto Federal de São Paulo - IFSP	1	PUBLICA FEDERAL
3	Instituto Federal do Maranhão – IFMA	2	PUBLICA FEDERAL
4	Secretaria de Estado Da Educação - SEDUC/PE	2	PUBLICA ESTADUAL
5	Secretaria De Estado Da Educação - SEDUC/PA	2	PUBLICA ESTADUAL
6	Secretaria de Estado Da Educação - SEDUC/RS	1	PUBLICA ESTADUAL
7	Universidade de Pernambuco - UPE	2	PUBLICA ESTADUAL
8	Universidade de São Paulo - USP	1	PUBLICA ESTADUAL
9	Universidade do Estado Do Pará - UEPA	3	PUBLICA ESTADUAL
10	Universidade Estadual de Goiás - UEG	3	PUBLICA ESTADUAL
11	Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC	3	PUBLICA ESTADUAL
12	Universidade Federal da Bahia - UFBA	2	PUBLICA FEDERAL
13	Universidade Federal de Goiás - UFG	3	PUBLICA FEDERAL
14	Universidade Federal de Jataí - UFJ	1	PUBLICA FEDERAL
15	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	3	PUBLICA FEDERAL
16	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	1	PUBLICA FEDERAL
17	Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	1	PUBLICA FEDERAL
18	Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR	1	PUBLICA FEDERAL
19	Universidade Federal de Uberlândia - UFU	2	PUBLICA FEDERAL
20	Universidade Estadual do Ceará - UECE	1	PUBLICA ESTADUAL
21	Universidade Federal do Espírito Santo - UFES	5	PUBLICA FEDERAL
22	Universidade Federal do Rio Grande Do Norte - UFRN	5	PUBLICA FEDERAL
23	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul - UFRGS	6	PUBLICA FEDERAL
24	Universidade Federal do Vale Do São Francisco - UNIVASF	5	PUBLICA FEDERAL
25	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai E Das Missões - URI	2	PRIVADA
26	Universidade São Judas Tadeu – USJT	1	PRIVADA

27	Universidade Vila Velha - UVV	2	PRIVADA
----	-------------------------------	---	---------

Fonte: elaboração própria

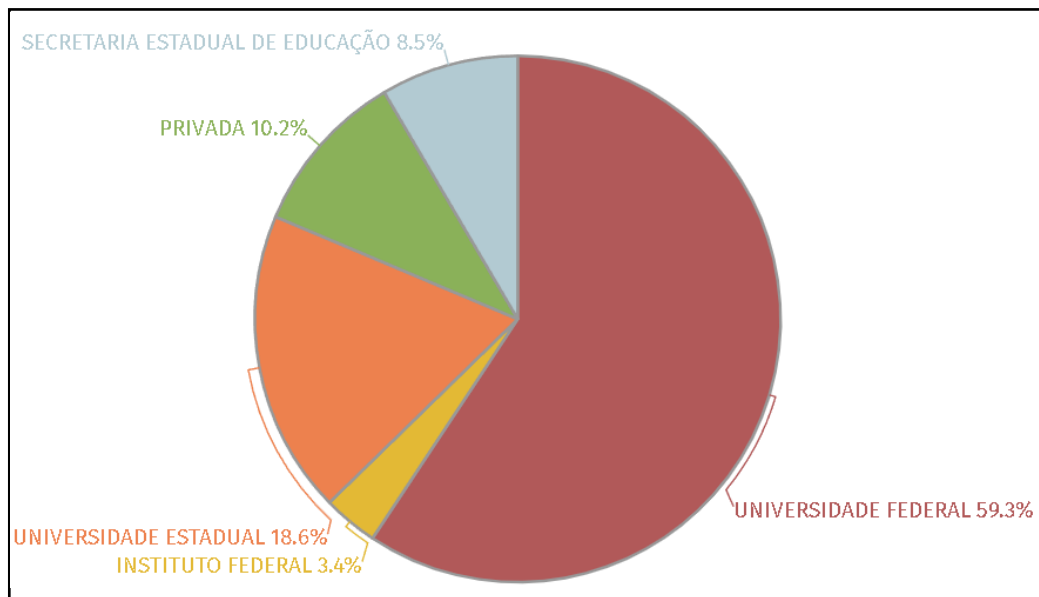
Foram coletadas as informações de 60 escritores (as), e das vinte e sete (27) instituições de vínculo mapeadas, 62,7% são da esfera pública federal, representadas por 35 registros de universidades e 2 registros de Institutos Federais. Estes números atestam a predominância do Ensino Superior na produção de conhecimento acadêmico, principalmente no âmbito Federal. É possível discutir também sobre o tripé de Ensino, Pesquisa e Extensão que alicerça as Universidades Públicas Federais no Brasil, onde fica evidenciado neste recorte a presença da Pesquisa, sobretudo pela predominância de Programas de Pós-graduação.

Ainda na esfera pública, as Universidades Estaduais ocupam o segundo lugar, com 11 instituições, representando 18,6%. A partir do contraste com a rede federal, infere-se que ainda há discrepância entre suas produções, ainda que ambas sejam orientadas pelo mesmo tripé.

No âmbito do Ensino Superior, as Instituições de Ensino da esfera privada são as que menos produzem, representando 10,2%. O número pode ser avaliado considerando que estas instituições estão 7 voltadas, em maioria, somente para o Ensino, visando formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Outro fator é a quantidade de cursos de pós-graduação *stricto sensu* ainda bem abaixo, se comparado à rede federal e até mesmo estadual.

Destaca-se a porcentagem de 8,5% representando as Secretarias Estaduais de Educação, apesar de ser o menor número da amostragem, indica para a produção acadêmica de professores da Educação Básica. Ou seja: a produção acadêmica consegue, mesmo que timidamente, ultrapassar os limites da Graduação e Pós-graduação. A figura 6 representa em gráfico o cenário supracitado.

Figura 6: esfera (pública ou privada) dos vínculos institucionais

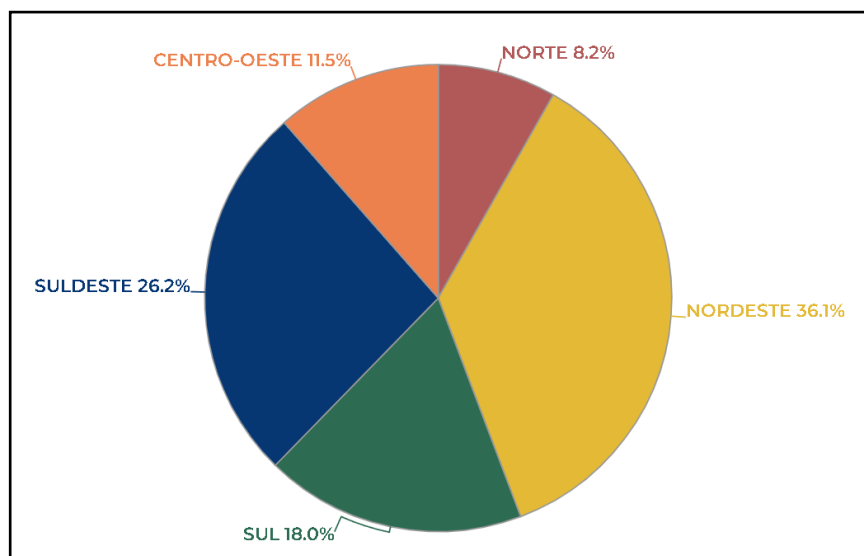


Fonte: elaboração própria

## 5.5 REGIÃO

Para análise desta categoria, foram considerados os estados ou unidades federativas das instituições de vínculo dos(as) autores(as) e co-autores(as). Foram encontrados registros em todas as regiões do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), onde há predominância de 34,3% da Região Nordeste, seguido de 29,6% Sudeste, 17,1% Sul, 7,8% Norte e 10,9% da Região Centro-Oeste, conforme representa a figura 7

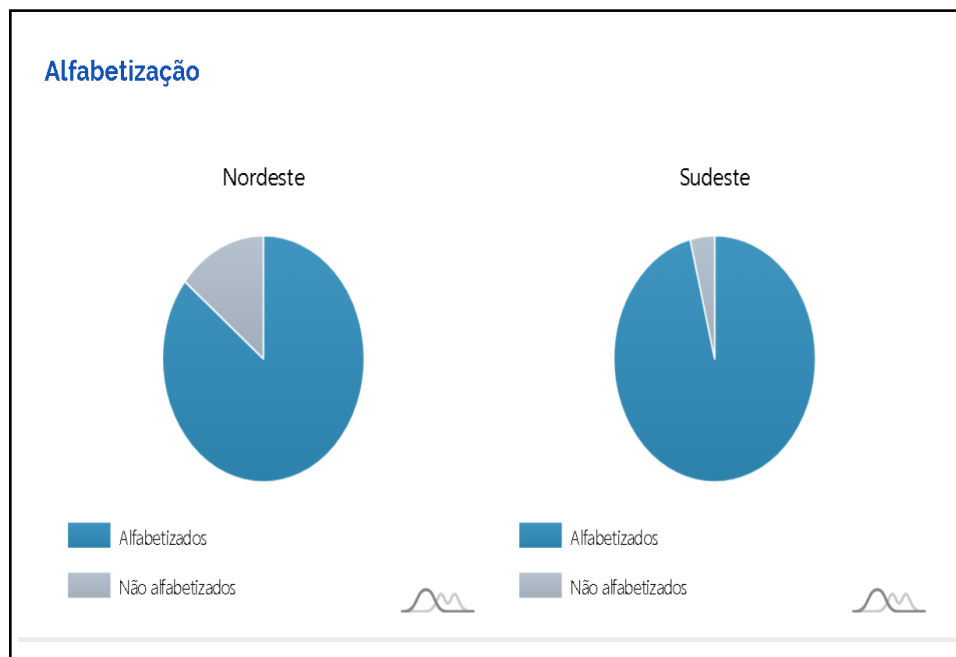
Figura7: Instituições de vínculo por região



Fonte: elaboração própria

Para discutir os resultados desta categoria, é importante ponderar sobre os indicadores geográficos e geoeconômicos do Brasil. Dados básicos do último Censo/IBGE (2022) comparam o percentual de alfabetização das regiões Nordeste e Sudeste. Enquanto a primeira conta com 85,9%, a segunda possui 96,8% como mostra o gráfico abaixo:

Figura 8: Alfabetização das regiões Nordeste e Sudeste



Fonte: IBGE (Censo 2022)

Apesar dos dados retratarem realidades normalmente atreladas à Educação Básica, sabe-se que refletem de forma direta no acesso ao Ensino Superior, implicando também no índice de desenvolvimento. Assim, os números encontrados para o Nordeste podem ser explicados pelo fato de que a Região é a que possui mais estados (9) no país, enquanto a Região Sudeste conta somente com 4 (quatro).

Outro ponto que também é consequência desta desigualdade, diz respeito à oferta de cursos de pós-graduação, *locus* prioritário da produção científica no país, pois dados da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) revelam uma distribuição desigual de Programas de Pós-graduação (PPG). A exemplo, os específicos das áreas de Educação e Educação Física, totalizam 36 (trinta e seis) para o Nordeste e 84 (oitenta e quatro) para o Sudeste.



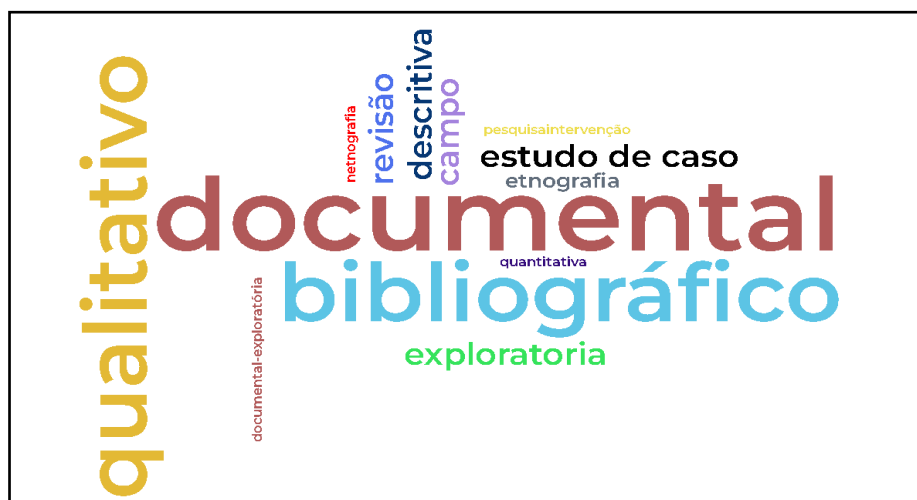
A análise qualitativa deve ser observada não somente a partir dos números encontrados, mas também, neste recorte, a partir de seu contexto socioeconômico. Assim, apesar da Região Nordeste destacar-se com maior número de publicações, afirma-se que o dado não revela toda a realidade da produção no Brasil, pois, nesta avaliação, a diversidade na classificação de trabalhos e a variação quanto ao número de autores(as) e seus vínculos institucionais, tem impacto direto no trato quantitativo dos dados.

## 5.6 TIPO DE PESQUISA

O percurso metodológico utilizado pelos autores foi classificado pela categoria de análise “tipo de pesquisa”. Demarca-se que os dados obtidos derivam somente do que foi anunciado explicitamente nos textos e denominados pelos(as) escritores(as) como metodologia utilizada para alcançar o(s) objetivo(s) do trabalho. Assim, dos 32 (trinta e dois) textos, 27 (vinte e sete) anunciam a metodologia utilizada, enquanto em 6 (seis) trabalhos, embora sejam descritos os procedimentos e até mesmo os instrumentos utilizados, os(as) autores não citam o tipo de pesquisa empregado.

Foram localizados 17 (dezessete) termos para referenciar a metodologia. Para ilustrar sua incidência, utilizou-se a nuvem de palavras, na figura 9, onde o tamanho/destaque de uma expressão em relação às outras é proporcional à quantidade de vezes em que a mesma é mencionada.

Figura 9: nuvem de palavras



Fonte: elaboração própria

Nota-se destaque para pesquisa com natureza qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. Este dado confirma as características de pesquisas que investigam fenômenos sociais, extrapolando a mensuração somente numérica, dada a sua subjetividade. No caso da Reforma do Ensino Médio, a temática é concentrada na grande área da Educação, onde se torna essencial avaliar os impactos qualitativos do novo currículo, bem como outros desdobramentos.

Parte das publicações analisadas apresentou, em sua metodologia, uma composição única, anunciando apenas um tipo de pesquisa. Estas denominam-se, aqui, de trabalhos do tipo simples. Para as publicações que compuseram mais de um tipo de pesquisa, a menção será de trabalho do tipo combinado. As tabelas 1 e 2 os descrevem apresentando a quantidade de publicações com a respectiva metodologia utilizada.

Quadro 3: trabalhos do tipo simples

<b>TIPO SIMPLES</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Análise documental	2
Documental	1
Ensaio	1
Pesquisa intervenção	1
Quantitativa	1
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>

Fonte: elaboração própria

Quadro 4: trabalhos do tipo composto

<b>TIPO COMBINADO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Bibliográfica e levantamento e dados	1
Bibliográfica, documental e pesquisa de campo	2
Bibliográfica, qualitativa, descritiva e documental e qualitativa	2
Documental e bibliográfica	4
Documental e campo	1
Documental, exploratória	1
Documental, exploratória e qualitativa	2
Estudo de caso etnográfico, documental	1
Estudo de caso, tipologia de estudo de caso etnográfico	1
Exploratória e descritiva.	1
Netnografia e etnografia	1
Qualitativa, documental	1
Qualitativa, documental e bibliográfica	1
Qualitativo, através da pesquisa de intervenção pedagógica	1
Tipologia compreensiva e bibliográfica	1
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>

Fonte: elaboração própria.

De acordo com os dados expressos acima, a produção é compreendida por 63,6% de trabalhos do tipo combinado, e 18%2 por trabalhos do tipo simples, seguido pelo mesmo percentual de textos que não anunciaram nenhum tipo de pesquisa.

Supõe-se, que dependendo do objeto estudado, muitas vezes para sua compreensão, se faz necessário a utilização de mais de um tipo de pesquisa, o que certamente pode contribuir para uma análise mais fidedigna do fenômeno, justificando seu percentual mais significativo. Provavelmente esta prevalência decorre, também, da quantidade de trabalhos classificados como teses/dissertações que correspondem ao maior número da amostragem e permitem um desenvolvimento maior dos percursos metodológicos adotados.

## 5.6 TEMÁTICA

No que diz respeito às temáticas abordadas nos estudos produzidos na última década sobre Educação Física e a Reforma do Ensino Médio, foi possível identificar que as pesquisas estão preocupadas em discutir a política educacional brasileira para o Ensino Médio; os aspectos pedagógicos da Educação Física no novo currículo e as ameaças a sua legitimidade e legalidade, bem como o mundo do trabalho. Sendo assim, destacar-se-ão, na sequência, alguns trabalhos considerados mais relevantes em relação ao conteúdo abordado.

Nos estudos de Soares (2017) e Kuhn (2021) a política educacional é amplamente discutida pela perspectiva histórico dialética. A partir de pesquisa bibliográfica e documental, os(as) autores(as) buscam a trajetória histórica das leis educacionais no país.

Em sua dissertação intitulada **A contrarreforma do ensino médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da Educação Física escolar**, Soares (2017) analisa as políticas do Estado brasileiro a partir da década de 1990, constatando a forte influência do neoliberalismo nas decisões educacionais do Brasil. Destaca ainda que esta influência foi fortalecida com o passar dos anos, tendo como uma de suas consequências atuais o NEM.

O estudo é um importante condutor para entender, e ratificar, que o campo educacional é visto como arena de disputa para a classe dominante,

logo, as decisões acerca desta área serão sempre pensadas visando o benefício de quem está no poder, geralmente por meio de manobras autoritárias.

No trabalho **A Reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto: um estudo de caso**, apesar de ser uma pesquisa etnográfica, Kuhn (2021) contextualiza nacionalmente a trajetória da EF nas reformas educacionais ocorridas no país, destacando sempre para o trato dado à área em cada uma destas reformulações curriculares. A autora buscou investigar a prática docente em escolas estaduais no período pandêmico.

A pesquisa, dado seu caráter etnográfico, buscou conhecer realidade *in loco*, além de valorizar, por meio de entrevistas, o ponto de vista dos(as) principais sujeitos englobados na Reforma: discentes, docentes e gestão. Destaca-se a variedade de metodologias utilizadas pra dar conta da observação e análise do fenômeno pesquisado, possibilitando um excelente percurso metodológico possível de ser replicado pela comunidade científica interessada na temática.

Em relação aos aspectos pedagógicos da Educação Física no novo currículo e as ameaças a sua legitimidade e legalidade, no texto **Implicações da Reforma do Ensino Médio para o Ensino da Educação Física: possibilidades pedagógicas de resistência**, de Braga e Silva (2023), foram investigadas as questões relacionadas à redução de carga-horária e retirada da Educação Física das duas últimas séries do EM, a partir de leis estaduais no Espírito Santo. Utilizando a pesquisa-intervenção com os estudantes, as autoras buscaram produzir alternativas para minimizar os danos da Reforma.

Assim, sugerem a possibilidade de “compensação” de carga-horária por intermédio das disciplinas Eletivas. Analisa-se que a possibilidade se apresenta como uma alternativa paliativa para o problema, e ainda, sem a devida cautela, pode colaborar para o discurso falacioso de que não houve prejuízos para a área, já que ela poderá ser trabalhada em outros componentes. Apesar dos pontos supracitados, lê-se como válida a tentativa de resistência, principalmente considerando que muitas vezes o(a) professor(a) é imputada a obrigação de seguir um currículo apenas, tornando-o (a) impotente diante dos desdobramentos que este pro(im)põe.

Machado (2023) na dissertação **Desenvolvimento de itinerário formativo relacionado com a Educação Física escolar: desafios e perspectivas no novo ensino médio**, compartilha resultados obtidos na pesquisa-intervenção realizada com alunos da 2ª série de uma escola estadual de São Paulo. Neste trabalho a autora deixa alerta para a falácia da liberdade de escolha anunciada pelas propagandas do NEM. Ela traz, também, contribuições até mesmo de estratégias docentes para registro, como a utilização de um “diário de aula”. Observa-se que, apesar do título anunciar o desenvolvimento de um itinerário formativo, as informações fornecidas permitem entender que a experiência ocorreu a partir de uma disciplina eletiva.

O trabalho de Araujo e Rocha (2022) intitulado **Novo Ensino Médio na contramão da formação omnilateral: uma rasteira política-pedagógica na Educação Física e a resistência no IFMA Campus Buriticupu** dialoga sobre a formação profissional e em tempo integral em um Instituto Federal (IF). Diferente do estudo anterior, pelo caráter de autonomia dado aos IF's, foi possível “dizer” não à Reforma, portanto não foi de um estudo etnográfico, mas sim bibliográfico e documental.

O artigo de periódico consegue argumentar, ou mesmo desmitificar, a noção mercadológica que se tem sobre a Educação profissional, além de apontar meios de organização interna para as escolas que possibilite a construção de um projeto educacional que favoreça os ideais pensados pela comunidade escolar. É fato que os IF's são revestidos de autonomia, o que lhes permite discernir sobre suas próprias decisões, diferentemente de outras redes de ensino, o que torna este trabalho direcionado à realidade específica dos Institutos Federais.

Matos (2019) em **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física**, adverte que a Reforma reforça a histórica hierarquização dos componentes curriculares subjugados em detrimento de outros, também contribui com uma importante análise da Educação Física na BNCC, contrastando com a concepção de currículo da abordagem crítico-superadora.

A temática do mundo do trabalho é retratada por Sousa e Ramos (2017) no artigo de periódico **Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio**, onde a autora e o autor analisam,

pela perspectiva dialética, que a EF está relacionada diretamente com o mercado de trabalho quando assume concepções de seleção, competição, individualismo e rendimento, contribuindo para os ideais capitalistas.

Em **A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida**, os autores fazem um vasto levantamento bibliográfico, inclusive apresentando um mapeamento das produções relacionadas à Educação Física no Ensino Médio. Como ponto principal da Reforma, associam a ascensão do notório saber com a desvalorização do trabalho pedagógico do professor, visto que este permite a atuação, nas escolas, de pessoas sem formação acadêmica.

Em síntese, constata-se que na maioria dos trabalhos aqui analisados, há uma preocupação acentuada com a temática, por considerá-la bastante polêmica, bem como, a presença de uma perspectiva crítica na apreciação do seu conteúdo, pois se entende que é necessária sim, uma revisão geral da política educacional do país voltada ao ensino médio. Porém, não da forma autoritária e a “toque de caixa” como foi feita, desconsiderando a participação dos principais protagonistas deste nível de ensino (professores, gestores, alunos e pesquisadores).

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho mapeou a produção científica acerca da Educação Física e a atual Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei n. 13415/17. A metodologia adotada foi uma revisão sistemática de literatura, buscando conhecer o que vem sendo pesquisado e veiculado pelos estudiosos da área, objetivando ampliar a fundamentação teórica e a apropriação de conhecimentos sobre o tema, além de situar-se sobre como vem ocorrendo os desdobramentos da Reforma para a Educação Física no Brasil.

Como o entendimento de que o objeto pesquisado integra a Política Educacional brasileira, buscou-se inicialmente conhecer o cenário das Políticas Públicas voltadas para a educação a partir da década de 1990. O recorte temporal considerou a aprovação da atual LDBEN, principal lei educacional do Brasil. Também foi nesta década que o neoliberalismo foi implantado em toda América Latina e Caribe.

A partir desta aproximação, constatou-se que a educação é utilizada como dispositivo para fortalecimento das tendências determinadas pelo capital, sendo atenuadas de acordo com a concepção política de quem está ocupando o poder Executivo.

Também foi descrito um panorama do percurso do Ensino Médio no Brasil a partir de 1500. Este nível de ensino, historicamente apresenta um caráter dualista, ora focado na formação de mão-de-obra, ora voltado para o ingresso no Ensino Superior. Obviamente, que ao fazer o recorte de classe, essa dualidade é bem direcionada para que os filhos da classe trabalhadora atendam aos interesses do mercado e o acesso ao Ensino Superior seja restrito para a classe burguesa.

Adentrando para a discussão da Reforma do Ensino Médio e BNCC, afirma-se, a partir da literatura analisada, que ambas tiveram processos com pouca participação dos principais envolvidos e impactados - alunos e professores -. A Reforma se impôs pela ação golpista de uma Medida Provisória do então Presidente Michael Temer e se fortaleceu durante o Governo autoritário de Bolsonaro. Por sua vez, a versão final da BNCC, não diferente da Reforma, teve forte influência do empresariado em sua elaboração, sendo descartados os estudiosos de referência no campo educacional.

No que tange ao o mapeamento e análise da produção, foi delimitado o recorte temporal de 10 anos – 2013 a 2023, sendo elencados os descritores, critérios de inclusão e exclusão e as fontes, resultando na amostragem de 32 (trinta e dois) trabalhos. A revisão considerou 7 categorias para análise: (1) classificação dos trabalhos; (2) sexo; (3) ano de publicação; (4) vínculo institucional; (5) região; (6) tipos de pesquisa e (7) temática. A amostragem foi composta por trabalhos agrupados nas categorias de tese/dissertação, artigo de periódico e resumo expandido publicado em evento científico

Apesar do NEM ser um acontecimento da história recente do Brasil, ao analisar a classificação dos trabalhos foi evidenciada a predominância de Dissertações, o que é avaliado de forma positiva, pois esperava-se a prevalência de resumos expandidos por serem trabalhos de elaboração mais compacta e flexível, enquanto artigos, teses e dissertações são regidos por um rigor mais acentuado e necessitam de certo tempo para pesquisa

Na categoria **sexo**, foi observada a maior porcentagem para indivíduos do sexo masculino, o que diz não só sobre um simples recorte do campo científico, mas também revela uma realidade ainda latente no Brasil sobre as desigualdades sociais entre os sexos, reflexos de uma sociedade ainda balizada pelos preceitos do patriarcado. É importante reconhecer que já houve avanços na luta pela igualdade, porém há ainda muito o que se caminhar, desde o acesso de mulheres ao Ensino Superior, como sua permanência e possibilidades de pesquisas.

Sobre os **anos de publicação**, foi constatada certa inercia no período dos quatro primeiros anos (2013 – 2016), onde não foram localizados quaisquer tipos de publicações. Importante ressaltar que o recorte temporal dessa análise englobou um período pandêmico, demarcado principalmente no ano de 2020. Assim, evidenciou-se que a área passou a publicar somente a partir de 2017, alcançando seu auge em 2023.

No que tange a categoria de **região** foi observada a maior porcentagem para o Nordeste, seguida do Sudeste. Lembra-se que a análise mapeou todos os (as) autores (as) anunciados nos trabalhos, assim como o número de autores em cada tipo de trabalho, variando de 1 a 5. Pelo fato da Região Sudeste concentrar maior quantidade de cursos de pós-graduação, esperou-se que a produção também se concentrasse lá, porém o dado obtido divergiu desta expectativa.

Quanto ao **tipo de pesquisa**, analisa-se que todas as publicações são de caráter qualitativo, com predominância da pesquisa bibliográfica e/ou documental, embora em seis trabalhos os(as) autores (as) não tenham anunciado a metodologia utilizada.

Nas discussões acerca da **temática**, observou-se predominância de trabalhos que tratam da política educacional voltada para Ensino Médio; os aspectos pedagógicos da Educação Física no NEM e as ameaças à sua legitimidade e legalidade, bem como relações com o mundo do trabalho.

Diante do exposto, conclui-se que o campo acadêmico tem se interessado em pesquisar a Educação Física na Reforma do Ensino Médio, sendo possível afirmar, mesmo com pouco tempo de vigência, que o NEM traz inúmeros prejuízos, desde o reforço ao estereótipo marginalizado da área a própria atuação docente nas escolas.



A Educação Física escolar, dentro (ou à margem) da Reforma parece estar em constante ameaça, visto que o NEM alterou a LDBEN, retirando a obrigatoriedade de oferta do componente em todas as séries do Ensino Médio. Esta modificação tem impacto direto também em sua legitimidade, pois ao ser retirada a obrigatoriedade, concebe-se a ideia de que os conhecimentos abordados nesta área são menos importantes ou até mesmo desnecessários.

Por fim, destaca-se que este estudo não contemplou a discussão do tema em sua totalidade, pois a Lei n. 13.415/17 já sofreu alterações, que não foi foco desta investigação, considerando que extrapolaram o recorte temporal estabelecido até o ano de 2023.

A luta de docentes e discentes resultou em um novo ordenamento legal sancionado pelo Presidente Lula. Trata-se da Lei n. 14945/24, que apesar de seguir com a mesma lógica de divisão de conhecimentos por área, avançou em muitos aspectos, como por exemplo, a ampliação da carga-horária destinada aos conhecimentos da formação básica. A nova Lei também descartou a possibilidade do notório saber. Assim, recomenda pesquisas futuras a respeito da nova configuração do Ensino Médio no país, que passará a vigorar em 2025.

## 7. REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO (Brasília). Senado Federal. **Novo governo promete mudanças profundas na educação**. 2019. Com Rádio Senado e Agência Brasil. Disponível em:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/01/28/governo-promete-mudancas-profundas-na-educacao>. Acesso em: 23 maio 2024.

ANPED (Brasil). Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **ANPEd e ABPEE denunciam retrocessos em nova política de educação especial lançada pelo governo; confirma repercussão de entidades e associações**. 2020. Elaborado por entidades signatárias. Disponível em: <https://www.anais.anped.org.br/news/anped-e-abpee-denunciam-retrocessos-em-nova-politica-de-educacao-especial-lancada-pelo-governo>. Acesso em: 24 maio 2024.

ARAÚJO, Luiz. **A educação básica no governo Lula: um primeiro balanço**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. 40 p. 6 ex.

ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; MACEDO, Marconi Neves. O desmonte da Educação Superior no Governo Bolsonaro. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE

ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA SÃO PAULO/SP - 5 A 7 DE OUTUBRO DE 202, 9., 2022, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Smap, 2022. p. 1-16.

BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB - projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 10, n. 19, p. 407, 15 fev. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v10i19.703>

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávaro Alegrâncio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018. DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n21p47-70. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 7 ago. 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASÍLIA. Carol Teixeira. Senado Federal. **O que é o Sistema S? Entenda o que é, como funciona e como surgiu**. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/11/o-que-e-o-sistema-s-entenda-o-que-e-como-funciona-e-como-surgiu#:~:text=Criado%20no%20governo%20do%20presidente,per%C3%ADodo%20de%20industrializa%C3%A7%C3%A3o%20do%20pa%C3%ADs..> Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1942). Lei n. 4244, de 09 de abril de 1942. **Das Bases de Organização do Ensino Secundário**: Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, RJ.

BRASIL. Mec. Ministério da Educação. **Ideb - Apresentação**. 2018.

BRASIL. Mec. Ministério da Educação. **O que é o SAEB?**. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (org.). **O que é FUNDEF?**. 2023. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. **Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/programa-de-fomento-as-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 maio 2024.

BRITO, Ana Lúcia Bizerril de et al. O Ensino Médio numa perspectiva de formação profissionalizante / Middle School in a Vocational Perspective. **Id On**

**Line Revista de Psicologia**, [S.L.], v. 13, n. 46, p. 477-487, 29 jul. 2019. Lepidus Tecnologia. <http://dx.doi.org/10.14295/online.v13i46.1909>.

CAETANO, Maria Raquel. A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Governo Bolsonaro (2019-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.L.], v. 2, n. 23, p. 2-22, 16 nov. 2023. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). <http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2023.14424>.

CARDOSO NETO, Odorico; DE NEZ, Esgelaine. Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas. **Revista Política Latinoamericana**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2024. DOI: 10.53660/RPLA-184-24A01. Disponível em: <https://repola.org/index.php/journals/article/view/184>. Acesso em: 23 maio. 2024.

CASCAIS, Maria das Graças Alves; TERÁN, Augusto Fachín. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela: Rede de Investigação Divulgação e Educação em Ciências (RIDEC)** da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 1-10, 2014. Anual.

CASTRO, Jorge Abrahão; MENEZES, Raul Miranda de. **Avanços e limites na gestão da política federal de ensino fundamental nos anos 1990**. Brasília: Ipea, 2013. p. 39

CAVALCANTI, Silvia Diener; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. A (des)continuidade das escolas-cívico militares após as eleições de 2022. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 114-125, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.7723170. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/967>. Acesso em: 23 maio. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002008000010>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino>.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, [S.L.], v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-20701999000200013>.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. **Novos Estudos - Cebrap**, [S.L.], n. 88, p. 153-179, dez. 2010. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-33002010000300009>.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola "sem" partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas/UERJ, 2017. 144 p. Disponível em: <https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2018/11/gaudencio-frigotto-ESP-LPPUERJ.pdf>. Acesso em: 20 maio 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, [S.L.], v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302003000100005>.

JACOMELI, Mara Regina Martins. As Políticas Educacionais da Nova República: do governo Collor ao de Lula. **Revista Existus**, Santarém, v. 1, n. 1, p. 119-128, jul/dez. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553156352012>.

KANG, Thomas H.. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**, [S.L.], v. 52, n. 1, p. 35-49, 19 jul. 2017. Cambridge University Press (CUP). <http://dx.doi.org/10.25222/larr.42>.

LADEIRA, Francisco Fernandes; SANTOS, Nucia Aparecida dos. A educação integral no contexto das políticas educacionais propostas pelo governo Michel Temer. **Saberes Interdisciplinares**, São João del Rei, v. 13, n. 26, p. 26-36, dez. 2020. Semestral. Disponível em: <https://uniptan.emnuvens.com.br/SaberesInterdisciplinares/article/view/389>. Acesso em: 07 ago. 2024.

LINO, Lucilia Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, [S.L.], v. 11, n. 20, p. 75, 9 ago. 2017. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.756>.

LOPES, Suely Vieira. **Políticas de Inserção de Estudantes no Ensino Superior no Brasil de 1995 a 2020**: barreiras históricas de exclusão do jovem. 2020. 142 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiania, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007

MOACIR GADOTTI. Instituto Paulo Freire (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 1996. 740 p. Disponível em: [acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org). Acesso em: 23 maio 2024.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista**

**Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], v. 1, n. 10, 2020. DOI:

10.47249/rba.2019.v1.357. Disponível em:

<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 23 maio. 2024.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 25, n. 2, 2011. DOI:

10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. A Educação no Governo Bolsonaro: o dito e o feito no primeiro ano de mandato. **Confluenze. Rivista di Studi Iberoamericani**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 195-225, 15 jun. 2021. Confluenze.

Rivista di Studi Iberoamericani. [http://dx.doi.org/10.6092/ISSN.2036-](http://dx.doi.org/10.6092/ISSN.2036-0967/13092)

0967/13092.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **Revista Percursos**, [S.L.], v. 16, n. 31, p. 213-244, 10 nov. 2015. Universidade do Estado de Santa Catarina.

<http://dx.doi.org/10.5965/1984724616312015213>.

<http://dx.doi.org/10.5965/1984724616312015213>.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (5ª A 8ª SÉRIES):

INTRODUÇÃO AOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: Mec, 1998.

PAULINO, Virgínia Juliane Adami. Uma escola do tamanho do Brasil: a institucionalização do Prouni como forma de democratizar o acesso ao ensino universitário. **Revista de Estudos Jurídicos UNESP**, Franca, ano 19, n. 29, p. 1-14, jan.-jul., 2015.

PEITO NETO, Adwaldo Lins. Da (i)legitimidade do processo de impeachment no presidencialismo brasileiro: uma análise a partir do presidente Collor:

teríamos aprendido algo com o passado? **Revista de Direito da Faculdade Guanambi**, Guanambi, v. 5, n. 2, p. 274-259, jul./dez. 2018. Semestral.

RAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. 48 p. Colaboradoras: Maria Carla Corrochano e Valéria Virgínia Lopes.

Disponível em:

<http://bibliotecadigital.abong.org.br/bitstream/11465/1140/1/1763.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RUBIM, Linda; ARGOLO, Fernanda (org.). **O Golpe da perspectiva de gênero**. Salvador: Edufba, 2018. 186 p

SALLUM JUNIOR, Brasílio; CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. O

Impeachment do presidente Collor: a literatura e o processo\*. **Lua Nova:**

Revista de Cultura e Política, São Paulo, v. /, n. 82, p. 164-212, mar. 2011. Trimestral.

- SAMPAIO, Carlos Magno Augusto; SANTOS, Aria do Socorro dos; MESQUIDA, Peri. Do conceito de educação à educação no neoliberalismo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 165-178, set./dez. 2002.
- SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “nova” política de educação especial como afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do decreto 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - Reed**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 156-175, 31 mar. 2021. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/reed.v2i3.7908>.
- SAVIANI, Demerval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas1. **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, n. 2, p. 7-16, jun. 2008.
- SAVIANI, Dermeval. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. Trabalho, Educação e Saúde, [S.L.], v. 6, n. 2, p. 213-232, out. 2008. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1981-77462008000200002>.
- SAVIANI, Dermeval. Política educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 291-304, 29 jun. 2018. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v18i2.8652795>.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINS, Francini Scheid; SANTOS, Iaçana Pauvelz dos. Programa Nacional das escolas cívico-militares: projeto de educação para o Brasil? **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27050, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36306>. Acesso em: 23 maio. 2024.
- SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; MARTINS, Francini Scheid; SANTOS, Iaçana Pauvelz dos. Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: projeto de educação para o Brasil? **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, p. 1-16, 15 mar. 2022. Semestral. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/issue/view/1609>. Acesso em: 07 ago. 2024.
- SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – Ufmg, Belo Horizonte, 2019.
- SILVA, Renan Antônio. A Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil. **Trilhas Pedagógicas**, Pirassununga, v. 7, n. 7, p. 291-304, ago. 2017. Anual. Disponível em: <https://fatece.edu.br/arquivos/arquivos-revistas/trilhas/volume7/19.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.



Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 07 ago. 2024.

SOARES, José Manoel Montanha da Silveira. **Os jovens brasileiros frente às transformações no mundo do trabalho**: as políticas educacionais para o ensino médio no Brasil. 2012. 276 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Política Social, Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SOUZA, Celina. “Estado do campo” da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.L.], v. 18, n. 51, p. 1-7, fev. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-69092003000100003>.

TEIXEIRA, Maria Cristina. O Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Revista do Curso de Direito**, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 146-168, 31 dez. 2008.

TORRES, Michelangelo. Um balanço crítico dos primeiros 18 meses da política educacional do governo Bolsonaro. **Giros à Direita**: Análises e perspectivas sobre o campo líbero-conservador, [S.L.], p. 159-173, 2020. Editora SertãoCult. <http://dx.doi.org/10.35260/87429052p.159-173.2020>.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. O plano nacional de educação em disputa no governo Lula1. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, v. 16, n. 1, p. 19-30, jun. 2011. Semestral. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932011000100003&script=sci\\_abstract&tlng=en](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932011000100003&script=sci_abstract&tlng=en). Acesso em: 06 nov. 2023.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 22, n. 1, p. 179-206, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37411987008>. Acesso em: 20 abr. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da Educação Básica**. Fortaleza: Eduece, 2015. 128 p.