



REFORMA DO ENSINO MÉDIO, BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS: CONTRADIÇÕES SOCIETÁRIAS E POLITECNIA

Daniel Teixeira Maldonado*
Livia Roberta da Silva Velloso**
Elisabete dos Santos Freire***

RESUMO

Esse ensaio possui como objetivo analisar como a reforma do Ensino Médio e a publicação da Base Nacional Comum Curricular desse ciclo de escolarização escancarou o projeto educacional neoliberal que vem sendo implementado no Brasil, influenciando negativamente os avanços político-pedagógicos da Educação Física Escolar nos Institutos Federais (IFs). O “Novo Ensino Médio” foi organizado para forjar subjetividades neoliberais nos(nas) estudantes, a partir da ideia de um currículo “flexível”, desenvolvimento das competências socioemocionais e o reforço da dualidade histórica de uma formação intelectual para as elites dirigentes e manual para a classe trabalhadora. Dessa forma, imersos nas contradições societárias, mostraremos uma proposta curricular e práticas político-pedagógicas contra-hegemônicas produzidas por um professor e uma professora de Educação Física que lecionam nos IFs se contrapondo às reformas educativas vigentes.

Palavras-chave: Reformas Educativas Neoliberais; Institutos Federais; Currículo; Educação Física Escolar.

HIGH SCHOOL REFORM, COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE AND PHYSICAL EDUCATION IN FEDERAL INSTITUTES: CORPORATE CONTRADICTIONS AND POLYTECHNIA

ABSTRACT

This essay aims to analysed how the reform of High School and the publication of the National Common Curricular Base of this schooling cycle opened up the neoliberal educational project that has been implemented in Brazil, negatively influencing the political-pedagogical advances of School Physical Education in Federal Institutes. The “New High School” was organized to forge neoliberal subjectivities in students, based on the idea of a “flexible” curriculum, development of socio emotional skills and the reinforcement of the historical duality of an intellectual formation for the ruling elites and a manual for the working class. In this way, immersed in societal contradictions, we will show a curricular proposal and political-pedagogical practices against hegemonic produced

* Doutor em Educação Física. Pós-Doutor em Educação. Docente do Instituto Federal de São Paulo – campus Jacareí. danielmaldonado@yahoo.com.br

** Mestre em Educação. Doutoranda em Educação Física. Docente do Instituto Federal de São Paulo – campus São José dos Campos. livia_velloso@hotmail.com

*** Doutora em Educação Física. Docente dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu. elisabetefreire@uol.com.br

by a teacher and a teacher of Physical Education who teach in Federal Institutes, opposing the current educational reforms.

Keywords: Neoliberal Educational Reforms; Federal Institutes; Curriculum; School Physical Education.

REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA, BASE CURRICULAR NACIONAL COMÚN
Y EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS INSTITUTOS FEDERALES:
CONTRADICCIONES CORPORATIVAS Y POLITECNIA

RESUMEN

Este ensayo tiene como objetivo analizar cómo la reforma de la Enseñanza Media y la publicación de la Base Curricular Común Nacional de este ciclo escolar abrió el proyecto educativo neoliberal que se viene implementando en Brasil, incidiendo negativamente en los avances político-pedagógicos de la Educación Física Escolar en los Federales Institutos. La “Nueva Escuela Secundaria” se organizó para forjar subjetividades neoliberales en los estudiantes, a partir de la idea de un currículum “flexible”, el desarrollo de habilidades socioemocionales y el reforzamiento de la dualidad histórica de una formación intelectual para las élites gobernantes y un manual para la clase obrera. De esta manera, inmersos en las contradicciones societarias, mostraremos una propuesta curricular y prácticas político-pedagógicas contra hegemónicas producidas por un docente y una profesora de Educación Física que imparten clases en los Federales Institutos, oponiéndose a las reformas educativas vigentes.

Palabras clave: Reformas Educativas Neoliberales; Federales Institutos; Curriculum; Educación Física Escolar.

INTRODUÇÃO

A forma educacional concretizada pela política ultraliberal e neoconservadora adotada no Brasil após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, interrompendo um projeto de formação politécnica da classe trabalhadora, que foi sistematizado por intelectuais progressistas na primeira década do século XXI para os cursos técnicos integrados ao ensino médio, forjou um projeto de formação juvenil superficial, acrítica e flexível, na perspectiva de que os(as) jovens se transformem em sujeitos dóceis e obedientes em uma sociedade cada vez mais desigual e sem oportunidades dignas de trabalho. Nesse bojo é que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (BRASIL, 2018), sistematizada a partir de habilidades e competências, itinerários formativos flexíveis, aquisição de competências socioemocionais e organização dos projetos de vida.

De acordo com Ferreti (2018), a Lei 13.415, decorrente de uma medida provisória (MP 746/2016), foi objeto de crítica já a partir dessa origem autoritária, a qual provocou inúmeras ocupações de escolas públicas do país por parte dos(das) educandos(as) desse ciclo de escolarização, dirigidas tanto à forma quanto ao conteúdo da referida política educacional. Entretanto, a MP 746 é a finalização de um processo iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (PL) 6840/2013, apresentado por um grupo da Comissão de Educação

da Câmara dos Deputados. Apesar de o PL 6840 ter sido alvo de críticas consistentes por parte da sociedade civil, especialmente de coletivos que defendem a estrutura educacional do Ensino Médio brasileiro, premissas dele estão presentes na Lei 13.415, com modificações, como a constituição dos denominados percursos formativos, ainda que com profundas mudanças epistemológicas. Essa realidade demonstra o avanço de setores que representam o empresariado nas pautas do Ministério da Educação, desde os governos do Partido dos Trabalhadores, na intencionalidade de instrumentar a educação dos(das) jovens de acordo com as características do mercado de trabalho contemporâneo.

Na visão de Mota e Frigotto (2017), no entendimento dos reformadores dessas políticas educativas neoliberais, a “modernização” do currículo do Ensino Médio buscaria alterar a matriz curricular sobrecarregada de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justificaria a grande evasão nesse nível de escolaridade. Portanto, eles mencionam que a melhoria do ensino, tendo como referencial os critérios de qualidade definidos pela OCDE, por meio do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, e o sistema de avaliação nacional, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estariam baseados nos mesmos critérios: Português, Matemática e, recentemente, Ciências; e a modernização do Ensino Médio, no sentido de flexibilizar o currículo por áreas de conhecimento, voltando-se para as aptidões dos alunos e das unidades escolares.

Nessa conjuntura, a reforma do Ensino Médio parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes nas escolas que oferecem essa etapa de ensino no setor público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando as tentativas de reformas conduzidas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e a própria negação do que a literatura educacional entende por currículo, no qual já demonstrou que são diversos fatores que condicionam uma política curricular, desde o salário dos(das) docentes e a estrutura das unidades escolares, até a participação efetiva da comunidade escolar na gestão educacional (FERRETI, 2018).

Silva e Araújo (2021) apontam que, após a aprovação da contrarreforma do Ensino Médio, ocorreu a aprovação da BNCC para esse ciclo de escolarização, por meio da Resolução Nº 4, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação. O referido documento curricular consolida as orientações legais de caráter nacional. Compõem esse arcabouço também as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas por meio da Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018.

A partir desse aparato legislativo, a educação para a juventude brasileira passa a ser estruturada em duas partes: uma fixa, definida pela BNCC, e outra flexível, formada por cinco itinerários formativos constituídos por quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) mais o itinerário formação técnica e profissional. Com isso, defende-se que o(a) estudante teria acesso às competências e às habilidades da formação geral, além de poder “escolher” dentre os itinerários formativos aquele(s) que gostariam de se aprofundar em sua formação (MOURA; BENACHIO, 2021).

Essa nova realidade, segundo os(as) idealizadores dessa política curricular, diminuiria o excesso de disciplinas a serem cursadas pelo(a) educando(a), possibilitando-lhe a escolha do itinerário formativo com que se identifica, podendo, assim, construir o seu projeto de vida pessoal e profissional. Nessa lógica, o texto da BNCC, aponta termos e expressões como “protagonismo juvenil”, “projeto de vida”, “juventudes”, “escola que acolhe as juventudes”, de forma superficial e acrítica, tornando evidente uma formação superficial para os(as) estudantes da classe trabalhadora, já que eles e elas não terão acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, que realmente possibilitem uma leitura de mundo crítica da realidade e a transformação das desigualdades sociais e econômicas societárias vigentes, além de desresponsabilizar o Estado quanto à oferta de uma educação de qualidade para todos e todas (MOURA; BENACHIO, 2021).

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Ao analisar como a Educação Física é contemplada na BNCC do Ensino Médio, conseguimos identificar os retrocessos apontados anteriormente, já que promove uma “capa” progressista com um conteúdo neoconservador. Das sete competências estabelecidas para essa etapa da Educação Básica, apenas uma menciona, de forma explícita, habilidades que trazem no seu bojo as práticas corporais, que se tornaram o objeto de estudo da Educação Física Escolar desde a virada epistemológica produzida pelo movimento renovador da década de 1980 (BRACHT, 2019), como é possível observar no quadro a seguir.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade. Essa competência específica indica que, ao final do Ensino Médio, o jovem deverá apresentar uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas. Prevê também que o jovem valorize a vivência das práticas corporais como formas privilegiadas de construção da própria identidade, autoconhecimento e propagação de valores democráticos. Nessa direção, é importante que os estudantes possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais.

Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área.

Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens.

HABILIDADES

(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.

(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Embora a BNCC aponte que

“a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas” (p. 483) e “no Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde” (p. 484)

perguntamos como seria possível pensar em um projeto educativo crítico com apenas uma competência e três habilidades em toda essa etapa da Educação Básica? Além disso, o documento curricular retrocede o debate sobre a saúde em uma perspectiva ampliada e coletiva para a formação de um sujeito emancipado (PALMA, 2020).

Portanto, o documento nacional deixou a continuidade da Educação Física como um componente curricular obrigatório em uma “corda bamba”, já que não aponta para os debates

mais atuais da área e torna frágil a problematização com a juventude sobre saberes históricos, sociais, políticos, econômicos, biológicos e fisiológicos das manifestações da cultura corporal, privatizando esse objetivo para espaços que não possuem no seu bojo a formação crítica dos(das) jovens brasileiros(as).

Ao voltarmos o olhar para a Educação Profissional de Nível Médio, essas reformas se materializam com a publicação da resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, que extinguiu a resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, sendo esse o momento de maior retrocesso desde a criação do projeto de educação politécnica efetivado pelo decreto nº 5.154/2004, o qual possibilitou a oferta integrada de Ensino Médio e Técnico, além de ser o início da expansão da rede federal de ensino em todo o território brasileiro (FRIGOTTO, 2021).

Como movimento de resistência contra a reforma do Ensino Médio e a entrada das suas premissas nos cursos técnicos integrados do IFSP, gestores(as) e docentes passaram a organizar um currículo de referência, na perspectiva de fomentar a identidade, os valores e a função social da instituição em um documento curricular organizado de forma coletiva. Assim, no próximo tópico deste artigo, mostraremos como as teorias críticas da Educação Física Escolar influenciaram na construção curricular do componente.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO IFSP

No IFSP, a comunidade escolar produziu o seu currículo de referência se contraponto aos princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos do “novo Ensino Médio”, caracterizando-se, no nosso entender, como um movimento de resistência realizado pelos(as) servidores da Instituição.

Desde meados de 2018, o IFSP estimulou a produção desse aparato curricular, configurado como um posicionamento sobre os caminhos para consolidação dos princípios teóricos da Educação Básica, pautados nos conceitos de politecnicidade, da formação *omnilateral* do ser humano, do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico. Foram realizados debates, formações, reuniões, produzidos documentos, tudo com a participação de diferentes setores que compõem a comunidade. O resultado dessa primeira fase foi referendado no Conselho Superior, com a aprovação dos currículos de todos os cursos técnicos integrados até o final de 2021 (DIEB, 2022).

Essa rica experiência de confecção curricular foi literalmente de encontro à Lei nº 13.415/2017, que fragiliza o Ensino Médio brasileiro, e nem preconiza o atendimento

à BNCC, que destrói a ideia de formação humana integral, desvalorizando os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade (DIEB, 2020).

Resumidamente, esse trabalho foi realizado da seguinte forma. No mês de agosto de 2018, foram selecionados, por edital, servidores(as) de diversos campus do IFSP, tendo como requisitos formação em curso de Licenciatura e experiência comprovada na área de currículo para atuar em conjunto com a Diretoria de Educação Básica (DIEB), contribuir com a estruturação da metodologia, mediar os debates em Grupos de Trabalhos (GTs) e registrar o processo que se pretendia participativo. Tais servidores, denominados consultores técnico-pedagógicos, participaram de reuniões e encontros formativos sobre a concepção de currículo de referência adotada e a necessidade de mobilizar a comunidade para o estudo dos fundamentos do currículo integrado, confrontando-os com as práticas existentes, de modo a construírem coletivamente um currículo de qualidade superior (SOARES; ABREU, 2022. p. 736).

No primeiro semestre de 2019, foram organizados pela DIEB e pelos(as) consultores(as) materiais de orientação e de ordem metodológica como apoio para a próxima fase dos trabalhos. Foram formados dezesseis GTs (um para cada curso e um para o conjunto dos cursos PROEJA) sob coordenação dos consultores, compostos pelos coordenadores de curso, docentes das quatro áreas de conhecimento da Educação Básica e do núcleo tecnológico e pedagogos(as). Nas reuniões promovidas durante o segundo semestre de 2019 e o primeiro de 2020, os GTs discutiram os perfis de egresso e objetivos dos cursos elaborados preliminarmente pelas Comissões para Implementação de Projetos Pedagógicos de Curso de Educação Básica (CEICs). O resultado foi revisado pela DIEB (SOARES; ABREU, 2022. p. 737).

A etapa seguinte consistiu na definição do conjunto de conhecimentos considerados necessários ao alcance dos perfis de egresso e à consecução dos objetivos propostos. Novamente a contribuição das CEICs foi o ponto de partida, mediante o preenchimento de planilha disponibilizada para registro único por campus de cada curso. Uma vez elencados os conhecimentos essenciais e potencialmente integradores (aqueles com potencial para promover maior integração da formação geral com a área profissional) das áreas técnicas e dos 14 componentes curriculares da formação geral, a DIEB encarregou-se da compilação do material. Um novo edital selecionou docentes com função consultiva junto aos GTs e à DIEB, denominados Assessores Técnicos em Educação (ATE), os quais realizaram um processo de análise e síntese, organizando o material por grupos de conhecimentos e, posteriormente,

em equipe, distribuíramos conhecimentos em cada grupo definido. O relatório gerado nessa etapa incluiu o percurso e os critérios utilizados nesse trabalho (SOARES; ABREU, 2022. p. 737).

Nesse contexto, os ATEs da Educação Física, um grupo composto por seis docentes do componente curricular da Instituição, organizaram os conhecimentos essenciais pelos seguintes grupos de conhecimentos. 1 – Práticas da Cultura Corporal (PCC) em contextos dos direitos sociais do esporte e do lazer; 2 – PCC em contextos de inclusão, diferenças e diversidades; 3 – PCC em contextos econômicos, midiáticos e de consumo; 4 – PCC em contextos políticos, históricos e intercâmbios simbólicos; 5 – PCC em contextos lúdicos, juvenis e virtuais; 6 – PCC em contextos ambientais e sustentáveis; 7 – PCC em contextos de saúde e exercício físico; 8 – PCC e modos de vida; 9 – PCC enquanto fenômeno e patrimônio humano e social.

Esses grupos de saberes possibilitam que os(as) docentes de Educação Física problematizem com os(as) jovens do Ensino Médio questões relacionadas com as políticas públicas de lazer, saúde e esporte; as relações econômicas e midiáticas que atravessam a participação das pessoas em espaços que oferecem danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras; a valorização da diversidade cultural dos temas que envolvem essas práticas corporais, a relação das manifestações da cultura corporal com as questões ambientais e o entendimento que as práticas corporais precisam ser compreendidas como um fenômeno e patrimônio humano e social.

Portanto, o currículo de referência da Educação Física se inspirou no debate mais contemporâneo da área relacionado com as teorias críticas do componente curricular (currículos crítico-superador, crítico-emancipatório e crítico-libertador), pois elas compreendem que a função social da disciplina está relacionada com uma leitura de mundo crítica sobre os conhecimentos historicamente produzidos sobre as práticas corporais, possibilitando o desenvolvimento da criticidade e emancipação da juventude brasileira, na perspectiva de que eles e elas possam transformar a sociedade (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009; KUNZ, 2006; VIEIRA, 2020).

Contudo, a elaboração de um currículo integrado com o ensino técnico implica a proposição, no caso da Educação Física Escolar, de conhecimentos que envolvam o corpo, o gesto e as práticas corporais em sua relação com contextos produtivos específicos, relativos a cada eixo tecnológico e a cada curso. Dessa forma, o currículo do componente também foi formulado pelos seguintes conhecimentos potencialmente integradores. 1 – Condições de trabalho, saúde e segurança do trabalhador e trabalhadora; 2 – Corpo, gesto e mundo de trabalho; 3 – Práticas corporais e os produtos do trabalho; 4 – Práticas corporais e a gestão

do corpo no trabalho; 5 – Corpo performatizado e tecnologias; 6 – Corpo performatizado e espaços arquitetônicos; 7 – Corpo performatizado e os artefatos culturais; 8 – Corpo performatizado e os protocolos de saúde.

Esses saberes foram construídos inspirados no conceito de “currículo integrado”, vinculado à noção de “trabalho como princípio educativo” e de “formação para o mundo do trabalho”. Tais conceitos, presentes nos documentos institucionais (IFSP, 2019), são pilares importantes que justificam a existência dos cursos técnicos na forma integrada ao Ensino Médio. Destarte, passamos a defender que as práticas político-pedagógicas organizadas pelos(as) docentes do componente curricular podem possibilitar uma formação politécnica para a juventude, superando a dualidade histórica da educação que separa as dimensões gerais, específicas, técnicas, políticas e culturais da formação humana (FRIGOTTO, 2018).

Devido a sua especificidade, o currículo de referência da Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do IFSP foi organizado por temas geradores, abarcando os princípios da educação popular. Na EJA, a construção dos conhecimentos essenciais foi realizada com a intencionalidade de compreender a realidade a partir das condições objetivas de existência desses(as) estudantes. Desse modo, a perspectiva da educação popular é a que melhor responde a esse processo, tendo em vista que, como menciona Freire (2014), os educadores e as educadoras que trabalham com jovens e adultos não podem pensar apenas nos procedimentos didáticos e conteúdos que serão ensinados aos grupos populares, pois os saberes que circulam nesses espaços educativos precisam problematizar a luta pelos direitos desses(as) estudantes, emancipando essas pessoas sobre a realidade do mundo para potencializar as suas vidas como sujeitos que constroem a sua realidade.

Portanto, como salienta Freire (2014), a educação popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter sobre as suas experiências, possibilitando que os jovens e adultos superem o saber do senso comum por conhecimentos mais críticos em torno do mundo e de si no mundo, recusando qualquer explicação fatalista e determinista da sua história.

Assim, os conhecimentos essenciais do componente curricular para essa modalidade de ensino dialogam com os seguintes temas geradores. 1 – Linguagem Matemática; 2 – Linguagem Corporal; 3 – Ciência e Tecnologia; 4 – Culturas e Etnicidade; 5 – Direitos Humanos e Inclusão; 6 – Sustentabilidade e Desenvolvimento; 7 – Arte e Cultura; 8 – História de Vida e Territorialidade; 9 – Trabalho e Sociedade.

Para exemplificar, no tema gerador linguagem corporal, foram propostos conhecimentos referentes aos códigos, linguagens e significados das diversas manifestações que compõem o patrimônio das práticas corporais. Já em direitos humanos e inclusão, saberes que evidenciam as problemáticas e as lutas dos movimentos sociais e grupos minoritários (movimentos feministas e LGBTQIA+, idosos, pessoas com deficiência, populações periféricas) que se fazem presentes no universo das práticas corporais e a importância do acesso às manifestações da cultura corporal, à cidade, ao lazer, à cultura lúdica e à saúde como direitos sociais e espaços de participação coletiva foram evidenciados. Dessa forma, cada um dos temas possui conhecimentos que dialogam com os objetos de estudo da Educação Física.

Recorrendo novamente a Soares e Abreu (2022), mencionamos que esse processo ocorreu com diversos conflitos, devido à discordância de uma parcela da comunidade de realizar uma reflexão coletiva sobre a função social dos cursos de Ensino Médio integrado, pela concordância (incompreensível) das reformas educativas neoliberais por parte de alguns(mas) docentes, por uma percepção que não seria plausível fazer um debate curricular em condições conjunturais adversas e por uma preocupação com uma possível perda de autonomia no momento de reformar os projetos pedagógicos de curso.

Devido aos retrocessos existentes na política educacional brasileira, principalmente sobre a função social da Educação Física no Ensino Médio, entendemos que a produção desse aparato curricular é um avanço para a compreensão da importância do componente curricular na formação de sujeitos críticos, além dele se contrapor às premissas das BNCC.

EXPERIÊNCIAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS CRÍTICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO IFSP

Mesmo vivenciando na pele a força das reformas educativas neoliberais e como elas afetaram as relações de trabalho no IFSP, produzimos em conjunto com os(as) estudantes projetos educativos que dialogam com as premissas epistemológicas, políticas e pedagógicas do currículo de referência. No campus de São José dos Campos dessa Instituição, temas relacionados com as lutas brasileiras, o hip-hop, a participação de pessoas transexuais nas práticas corporais, a história das pessoas negras no futebol brasileiro e a relação da saúde mental com a ginástica realizada pelos(as) atletas de alto nível foram problematizados, sendo que essas temáticas foram publicizadas em matérias jornalísticas, podcasts, charges e vídeos produzidos pelos(as) educandos(as) no jornal intitulado Educação Física e Justiça Social

(MALDONADO *et al*, 2022). Já no campus São Paulo do IFSP, problemáticas relacionadas com os padrões de beleza, a relação acrítica e ingênua entre a prática de atividade física e saúde e os marcadores sociais de raça, gênero, religião e desigualdades socioeconômicas que atravessam as práticas corporais foram debatidos a partir de músicas, charges, poemas, poesias, crônicas, filmes, artigos científicos, documentários e vivências (ARAÚJO; MALDONADO, 2021; MALDONADO; FARIAS; NOGUEIRA. 2021).

Portanto, em diálogo com as propostas pedagógicas críticas da Educação Física Escolar, a professora e o professor que conduziram esses projetos político-pedagógicos buscam se tornar intelectuais transformadores (COELHO; MALDONADO; BOSSLE, 2021), na perspectiva de resistir ao avanço das políticas educativas neoliberais do Ensino Médio e continuar lutando por um modelo de sociedade que desconstrua o *modus operandi* do neoliberalismo.

Compartilhando a ideia de Giroto (2018), defendemos que a escola precisa ser compreendida como um espaço de luta, onde a sua potência é construir, de forma coletiva, outro projeto de sociedade, menos desigual, violenta, racista, machista e homofóbica. Dessa forma, passamos a disputar o currículo, não como documento apenas, mas como prática social, com a intencionalidade de combater as propostas padronizadas impostas pela BNCC, os processos de avaliação em larga escala, a gestão para e por resultados, para o gerencialismo, enfim, para todos os processos que buscam introjetar nos sujeitos as subjetividades necessárias para a reprodução do capital. Por fim, decidimos resistir e combater o projeto perverso que as reformas educativas neoliberais representam para os(as) jovens da classe trabalhadora que estudam nos Institutos Federais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse ensaio foi produzido com o objetivo de analisar como que a reforma do Ensino Médio e a publicação da BNCC desse ciclo de escolarização escancarou o projeto educacional neoliberal que vem sendo implementado no Brasil após golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

Os(As) professores(as) de Educação Física que lecionam no Ensino Médio integrado com a Educação Profissional estão sendo submetidos ao controle da política neoliberal vigente de uma forma avassaladora. Mesmo com essa realidade, processos de resistências diários estão sendo construídos nas aulas do componente curricular, principalmente quando

esses(as) docentes procuram efetivar uma educação politécnica com projetos progressistas e participar de produções curriculares inspiradas nas pedagogias críticas.

Nessa conjuntura, almejamos a ideia da escola como um espaço de luta, possibilitando que as aulas de Educação Física Escolar tenham como função social problematizar com os(as) jovens os conhecimentos sociais, históricos, econômicos, políticos, biológicos e fisiológicos historicamente produzidos sobre as manifestações da cultura corporal, na perspectiva de pensar em um modelo de sociedade que supere as opressões do capitalismo.

Todavia, para alterar essa realidade, defendemos a revogação da reforma do Ensino Médio e da BNCC, a produção de uma legislação educacional coletiva e uma organização curricular que retome os preceitos da formação *omnilateral* do ser humano e a conscientização dos(das) jovens que chegam nas escolas federais sofrendo diferentes formas de opressão na sociedade neoliberal.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação cidadã e saúde na Educação Física Escolar: a humanização em tempos líquidos. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 33, n. 64, p. 01-25, 2021.
- BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil**: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física). Ijuí: Unijuí, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.
- CASTELLANI FILHO, Lino *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- COELHO, Márcio Cardoso; MALDONADO, Daniel Teixeira; BOSSLE, Fabiano. Professor de Educação Física (escolar) intelectual transformador: resistências ao modelo gerencialista e neoconservador da educação de mercado. **Conexões**. Campinas: SP, v. 19, e021027, p. 1-23, 2021.
- DIEB. **Caderno orientativo I**: Currículos de referência da Educação Básica e Tecnológica 2018-2020. Instituto Federal de São Paulo, 2020.
- DIEB. **Caderno orientativo II**: Fundamentos e orientações para implementação dos Currículos de Referência nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo. Instituto Federal de São Paulo, 2022.
- FERRETI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e a sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 41-62.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Pandemia, mercantilização da educação e resistências populares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 636-652, abr. 2021.
- GIOTTO, Eduardo Donizeti. Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. **Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 16-30, jan./abr. 2018.

IFSP. Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa 002/2019, de 14 de maio de 2019**. Estabelece diretrizes para a elaboração dos Currículos de Referência dos cursos da Educação Básica (Técnicos de Nível Médio nas formas integrada, inclusive na Modalidade EJA, concomitante ou subsequente) e de Graduação (Licenciaturas, Tecnologias e Bacharelados) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. São Paulo: Pró-Reitoria de Ensino, 2019. Disponível em: <https://drive.ifsp.edu.br/s/FIO8yv8yrpo72yN#pdfviewer>. Acesso em: 14/06/2022.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Lendo o mundo nas aulas de educação física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 1-8, set./dez. 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira *et al.* Educação Física no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional: práticas corporais e justiça social. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphael Moreira. **Educação Física Escolar e Justiça Social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba: CRV, 2022. p. 193-2018.

MOURA, Dante Henrique; BENACHIO, Elizeu Costacurta. Reforma do Ensino Médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico. **Trabalho Necessário**. v. 19, n. 39, p. 163-187, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p. 355-372, 2017.

PALMA, Alexandre. Saúde na Educação Física Escolar: diálogos e possibilidades a partir do conceito ampliado de saúde. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 5-15, 2020.

SILVA, Monica Ribeiro; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Educação na contramão da democracia: a reforma do Ensino Médio no Brasil. **Trabalho Necessário**. v. 19, n. 39, p. 6-14, 2021.

SOARES, Martha Senghi; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Currículos de referência para o ensino médio integrado no IFSP. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 11, n. 2, p. 725-742, 2022.

VIEIRA, Luiz Renato Assunção. **A constituição da identidade docente em Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: limites e possibilidades à luz da pedagogia freireana**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba/SP, 2020.