



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA  
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**ELLOM MOURA DE SOUSA**

**EXISTE UM LUGAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA  
NO NOVO ENSINO MÉDIO?**

**MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)**

**2021**

ELLOM MOURA DE SOUSA

EXISTE UM LUGAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA  
NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema do Tocantins para obtenção do título de Licenciatura em Educação Física, sob orientação do Professor Me. Lucas Xavier Brito.

Orientador: Me. Lucas Xavier Brito

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S725e    Sousa, Elom Moura de.  
          Existe um lugar para a educação física no novo ensino médio? . / Elom  
          Moura de Sousa. – Miracema, TO, 2021.  
          39 f.  
  
          Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
          Universitário de Miracema - Curso de Educação Física, 2021.  
          Orientador: Lucas Xavier Brito  
  
          1. Educação Integral. 2. Escola Parque. 3. O novo Ensino Médio. 4.  
          Educação Física no novo Ensino Médio. I. Título

**CDD 796**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

ELLOM MOURA DE SOUSA

EXISTE UM LUGAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA  
NO NOVO ENSINO MÉDIO?

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT –  
Universidade Federal do Tocantins – Câmpus  
Universitário de Miracema, Curso de Educação  
Física para obtenção do título de Licenciado em  
Educação Física e aprovada em sua forma final  
pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação 11/08/2021

Banca examinadora:



---

Prof. Me. Lucas Xavier Brito - Orientador, UFT

---

Prof. Dra. Erika da Silva Maciel - Examinadora, UFT

---

Prof. Esp. Lidiane Cristaldo Selis Maciel – Examinadora, ETI Pe. Josimo Tavares

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar agradeço a Deus por me oportunizar chegar até aqui e me conservar com saúde e ânimo para passar por todas as dificuldades durante todo meu percurso na graduação sem ele seria impossível ter êxito.

Agradeço a minha família pelo apoio, incentivo e compreensão por todas às vezes que estive ausente, sem eles esse processo da graduação se tornaria muito mais difícil.

Também agradeço aos meus colegas de turma que fizeram parte dessa trajetória, ajudarem-me em vários aspectos para além do tão sonhado diploma, com toda certeza levarei algumas amizades para sempre.

Por fim, agradeço a todos do colegiado de Educação Física do Câmpus de Miracema do Tocantins que foram um dos principais responsáveis pelos aprendizados que obtive nesse período de permanência na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de licenciatura em Educação Física, em especial, agradeço ao meu orientador do trabalho de conclusão de curso, que me orientou e teve paciência nesse importante momento da minha formação.

## RESUMO

Esse trabalho buscou transcorrer sobre a organização da Educação Física na proposta do novo ensino médio e para tal se propôs a descrever a trajetória da Educação Integral no Brasil a partir do século XX até os dias atuais e como esta foi pensada para sistematizar a nova ideia para a etapa da educação básica mencionada anteriormente. Elaborou-se como objetivo geral: compreender como a Educação Física escolar está organizada no novo cenário do Ensino Médio. O percurso metodológico está ancorado na pesquisa qualitativa, revisão bibliográfica e análise documental. Sobre a fundamentação teórica, ela se baseia nos autores: Cavalari (1999), Cavaliere (2002), Barbosa (2011), Altmayer (2012), Brito (2016), Ferreti e Silva (2017), Gariglio (2017), Souza e Ramos (2017), Araújo (2018), entre outros. Concluímos com este estudo que, a Educação Física nessa nova organização do Ensino Médio vem perdendo cada vez mais o seu espaço nessa etapa da educação básica, e o seu lugar é guardado intrínseco ao currículo, mas somente como práticas e estudos, assegurada na lei.

**Palavras-Chave:** Educação Integral. Novo Ensino Médio. Educação Física.

## **ABSTRACT**

This work sought to develop the organization of Physical Education in the proposal of the new high school and, for this purpose, it was proposed to describe the trajectory of Integral Education in Brazil from the 20th century to the present day and how it was designed to systematize the new idea for the stage of basic education mentioned above. It was elaborated as a general objective: to understand how school Physical Education is organized in the new scenario of High School. The methodological path is based on qualitative research, literature review and document analysis. On the theoretical foundation, it is based on the authors: Cavaleri (1999), Cavaliere (2002), Barbosa (2011), Altmayer (2012), Brito (2016), Ferreti and Silva (2017), Gariglio (2017), Souza and Ramos (2017), Araújo (2018), among others. We conclude with this study that Physical Education in this new organization of High School is increasingly losing its space in this stage of basic education, and its place is kept intrinsic to the curriculum, but only as practices and studies, guaranteed by law.

**Keywords:** Integral Education. New High School. Physical Education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 CARTOGRAFIA DA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
<b>3 EDUCAÇÃO INTEGRAL.....</b>	<b>13</b>
<b>3.1 Escola parque.....</b>	<b>15</b>
<b>4 O NOVO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>20</b>
<b>5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>27</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Memorial Descritivo

Chamo-me Ellom Moura de Sousa, não tenho apelidos então gosto que me chamem pelo meu nome Ellom, tenho 26 anos e moro em Miracema do Tocantins desde meus 6 meses de idade, considero-me tocantinense, apesar de ter nascido em Novo Repartimento no Pará, não sei muito sobre minha cidade natal, mas aos 15 anos fui visitá-la numa viagem em família.

Morei em Miracema praticamente minha vida toda, cidade essa que considero tranquila, de forma que eu pude brincar muito, minhas brincadeiras favoritas eram jogar futebol, soltar pipa, bandeirinha estourou, esconde-esconde, jogar cartão telefônico e banhar nos rios e córregos quando meu pai me levava. Fui criado com meus pais, irmão e avós maternos, tenho um carinho imenso por minha avó Perpétua Moura, que é uma mãe para mim, sou uma pessoa apegada à família, fico triste quando preciso sair de perto deles, mesmo não podendo estar perto de todos os familiares, até hoje costumo visitar meus avós paternos que moram numa fazenda no município de Rio Sono, amo conversar com eles, abraçá-los me faz bem.

Minha família é cristã, nasci em um lar cristão, o livro mais importante para mim é a bíblia sagrada, a forma como enxergo o mundo, atribuo, boa parte, aos conhecimentos bíblicos, ou seja, Deus é a coisa mais importante na minha vida. Sou querido por grande parte dos familiares e isso me motiva em vários aspectos pessoais, principalmente nos estudos.

Não posso deixar de aqui registrar o momento até então mais triste da minha vida, que foi o dia 27 de dezembro de 2007 quando minha mãe faleceu, realmente é algo que não imaginava passar com apenas 12 anos de idade, mas infelizmente aconteceu, sinto muita falta dela, pessoa muito amada pela família, alguém que queria o bem de todos, principalmente na questão dos estudos da família, por esse motivo levo muito a sério meus estudos acadêmicos, até hoje quando me veem na rua perguntam se sou filho dela, por me acharem parecido fisicamente com ela. Sempre procuro fazer o que considero ser correto, para que isso não venha decepcioná-la ou manchar sua imagem, isso é algo que levo comigo. Ainda sobre minha mãe, com 12 anos ela me matriculou na aula para aprender tocar violão, uma das coisas que mais gosto até hoje, não me vejo sem fazer isso.

Estudei somente em três escolas, a primeira foi o Educandário Samuel, onde fiquei do pré até a quarta série, minhas principais lembranças são do intervalo (recreio), no qual eu passava boa parte do tempo correndo, brincando do pega-ajuda e da sexta-feira, que era o dia da recreação, que geralmente tomávamos banho de piscina e também por eu ser um dos alunos

destaques nos conteúdos gerais, ressalto o esforço da minha mãe Conceição de Maria para pagar as mensalidades, objetivando uma melhor formação para mim, sou muito grato por isso.

A segunda escola se chama Onesina Bandeira, estudei da 5ª série ao 9º ano, nesse período ocorreu a mudança de série para ano nas turmas do Brasil. Recordo das minhas primeiras experiências com jogos escolares, conhecidos popularmente como interclasse, desde novo costumava praticar diversas modalidades esportivas, algo que também me motivava gostar da escola.

E por último, a Escola Estadual Santa Terezinha onde estudei o Ensino Médio, tenho mais lembranças devido a ser a escola mais recente que estive frequentando e também por ter atividades que proporcionavam o protagonismo dos alunos. Participei dos Jogos Estudantis do Tocantins (JETS), em dois anos. Apresentei-me musicalmente, tocando guitarra e violão nos eventos como sarau, gincana, durante o tempo que estudei nessa escola. Conclui o Ensino Médio em 2012.

Em 2014 fui aprovado no curso técnico de Segurança do Trabalho no Instituto Federal do Tocantins (IFTO) - câmpus Palmas, passei dois anos estudando e formei. No final do ano de 2016, consegui o primeiro emprego como técnico, tive que sair do Estado do Tocantins para morar em Santo Antônio do Descoberto no Goiás, permanecendo ali até abril de 2017 quando concluiu o serviço. Nesse período fiquei sabendo que tinha sido aprovado pelo SISU para o Curso de Licenciatura em Educação Física em Miracema, não sou muito de demonstrar exteriormente minhas alegrias, mas realmente fiquei muito feliz, pois a Educação Física foi minha primeira opção de curso e o fato de estudar numa Universidade Federal, na minha cidade, era tudo que eu queria, com isso optei em estudar em vez de continuar trabalhando no Goiás.

Ao ingressar na Universidade Federal do Tocantins (UFT), comecei a vivenciar algo novo, desafiador, muito diferente do que já tinha passado nos meus estudos, lembro da recepção dos nossos colegas de curso com jogos, brincadeiras, gincanas, o entusiasmo dos calouros em estar numa graduação era notório, não fazíamos ideia do que nos aguardava durante o período da formação. Uma coisa é certa, cada dia era um aprendizado novo, ressalto o empenho de todos os professores que se dedicam e nos cobram para termos uma formação sólida, agradeço a paciência que os colegas tem comigo, sem a ajuda deles seria inviável continuar em vários momentos adversos no curso.

Nessa trajetória conheci pessoas que realmente vieram para somar, entrei em um grupo de pesquisa sobre Educação Física Escolar, em que tive experiências teórico-práticas, que fizeram todo diferencial na minha vida acadêmica e pessoal, pois escrevi e apresentei trabalhos, participei de eventos relacionados à Educação Física Escolar, além de ministrar aulas na escola.

Também participei do grupo de ginástica GPTO (Ginástica Para Todos), não sei descrever a sensação de ter participado desse grupo, só tenho gratidão por isso.

Primeiramente, a escolha em discutir esse tema se deu devido ao fato de o Ensino Médio ser a etapa da educação básica que mais me identifiquei como aluno durante a trajetória escolar. Além disso, percebe-se que a educação vem sofrendo mudanças ao longo dos anos e, particularmente, o Ensino Médio é o mais atingido com tais reformas.

Como futuro professor, entendo ser necessário compreender como as reformas educacionais podem afetar os profissionais da educação e os alunos, no período de permanência na educação básica, e posteriormente quando esse aluno já estiver concluído o Ensino Médio.

A Educação Física sofreu grandes modificações, seja na organização do currículo no Ensino Médio, seja nas suas concepções a respeito da prática pedagógica. Esse novo cenário, ainda não apresenta muitos estudos, até por ser recente. Assim, acredita-se que este trabalho poderá ser mais um a colaborar com essas discussões.

## 2 CARTOGRAFIA DA PESQUISA

A sociedade está em constantes modificações e, com isso, vários segmentos sofrem alterações, dentre eles a educação básica, que tem impacto diretamente relacionado às decisões políticas e econômicas do nosso país. Dessa forma, esse trabalho busca compreender como se encontra a educação na atualidade, as relevantes mudanças, principalmente na etapa do Ensino Médio, e, por fim, como a Educação Física está alocada nesse novo Ensino Médio.

A Educação Física sofreu grandes modificações, seja na organização do currículo no Ensino Médio, seja nas suas concepções a respeito da prática pedagógica. Esse novo cenário, ainda não apresenta muitos estudos, até por ser recente. Assim, acredita-se que se faz necessário enfatizar e discutir essa nova conjectura do Ensino Médio.

Para apresentar tais discussões, foi formulada a seguinte pergunta para o **PROBLEMA DE PESQUISA**: O novo Ensino Médio é um lugar para a Educação Física?

A partir da definição do objeto de investigação foi elaborado o seguinte **Objetivo geral**: Compreender como a Educação Física escolar está organizada no novo cenário do Ensino Médio.

Em seguida os **Objetivos específicos**:

Discutir a organização, os preceitos filosófico-pedagógicos e o currículo no novo Ensino Médio;

Compreender como é entendida a ideia de escola de tempo integral/educação integral a partir da reforma do Ensino Médio no Brasil;

Entender como se encontra a Educação Física no novo Ensino Médio;

Nesse trabalho decidimos pela **METODOLOGIA** amparada pela pesquisa de natureza qualitativa, com uma revisão bibliográfica e análise documental.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), a preocupação da pesquisa qualitativa é referente aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, tendo foco na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, levando em consideração motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a números.

A revisão bibliográfica é indispensável para construção de um trabalho científico. É necessário que o pesquisador considere a sua relevância para a excelência da pesquisa. Na produção do trabalho científico, faz-se importante ter uma visão nítida do problema a ser sanado e, para que aconteça essa nitidez, a revisão bibliográfica é primordial (ECHER, 2001).

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental pode ser entendida como uma técnica preciosa para a análise de informações qualitativas, tanto na complementação de dados e informações adquiridas por outros métodos, como também no conhecimento de novos fatos de uma temática ou do problema. Esse tipo de pesquisa pode ser realizado a partir de diversas matérias como: leis, medidas provisórias, fotos, vídeos, jornais, entre outros. Não é resumida à definição do que possa ser considerado documento (JUNIOR, et al., 2021). Nesse trabalho foram analisados a Medida Provisória nº 746/2016 e a lei 13.415/17 que são relacionadas à reforma do Ensino Médio.

### 3 EDUCAÇÃO INTEGRAL

Esse capítulo tem como objetivo falar sobre a história, conceito e modalidades da Educação integral a partir do século XX até os dias atuais, dando uma pequena ênfase nas Escolas Parques, também será mencionada a Escola de Tempo integral e, por fim, o Ensino Médio em tempo integral.

Na década de 20, o Brasil foi marcado por importantes ocorridos nos aspectos políticos e sociais (BARBOSA, 2011). A urbanização e a industrialização faziam com que o país se expandisse cada vez mais, com isso, também houve o crescimento da desigualdade social e os problemas decorrentes dela, que, de forma geral, criaram no intelecto e na classe política um grande apelo pela valorização e pela transformação da educação escolar (CAVALIERE, 2010).

Nessas circunstâncias aparece um grupo de intelectuais com o intuito de criar condições para que o país acompanhasse esse crescimento. O pensamento destes intelectuais era de que o Brasil precisava de um ajuste e a educação seria a solução para conquistar esse objetivo. Esse grupo defendia a ideia da igualdade entre os homens e que a educação não deveria ser restrita a alguns, mas sim um direito, alcançando a todos. Dessa forma a educação seria o meio mais eficaz, capaz de combater as desigualdades sociais, mas, para isso, o ensino deveria ser público (BRITO, 2016; BARBOSA, 2011).

No século XX, mais precisamente na sua primeira metade, vários movimentos e grupos mostraram a educação integral como sugestão para o sistema educacional. Os debates passavam pelas questões sociais e se voltavam às distintas matrizes e pensamentos ideológicos da sociedade da época. Instituições religiosas, anarquistas, integralistas, entre outras, de forma geral, enxergavam a educação integral como resolução para a educação (BRITO, 2016).

Os anarquistas do século XIX e XX entendiam a educação integral como formadora de três aspectos: moral; que era relacionado à parte solidária e também ao processo conjunto da construção da liberdade, a parte física; com o intuito de melhorar as sensações sensório-motoras, dando ênfase ao trabalho coletivo, de forma que a competição fosse negada e, em terceiro, a parte manual; que representava a educação técnica ou profissional (MORAES, 2015).

Outro movimento que enxergava a educação integral como solução da educação escolar foi o integralismo. A Ação Integralista Brasileira (AIB) foi fundada de forma oficial no dia 7 de outubro de 1932, por Plínio Salgado, em São Paulo, na qual o espírito patriota (nacionalista) era bastante notável, essa também se mostrou como ação cultural, tendo como intuito o surgimento de uma nova forma de pensar e administrar esse novo pensamento, que foi se originando por meio de um renovo estético e espiritual (SIMÕES et al., 2005).

O integralismo almeja a formação completa do ser humano no aspecto moral, intelectual e físico, tendo como objetivo a realização íntegra das características individuais de acordo com sua natureza e seu destino. Como consequência, o papel da educação é proporcionar caminhos para que essa realização de fato aconteça, evitando a unilateralidade dos sistemas de ensino predominantemente esportivo, científico, entre outros (CAVALARI, 1999).

Ainda no início do século XX, outro movimento que tinha suas ideias voltadas para a educação integral foi o escolanovista ou escola nova. De forma generalizada, para os escolanovistas, a reformulação da escola esteve ligada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana, capacitando-os a viver como verdadeiros cidadãos (PARO et al, 1988). Sobre esse pensamento de reformulação do contexto escolar na concepção dos reformistas, a educação deveria ser integrante de um mundo moderno e igualitário, visando ao progresso, liberdade de expressão, iniciativa, autocontrole e a colaboração (CAVALIERE, 2002).

Esse movimento escolanovista deu origem ao documento chamado “Manifesto da Escola Nova (1932)”. Esse documento é de extrema importância para a educação, nele seus signatários, dentre eles destaca-se o educador Anísio Teixeira, defendiam seus ideais (BARBOSA, 2011). Anísio Teixeira foi o responsável por iniciar discussões a respeito de escolas de tempo integral, sendo também quem conseguiu realizar na prática tais concepções, ele enxergava a educação integral como um meio para a qualidade do ensino na escola pública (BRITO, 2016).

Conforme Anísio Teixeira, a formação do cidadão e da sociedade democrática dependia da reconstrução do sistema escolar brasileiro, as instituições deveriam abordar valores de convivência e cooperação, aspectos fundantes de uma verdadeira democracia. Assim, a escola, enquanto ferramenta de formação, expandiria as possibilidades dos sujeitos no âmbito pessoal e profissional, oportunizando a eles uma inserção social de forma mais igualitária (FONSECA, 2011).

Para Anísio Teixeira era preciso uma remodelação no sistema escolar do Brasil, para assim, aumentar as possibilidades dos indivíduos no aspecto pessoal e profissional, dessa forma, oportunizaria a eles uma inclusão menos desigual (VALENTINI; ZUCCHETTI, 2017).

Nesse período Anísio Teixeira, começa a desenvolver, no Rio de Janeiro, algumas escolas com caráter experimental, ampliando sua jornada escolar. Além da ampliação do tempo de duração das aulas, foram acrescentadas ao currículo escolar aulas de Educação Física, música, desenho, jogos, entre outros (SANTOS, 2008 *apud* ALTMAYER, 2012).

Entendem-se essas implantações de escolas como a primeira proposta de educação integral feita por Anísio Teixeira, mas pelo fato de naquele período o Brasil se encontrar

instável, devido a questões políticas, Anísio Teixeira se afasta da vida pública durante o Estado Novo (1937- 1945). Aproximadamente em 1946 o governador da Bahia faz um convite a Anísio Teixeira para atuar na secretaria de Educação e Saúde do estado, na qual ficou até o início da década de 50. Nesse período ele retomou seu projeto de ampliação escolar, criando o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (CECR) ou Escola Parque, em Salvador, em 1950 (ALTMAYER, 2012).

### 3.1 Escola parque

Nesse subtítulo será relatado a respeito do funcionamento das Escolas Parques e como aconteciam as práticas corporais nessas escolas.

Sobre o funcionamento do Centro, Teixeira afirma que:

A escola primária será dividida em dois setores, o da instrução, propriamente dita, ou seja, o da antiga escola de letras, e o da educação, propriamente dita, ou seja, o da escola ativa. No setor da instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor da educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física. A escola seria construída em pavilhões, num conjunto de edifícios que melhor se ajustassem às suas diversas funções (TEIXEIRA, 1977, p. 145 *apud* GUILARDUCCI, 2017).

Essa Escola Parque ou Centro Educacional Carneiro Ribeiro tinha dois polos, um deles era denominado de “escola classe”, na qual o ensino se voltava para os seguimentos da educação formal, ou seja, a parte mais científica, o outro polo era nominado “escola parque”, onde o ensino era voltado para Educação Artística, Educação Física, como também para questões sociais. O funcionamento desses centros acontecia em turnos diferentes, com isso os alunos eram transportados de uma unidade para a outra. Assim compreende claramente que esse projeto de instituição escolar se configura um modelo de educação integral pública no Brasil, objetivando a formação do ser humano em vários aspectos.

Ainda sobre o funcionamento, divisão, capacidade e organização das Escolas Parques, o Centro Educacional podia comportar aproximadamente quatro mil alunos. Os alunos eram organizados por idade e pelas afinidades, com turmas de 20 a 30 discentes para um profissional habilitado. Os docentes escolhidos foram recrutados na capital baiana e no interior. Sendo submetidos a cursos de aperfeiçoamento no Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, “no curso de artes industriais do Senai, no Rio de Janeiro, na Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Belo

Horizonte” (NUNES, 2009, p. 125). E, para alguns, ainda foram disponibilizadas bolsas para estudar fora do país, nos Estados Unidos da América do Norte (NUNES, 2009).

Pode-se entender que essa Escola Parque foi um experimento de tempo integral, na qual os alunos permaneciam o dia todo no ambiente de aprendizagem (escola) e, em consequência disso, eram ofertadas atividades como:

Artes aplicadas (desenho, modelagem e cerâmica, escultura em madeira, cartonagem e encadernação, metal, couro, alfaiataria, bordados, bijuterias, tapeçaria, confecção de brinquedos flexíveis, tecelagem, cestaria, flores) no Setor de Trabalho; – jogos, recreação e ginástica no Setor de Educação Física e Recreação; – grêmio, jornal, rádio escola, banco e loja no Setor Socializante; – música instrumental, canto, dança e teatro no Setor Artístico; leitura, estudo e pesquisas no setor de Extensão Cultural e Biblioteca (NUNES, 2009, p. 126).

A Escola Parque, além das disciplinas comuns (letradas), ainda contava com algumas atividades relacionadas às matérias de Artes aplicadas e Educação Física. Nesse Centro Educacional também existiam outros departamentos, sendo eles: o de extensão Cultural e Biblioteca; o do trabalho; setor do aspecto social e o setor artístico, que proporcionavam aos alunos diferentes experiências e vivências, além de propiciar conhecimentos que seriam úteis à vida fora da escola (extramuros), assim, as diferenciando das outras escolas daquela época.

No período de 1950 e 1960, ocorreram mudanças relacionadas ao crescimento econômico, atreladas aos desejos de modificações na política educacional. O escolanovista Anísio Teixeira pensava ser provável interferir na escola com o objetivo de melhorar sua qualidade (BARBOSA, 2011).

De acordo com Valentini e Zucchetti (2017), ainda nesse cenário que buscava a remodelação da escola pública e, sobre influência das ideologias de Anísio Teixeira, aparece um antropólogo de grande importância para a educação brasileira. Darcy Ribeiro foi considerado um intelectual público. Como resultado do seu encontro com Anísio Teixeira, em 1952, Darcy aderiu à causa da educação, esse foi o acontecimento que marcou suas ideologias do compromisso intelectual com a questão da transformação (BOMENY, 2009).

De forma pública, Darcy Ribeiro defendia a educação como solução para o desenvolvimento do Brasil. Na visão dele isso seria algo pensado a médio prazo, mas que traria vantagens à sociedade de forma geral, pois, na ocasião, somente a elite era beneficiada. Pensando no processo de inserção das crianças nas questões de sociabilidade, relacionamento e coletividade, a maneira mais eficaz seria a escola pública aberta a todos, em turno integral (BOMENY, 2009).

É perceptível o comprometimento de Darcy Ribeiro com a educação em turno integral, resultando na materialização do Programa Especial de Educação (PEE), de tamanho nada comum naquele tempo, possuindo um alcance maior. Por meio desse programa (PEE), foram construídos os Centros integrados de Educação Pública (CIEPs), isso durante os dois períodos do governo Brizola, no Rio de Janeiro, nas décadas de 80 e 90 (BOMENY, 2009). Nesse período foram construídas 507 unidades dos CIEPs (ESQUINSANI, 2008).

Sobre a configuração de um CIEP, esse tinha como objetivo ter as questões sociais como: educação, saúde, cultura, ajuda familiar, atendendo também ao aspecto psicológico, entre outros (BOMENY, 2009).

Em 1991, o governo federal Fernando Collor criou o Projeto “Minha Gente”, com o intuito de realizar ações conjuntas de educação, saúde, assistência e promoção social e motivar as políticas sociais básicas de atendimento à criança e ao adolescente. Collor, ao implementar essas ações, propôs-se a minimizar os resultados negativos da pobreza sobre as crianças e adolescentes que residem nos locais mais carentes das cidades do Brasil (AMARAL; PARENTE, 1995).

Ainda segundo Amaral e Parente (1995), umas das principais mudanças nesse modelo proposto em relação a outros já implantados como os CIEPs foi ter o atendimento social na mesma unidade de ensino, envolvendo assuntos comunitários, realizando programas de proteção à criança e à família, com gestão descentralizada e, por fim, a implantação das unidades físicas em vários estados brasileiros, esse projeto foi denominado Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC).

Em 1992, os Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) recebem outra nomenclatura, passando a se chamar: Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescentes (CAICs). O previsto era ser instalada uma rede de cinco mil unidades de ensino e assistência, mas que no fim se limitou a 444 escolas, sendo que, em teoria, a diferença é mínima em relação as escolas regulares (ESQUINSANI, 2008).

Em 2007, o governo federal brasileiro, por meio do Ministério da Educação, criou o Programa Mais Educação (PME), regulamentado pela portaria interministerial nº 17/2007, financiado pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), como estratégia para incentivar a educação integral nas redes de ensino estaduais e municipais e no Distrito Federal, ampliando a jornada escolar para 7 horas diárias nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

As atividades fomentadas são agrupadas por áreas, chamadas de “macrocampos”, sendo elas, acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em

educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, educação econômica e cidadania. O PME conta com recurso financeiro para a contratação de bolsista que possua experiências nas áreas dos macrocampos, escolhidos pela unidade escolar, para atuar nas atividades da ampliação da jornada (BRITO, 2016).

A princípio, o Programa Mais Educação (PME) visava preferencialmente atender às escolas situadas em capitais e regiões metropolitanas que apresentavam baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como onde os alunos se encontravam em situação de vulnerabilidade social de acordo com o decreto nº 7.083/2010. O PME foi iniciado no ano de 2008, na ocasião fizeram parte 1.380 escolas de forma que, ao passar dos anos, esse número foi ampliado, em 2010 já alcançava aproximadamente 2,3 milhões de alunos (ROSA, 2012).

Esse programa (PME) tinha como objetivo: estabelecer um conjunto de estratégias para diminuir as desigualdades educacionais no país, intervindo em áreas com vulnerabilidade social (BRITO, 2016).

Dentre as muitas finalidades do PME estão, ampliar o tempo e espaço educativo; realizar atividades no contra turno escolar; diminuir a evasão e reprovação dos alunos; aumentar o rendimento e aproveitamento escolar; ofertar atendimento especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; desenvolver ações direcionadas as pessoas que possuem deficiência intelectual, física, visual, auditiva e psicossocial; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual, a violência contra crianças, adolescentes e jovens; melhorar a interação comunidade-escola; estimular a formação da sensibilidade, percepção e expressão nas linguagens artísticas, literárias e estéticas; possibilitar uma aproximação do meio educacional com a diversidade cultural brasileira; incentivar a sensorialidade, a leitura e a criatividade relacionadas às atividades escolares e principalmente diminuir as desigualdades educacionais (BRASIL, 2007).

Sobre a duração do PME, ele teve sua vigência durante o segundo mandato do governo Lula, mais precisamente no ano de 2007, no qual o programa teve seu início, seguido do mandato da Dilma Rousseff (2011-2016), na qual deixou a presidência do Brasil depois de um processo de *impeachment*, que ocorreu em 2016, com isso, seu vice Michel Temer assume o governo em 31 de agosto de 2016 e indica, para ministro da Educação, José Mendonça, nesse processo de mudança de governo, o Programa Mais Educação teve vários cortes, chegando ao seu fim no mesmo ano (SAQUELLI, 2018).

Apesar disso, em outubro de 2016, por meio da portaria MEC nº 1.444/2016, é criado o Programa Mais Novo Educação (PNME), gerido pela resolução Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) nº 17/2017, sendo implantado a partir de 2017 (SAQUELLI, 2018).

A origem desse Programa Novo Mais Educação ocorreu para dar continuidade aos objetivos do PME, principalmente aqueles ainda não alcançados, portanto contava com uma nova configuração. O presidente Michel Temer, motivado pela realidade brasileira, que apresentava baixos índices nas avaliações nacionais nos últimos anos, modificou sua nomenclatura trazendo o termo “Novo”, indicando a inovação para a superação dos índices educacionais negativos da educação básica “IDEB” (GAMA, 2018).

O PNME tinha como foco os alunos do ensino fundamental visando a melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, aumentando a carga horária escolar. O programa buscava realizar acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e desenvolver atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, incentivando a melhoria do desempenho educacional por meio da complementação da carga horária em cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar (BRASIL, 2018).

O programa Novo Mais Educação direciona a escola a fazer uma autoavaliação, dando oportunidade de refletir na alfabetização e letramento dos alunos, nos processos avaliativos, no quantitativo de evasão e reprovação, ou seja, de observar e analisar seus resultados a partir de indicadores educacionais, para que depois aja uma revisão de metas a respeito do trabalho educativo como todo (BRASIL, 2018).

Além de criar o PNME, que era direcionado aos alunos do ensino fundamental, Michel Temer tinha como objetivo modificar o Ensino Médio, essa mudança começou a se consolidar no segundo semestre de 2016, quando o governo federal encaminhou ao congresso nacional, arbitrariamente, a medida provisória nº 746/2016 conhecida como a MP da reforma do Ensino Médio (GARIGLIO; JUNIOR; OLIVEIRA 2017).

O governo do Brasil, em 16 de fevereiro de 2017, sancionou a Lei 13.415/17, que ratificava (validava) a reforma do Ensino Médio, proposta por meio da MP criada pelo grupo político, que assumiu o poder do Estado Brasileiro por meio de um golpe jurídico-parlamentar (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017).

Evidencia-se que a educação integral no Brasil passou por várias mudanças, tendo a participação de grandes nomes como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que foram uns dos idealistas e precursores da educação integral no nosso país. Percebe-se que, no início do século XX, as políticas públicas educacionais eram mais voltadas para a educação primária, mas que com o passar do tempo foi alcançando outros seguimentos até chegar ao Ensino Médio.

## 4 O NOVO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo explicar de forma não detalhada a organização do novo Ensino Médio, apresentado pela lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura dessa etapa da educação básica.

O Ensino Médio pode ser compreendido como a última etapa da formação básica, pensada especificamente para alunos os quais seus perfis não se estabelecem somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por traços socioculturais que possam definir o sentido que esses dão às experiências vivenciadas na escola (BRASIL, 2006).

Conforme Silva e Boutin (2018), o Brasil tem vivenciado tempos de instabilidade política e, em meio a esses muitos acontecimentos no cenário político e econômico, percebe-se que os governantes têm realizado inúmeras ações que modificam consideravelmente a realidade da população e isso ocorre de maneira rápida e sem grandes discussões com os diversos segmentos sociais. A exemplo dessas ações pode ser citada a atual reforma do Ensino Médio, a qual tem sido pensada há algum tempo por nossos legisladores, ela dá seguimento a uma sequência de medidas de igual proporção que foram efetivadas desde os anos de 1990 no nosso país, que tinha como objetivo subordinar a educação e, em específico, o Ensino Médio, as demandas imediatas dos setores produtivos atribuindo-lhe uma natureza mais instrumental (ARAÚJO, 2018).

De acordo com Silva e Duarte (2020), para compreender como se deu início a essa reforma no Ensino Médio deve se considerar o afastamento temporário da então presidente do Brasil Dilma Rousseff, que ocorreu após a votação de uma comissão especial criada para analisar esse processo de *impeachment*, resultando consequentemente na ascensão do vice-presidente Michel Temer ao cargo de Presidente da República, a qual aconteceu no primeiro semestre de 2016. Nesse cenário o poder foi assumido por um grupo conservador, liderado pelo presidente Temer, o qual levava consigo um projeto de governo conservador, elitista e autoritário (POCHMANN, 2017).

Em setembro de 2016, após pouco tempo de sua chegada à presidência da república, Michel temer torna pública a medida provisória (MP) nº 746 de 2016, que posteriormente veio a ser sancionada como lei 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, a qual versa sobre alterações no Ensino Médio, principalmente na sua organização curricular (FERRETI; SILVA, 2017).

Com o intuito de alcançar os objetivos de seus idealizadores, essa medida provisória nº 746 precisou modificar conjuntamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Consolidação das Leis do Trabalho e constituiu uma “Política de Incentivo à Implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (ARAÚJO, 2018).

Ao se tomar medidas de proporções grandiosas como essa, que interferem em diversos aspectos: políticos, econômicos e sociais, as quais envolvem profissionais da educação básica e superior, alunos, entre outros, é inaceitável agir dessa forma, ou seja, repentinamente, sem observar os possíveis impactos positivos e/ou negativos que isso ocasionará no sistema educacional do nosso país (BASTOS; SANTOS JUNIOR e FERREIRA, 2017).

Para confirmar a importância da MP nº 746 e conseqüentemente a urgente necessidade de se ter uma reforma no Ensino Médio, foram expostos argumentos e apresentados dados em percentuais, dentre eles estão: a existência de um elevado número de jovens que não frequentam a escola; alta defasagem; apenas 58% dos jovens estão na escola com a idade correta (15 a 17 anos), destes, 85% estão na escola pública e 23,6% estudam no período noturno, mesmo com a universalização da oferta de matrícula na educação básica, as escolas não têm conseguido atender a todos os alunos do Ensino Médio, somente 58% dos jovens de 15 a 17 anos estão na escola (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Ainda, de acordo com Ferreira e Ramos (2018), 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no Ensino Médio apresentaram péssimos resultados educacionais; refletindo a má qualidade do ensino. Desde 1995 até os dias atuais, ocorreu uma baixa no desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas duas disciplinas de maior carga horária (matemática e língua portuguesa); aproximadamente 75% se encontram abaixo do esperado e cerca de 25% estão no nível zero. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Ensino Médio apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011, ou seja, está parado.

Outro fator apresentado como tentativa de justificar a medida Provisória nº 746 de 2016 é referente aos impactos no desenvolvimento nacional, por existir instabilidade no quantitativo da população do Brasil, com tendência a haver uma queda estimada em 12,5 milhões de jovens, faz-se necessário o investimento na educação da juventude a fim de se ter uma sociedade economicamente ativa, qualificada para alavancar o desenvolvimento econômico (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Os jovens que na atualidade estão no Ensino Médio futuramente serão o alicerce contributivo do sistema social, ajudando a manter os recursos ativos e inativos (manutenção da previdência social) e nos próximos anos esses jovens adentrarão no mercado de trabalho, de maneira que esse novo Ensino Médio tem como objetivo também preparar esses estudantes e futuros trabalhadores para o mercado. Além disso, percebe-se uma crescente no número de

jovens entre 15 a 24 anos que não trabalham nem estudam. Em 2011, o número era 13,6%, em 2016, esse percentual estava por volta dos 20% (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Além desses motivos, segundo seus criadores, a MP nº 746 buscava corrigir falhas quanto à organização curricular do Ensino Médio, pois ocorrem desencontros entre os objetivos sugeridos e a formação de fato promovida aos alunos. O currículo da forma que se encontra organizado não é diversificado, mesmo considerando a possibilidade de os sistemas de ensino modificarem 20% do seu total. Ressaltam ainda que o currículo não conversa com a juventude, com o setor de produção e com as exigências do século XXI, é extenso, superficial, dividido e contém uma quantidade exagerada de disciplina, além de poder influenciar diretamente no desinteresse por parte dos alunos (FERREIRA; RAMOS, 2018; TARTUCE, 2018).

Dessa forma, compreende-se que os argumentos para a alteração do currículo ocorreram em torno do baixo nível de desenvolvimento nas disciplinas com maior carga horária - Língua portuguesa e Matemática – isso de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); e o outro motivo é existir uma única e extensa organização curricular para todos os alunos dessa etapa, na qual pode possibilitar desinteresse e baixo desempenho para os discentes. Ainda, tentou-se mostrar a importância de diferenciar e flexibilizar o currículo, tendo como exemplos os países com alta performance no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), pois menos de 17% dos alunos concluintes no Ensino Médio alcançam a educação superior e aproximadamente 10% das matrículas se encontram na educação profissional, algo que fundamenta a integração do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2017).

Entretanto, fundamentar-se no argumento de que o Ensino Médio não tem atingindo os níveis estabelecidos, sem acontecer discussões específicas a respeito de sua implementação, além de se basear em padrões internacionais criados a partir do desenvolvimento de países de primeiro mundo, enfraquecem as justificativas expostas na medida provisória que objetiva a reforma do Ensino Médio (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Em termos gerais, as alterações significativas diz respeito ao currículo do Ensino Médio que será formado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos, sendo eles: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes estruturas curriculares, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino, ou seja, cada instituição educacional analisará e decidirá sobre a viabilidade e importância de ofertar os itinerários formativos naquele ambiente escolar (BRASIL, 2018).

Percebe-se que essa é uma visão minimalista, na qual é admitido o mínimo, sendo obrigados a trabalharem apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática durante as três séries dessa etapa do Ensino Médio. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) compreendem como algo positivo currículos “espelhados em habilidades superficiais essenciais” entendidos como: letramento e numerização. Essas habilidades exercem um papel fundamental no avanço dos aspectos individuais relacionados à demanda do mercado de trabalho na atualidade respaldada na tecnologia (ARAÚJO, 2018).

Disso surge a flexibilização do currículo implementada pela lei 13.415 de 2017, que implicitamente objetivou imergir os princípios da educação pública, ou seja, gratuita, e incentivou a visibilidade dessa educação essencial (letramento e numerização), para o qual o Ensino Médio é utilizado como ferramenta de subordinação para atender às necessidades do mercado de trabalho. Essa flexibilização no currículo não tem como intuito a autonomia da escola e valorização dos diferentes objetivos dos alunos, essa alteração curricular pode possibilitar a continuidade dos preconceitos dos jovens em diversos itinerários, aumentando as desigualdades entre as instituições de ensino (ARAÚJO, 2018).

Dentre as principais mudanças presentes no documento da MP nº 746, alguns aspectos despertaram maior atenção da mídia, como, por exemplo, a exclusão da obrigatoriedade das disciplinas – Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia - e a viabilidade de ser atribuída a prática docente a pessoas com notório saber (pessoas que não possuem formação formal em alguma área, entretanto manifestam conhecimentos considerados equivalentes), em determinada especialidade técnico-profissional. A ênfase nesses aspectos não poderia encobrir outras questões que têm a mesma ou igual importância: o objetivo de mudar toda a organização curricular e possibilitar o financiamento de entidades privadas, com dinheiro público, para oferecer parte da formação (FERRETI; SILVA, 2017).

Nesse contexto de reforma do Ensino Médio, como forma de manifestação, várias escolas e universidades tiveram seus ambientes ocupados em todo o Brasil, diversos movimentos contrários a MP foram realizados em distintas cidades, na capital do país houve uma marcha da educação, até mesmo parlamentares das duas casas civis não foram favoráveis à tramitação desse texto. No entanto, as principais alterações na LDBEN, sugeridas pela MP, continuaram (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017).

O governo retrocedeu somente em duas questões: fez uma nova divisão da porcentagem que era destinada ao preenchimento do currículo pela BNCC, passando a ser 60%, sendo 40% direcionado aos itinerários formativos, antes era 50% cada um. Novamente tornaram-se obrigatórias as disciplinas Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia, que no primeiro texto

encontravam-se de fora. A BNCC ficou responsável por mostrar a forma como essa obrigatoriedade ocorrerá, se permanecerá nas três séries ou não dessa etapa da educação básica. Esses aspectos causam inquietações e aumentam as incertezas, deixando docentes, discentes, pais e a sociedade, de forma geral, apreensivos e preocupados, pois essa reforma traz muitos questionamentos sem respostas (BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017).

Apesar de os temas da Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia serem atendidos no texto da lei, existe uma diferença na forma como foram abordados tais conteúdos e aos outros que dizem respeito à matemática e à língua portuguesa. Para essas últimas mencionou-se o verbo “ensino”, para se referir às primeiras, empregaram-se as palavras “estudos” e “práticas”, e isso de maneira mais superficial sem muitas orientações adicionais (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Essa estrutura assim construída permitiu um espaço para indagações, pois faz entender que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não exigiu uma obrigatoriedade de isso ser feito formalmente. Dessa forma, entende-se que esses estudos e práticas podem ser dissolvidos em diferentes conteúdos de disciplinas já normatizadas (RAMOS; HEINSFELD, 2017).

Sobre os itinerários formativos, os quais lembram as alternativas de ensino-aprendizagem na ditadura militar, embora o exposto pela imprensa faça entender a existência de possibilidades para o aluno escolher, o texto da lei 13.414/17 deixa evidente que o poder de decisão está nas mãos do sistema de ensino e não de cada discente. Dessa forma, saber ao certo quem é o principal responsável por esses itinerários, tem causado contínuas inquietações, pois existe a possibilidade do sistema educacional não ofertar o itinerário almejado pelo discente e, se isso não bastasse, a escola ainda pode ofertar conforme seus recursos disponíveis, que geralmente são limitados e precários (SILVA; BOUTIN, 2018).

Para que essa nova estrutura do Ensino Médio possa proporcionar maior autonomia aos alunos no sentido de possibilitar reais escolhas entre as áreas de conhecimento com as quais eles mais se identificam ou esteja relacionada aos seus propósitos de vida, conforme é explicitado na lei 13.415/17, o básico seria que as instituições de ensino ofertassem com qualidade os cinco itinerários formativos, valorizando e reconhecendo os profissionais atuantes nesses ambientes educacionais (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Um dos lados dessa atual proposta de mudança do Ensino Médio, no que diz respeito ao aumento da carga horária, visivelmente, refere-se a mais uma política na agenda da educação integral, com o objetivo de aumentar o tempo de permanência do aluno na escola em vez de ampliar e diversificar as alternativas educacionais que se preocupam com a formação mais

integral dos alunos, mostrando o real motivo esperado, que se resume em fazer esse discente permanecer na escola um período maior (SILVA; BOUTIN, 2018).

O aumento gradativo de 800 para 1400 horas, durante um período máximo de cinco anos, ou 7 horas diárias a ser completada pelo aluno, também causou discussões, pois primeiro deve-se compreender quem é esse discente, quais seus desafios, dificuldades, obrigações, problemas socioeconômicos, é preciso levar em consideração que muitos desses jovens que frequentam o Ensino Médio ajudam a complementar a renda familiar, ou seja, um aluno que trabalhe possivelmente não concluirá o ensino básico nesse modelo proposto (SILVA; BOUTIN, 2018).

Aumentar o tempo de permanência no ambiente educacional sem ampliar as instalações físicas das escolas só torna o ensino mais precário. Há tempos temos presenciado outros problemas pontuais no Brasil, como, por exemplo, a falta de professores e merenda escolar; espaços físicos na maioria das vezes defasados; essas seriam questões para serem resolvidas inicialmente, se não bastasse isso, conjuntamente com a PEC 241 que congela os recursos (investimentos) para a educação, surgiu a proposta de ampliação expressiva da carga horária diária para o Ensino Médio. Essa política não se preocupou em conhecer a realidade dos alunos e da escola do nosso país (SILVA; BOUTIN, 2018).

Percebemos que, ao longo da implementação de propostas de Educação Integral e/ou Escolas de Tempo Integral no Brasil, houve muitas confusões acerca dos seus conceitos. Para Brito (2016), a Escola de Tempo Integral pode ser entendida como um projeto que aumenta o período de permanência do aluno no ambiente escolar, em que o currículo é formado por uma gama de disciplinas organizadas no turno e contraturno. Por conseguinte, compreende-se que existe a possibilidade de essa Escola de Tempo Integral abarcar ou não as discussões relacionadas à educação integral, ou seja, pode levar em consideração “as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros” (MOLL, 2010, p. 144).

Consequentemente, a simples ampliação do tempo de permanência do aluno na escola não garante sua formação integral, por outro lado, com o intuito de que uma proposta de educação integral se desenvolva com qualidade, é preciso levar em consideração a qualidade do ensino. Ao se pensar numa perspectiva que engloba várias práticas e espaços e também acolhe pessoas com culturas distintas, que formam o processo de ensino, demonstra-nos que apenas um turno, no qual os alunos permanecem no ambiente escolar, não é suficiente para responder às necessidades pedagógicas (BRITO, 2016).

O conceito de Educação Integral, que interfere nas políticas educacionais no nosso país, não é reduzido ao aumento do tempo dos alunos na escola, mas considera os aspectos históricos do ensino público no Brasil; as condições de ingresso e estada dos alunos na escola; o nível socioeconômico, que causa impactos na educação, e também as emoções e questões relacionais, ou seja, é essencial que as pessoas sejam atendidas integralmente nos fatores biológicos, psicológicos e socioeconômicos (BRITO, 2016).

A educação integral dispõe de uma nova visão às organizações de ensino, modificando-as em inovados locais educativos, aptos a criarem saberes, de forma a desempenhar funções dinâmicas na ação do ensino-aprendizagem, tornando-se uma ferramenta visível de alcance à educação, de modo que a educação passe a ter sentido para os discentes e oportunize vivências que os façam os principais responsáveis por seus aprendizados (BRITO, 2016).

Dentro dessas discussões de ampliação de tempo e espaços e da construção de um currículo capaz de possibilitar uma formação para além de aspectos cognitivos, a Educação Física torna-se uma ferramenta pedagógica fundamental nesse processo.

## 5 A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

Esse capítulo objetiva apresentar como se encontra a Educação Física no Ensino Médio na atualidade, quais seus objetivos e finalidades, competências e, por fim, discutir qual o lugar desse componente curricular pós-reforma do Ensino Médio.

No início do século XXI, o componente curricular Educação Física teve sua obrigatoriedade e atribuições contestadas, principalmente no Ensino Médio. Contudo, pode-se afirmar que esse segmento da educação básica é o mais inquieto. Em meio a tantas problemáticas que afligem essa etapa, está a constituição do currículo. Assim, surgem questionamentos, além da obrigatoriedade da Educação Física, como também de outras disciplinas presentes no Ensino Médio. Com isso, o lugar desses componentes curriculares e os próprios caminhos desse importante segmento da educação básica continuam no campo das indagações neste começo de século (DE CASTRO, 2017).

A educação no Brasil passa por uma crise que acontece, maiormente, no Ensino Médio. Como já mencionado anteriormente no capítulo 2 desse trabalho, em fevereiro de 2017, aprovou-se uma lei que almeja a alteração do currículo relacionado à educação básica. Nessa etapa somente as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática permaneceram com a condição de obrigatoriedade. Diferente da Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia que possuirão estudos e práticas obrigatórias, de forma que não têm mais seus componentes curriculares obrigatórios, existindo a possibilidade de seus estudos se encontrarem abrangidos em outros componentes ou oferecidos por meio de área de conhecimento. Particularmente na Educação Física, no último ano do Ensino Médio, ela se tornará optativa (GARIGLIO; JUNIOR; OLIVEIRA; BUNGENSTA e LAZZAROTTI FILHO, 2017).

A utilização das palavras “estudos e práticas” para a Educação Física e os demais componentes curriculares, remete-nos a uma direção de não se assegurar, para as referidas disciplinas, um momento e um lugar estabelecido, da forma como acontece para as outras disciplinas. Na atual escrita do texto, encontram-se brechas para pequenos debates que abarcam somente uma parte dos conhecimentos os quais cada campo possui e é também por meio deles que os discentes possuem o direito a aprender. Na realidade o que acontece é que existe a possibilidade de utilizar os “estudos e práticas” dos componentes curriculares mencionados pela lei apenas como temas que podem ser debatidos por diferentes disciplinas (JUNIOR, et al., 2017).

Na atual conjectura do Ensino Médio, a Educação Física se encontra na área de linguagens e suas tecnologias juntamente com Artes, Língua Estrangeira, Literatura e Língua

Portuguesa. O currículo ao ser organizado em áreas de conhecimentos, acaba promovendo a generalização do conhecimento dentro das áreas. Além disso, orienta-se que o currículo seja estruturado e planejado dentro das áreas de maneira interdisciplinar e transdisciplinar. Ao aderir a esse padrão de organização, certamente acontecerão generalizações nesses campos de conhecimento, uma vez que seus materiais de estudos não suprem as peculiaridades individuais desses componentes curricular, ocasionando em objetivos não específicos, ou seja, superficiais, do conhecimento constituído ao longo da história (BRASIL, 2018b; GOMES; SOUZA, 2020)

Para Souza e Ramos (2016), existem alguns problemas relacionados a esse fato, que causam consequências para a ação pedagógica da Educação Física. Para eles, estruturar conhecimentos por área refere-se a um propósito apontado pelas novas relações pós-moderna. Assim, a pessoa que aprende e a que ensina deixam de possuir a habilidade dialética de compreender a relação que acontece entre o conteúdo específico, as distinções entre os campos do conhecimento e o contexto amplo das práticas sociais (SOUZA; RAMOS, 2016, *apud*, SOUZA; RAMOS, 2017).

Com os atuais parâmetros aplicáveis na etapa do Ensino Médio pós-reforma, houve uma flexibilização no currículo. A respeito da obrigatoriedade ou não da Educação Física no Ensino Médio, acontece que, com a flexibilização nessa etapa, o aluno poderá escolher as disciplinas que cursará, e com isso, a Educação Física pode não ser escolhida pelos discentes. Levando em consideração a autonomia que as redes de ensino disporão para constituir e formular os currículos do Ensino Médio, a existência e os rumos da Educação Física nesse segmento da educação necessitam ser mais evidenciados (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Leva-se em consideração que o processo de retirada iminente e, conseqüentemente, a fraca reintegração da Educação Física em parte do Ensino Médio, impulsiona-nos para a retomada dos debates a respeito da legitimidade dessa disciplina nessa etapa. No entanto, outras partes da lei 13.415 de 2017, apontam, mesmo que de forma subconsciente, regressos no que se refere à existência de uma Educação Física crítica no Ensino Médio (GARIGLIO; JUNIOR; OLIVEIRA, 2017, BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

Nos contextos de carência e limitação, geralmente vivenciadas pelo sistema educacional brasileiro e que são bastante comuns na prática da Educação Física, na qual existe uma carência nos aspectos estruturais. Por essa lógica, as coisas poderiam permanecer da forma que estão caso exista degradação estrutural e ou educacional, pois devido à ausência de obrigatoriedade de reparação e de oferta, o básico seria conservado, o que ocasionaria uma maior dificuldade de retorno da Educação Física pela baixa cobrança, em particular, sobre o Estado para propostas de ações que visem à correção das situações precárias (MIRANDA, 2017).

Nos últimos anos, a Educação Física no Ensino Médio vem sendo negligenciada, pois é pensada como um componente curricular que não contribui para os desejos institucionais, tanto da escola como dos pais e dos alunos que, nessa fase do ensino escolarizado, deparam-se com a demanda das provas de acesso ao ensino superior. Nesse cenário de mudanças educacionais, ocorridas com vários avanços e regressos, a Educação Física foi sendo elaborada e modificada de acordo com os anseios educacionais almejados. Dessa forma, as reformas no campo das políticas educacionais incidem ainda na maneira como é estruturado o currículo, na metodologia das aulas, nos métodos avaliativos e nos comprometimentos da formação de professores (JÚNIOR, et al., 2017).

A Educação Física no Ensino Médio possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade nas práticas corporais que são: jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Os alunos devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, de forma a aprofundar seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, observando a necessidade de se ter uma vida ativa, considerando os aspectos da saúde, tornando-se, assim, mais críticos frente às questões ligadas à corporeidade. Essa reflexão sobre as vivências também contribui para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos, estimulando o desenvolvimento intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018).

É fundamental também que seja viabilizado aos alunos refletirem sobre as possibilidades de exploração dos ambientes públicos e particulares que frequentam para a realização de práticas corporais, incluindo as aprendidas na escola, de forma a desempenhar sua cidadania e seu protagonismo na comunidade. Essa gama de experiências, além de trabalhar o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, as relações sociais e a diversão, ajuda no diálogo com os demais campos de conhecimento, aumentando a compreensão dos discentes sobre os acontecimentos da gestualidade e das atividades sociais relacionadas às práticas corporais (BRASIL, 2018).

A Educação Física escolar, pedagogicamente, está fortemente associada aos conhecimentos decorrentes das experiências cotidianas e das práticas corporais como: esportes, lutas, ginásticas, danças, jogos e brincadeiras, em vez dos saberes provindos de componentes curriculares acadêmico-científicos, não bastando isso, a Educação Física é uma ação pedagógica cheia de experimentos corporais, comunicativos, que são práticas de complexas compreensões e avaliações da aprendizagem dos alunos. Dessa forma, isso contribui diretamente no empecilho para legitimação e reafirmação da disciplina no currículo escolar,

principalmente em um contexto em que a “educação ideal” representa ter excelentes notas em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês (GARIGLIO; JUNIOR; OLIVEIRA, 2017).

Ao colocar em segundo plano, como, por exemplo, o alcance do saber científico, o conteúdo da cultura corporal e beneficiar o progresso de competências, de capacidades e de comportamentos, mostra-se que o ensino organizado nessa sugestão não é tido como indispensável, ou seja, o ensino gradual dos componentes culturais, coletivamente criados, em suas maneiras mais evoluídas, são possibilidades para um objetivo e, portanto, sujeitos de serem trocados, liberados, ou retirados (BELTRÃO; TAFFAREL; TEIXEIRA, 2020).

De acordo com as orientações curriculares para a Educação Física, existe uma dificuldade que se forma no rompimento do sistema dual e elitista do Ensino Médio, que ainda está presente, marcado por uma educação direcionada à preparação para o mercado de trabalho e para o vestibular. Deve-se considerar que o trabalho está incluído nas políticas do Ensino Médio. Mas não pode ser o único objetivo incentivador para firmar o sentido da escolarização dos jovens. Almeja-se que a Educação Física possibilite debates sobre o direito ao trabalho e ao lazer, que se diferencia dos debates que se refere a uma equivocada ligação funcional imediata entre as práticas corporais realizadas na escola como maneira de retribuição e adequação às atividades exercidas no procedimento eficiente do trabalho diário (SILVA; COFFANI, 2013).

No contexto escolar, a Educação Física começou a ser postergada, ou seja, colocada em segundo plano. E isso ocorreu devido às demandas de um mercado cada vez mais variável e fracionado na sua maneira hegemônica, no que diz respeito à reprodução de movimentos, não mostra igual relevância de outros componentes curriculares, considerados pontuais para a constituição de capacidades desejadas pelo capital (SOUZA; RAMOS, 2017).

Na BNCC, na etapa do Ensino Médio, a Educação Física aparentemente otimiza os aspectos cognitivos, que podem animar a curiosidade e a pesquisa. Desse modo, a curiosidade tornaria um preceito fundamental para os próximos trabalhadores, pois há a exigência de estar propenso a aprender, uma vez que o mercado de trabalho atravessa dificuldades frequentemente com inovadas tecnologias (DE SOUZA MARQUES; SILVA, 2020).

Dessa forma, supõe-se que a Educação Física necessitaria funcionar como um *start* para ajudar no progresso das pesquisas, que poderá ser uma ferramenta fundamental para a criação de novos produtos e tecnologias, que poderá minimizar os gastos da produção. E essas características, a princípio, são capazes de manter uma vinculação direta com a probabilidade de criar trabalhos não remunerados, que seriam competências primordiais para todos aqueles que procuram uma chance na era do conhecimento. De forma igual, aponta-se que isso não

significa ser oposto a potencialidade de criatividade da classe trabalhadora e sua curiosidade, mas sim, relaciona-se ao dobramento dessas qualidades que podem aflorar dentro da Educação Física e aos acontecimentos posteriores do mundo do trabalho alienado (DE SOUZA MARQUES; SILVA, 2020).

Na perspectiva de formar pessoas para o mundo do trabalho, Souza e Ramos (2017) afirmam que, a Educação Física, inserida no processo de ensino das competências, tem em seu currículo aspectos que ajudam a moldar a personalidade dos trabalhadores com o intuito de demonstrarem responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo e que consigam responder de forma positiva ao aparecimento das crises periódicas.

Nessa conjectura a Educação Física é tida meramente como objeto para atender às necessidades advindas de outros segmentos presentes na sociedade, ou seja, passa a fazer parte de um jogo no qual os interesses econômicos e a composição de mão de obra de baixo custo começam a fazer parte de sua rotina, tanto no âmbito do ensino formal quanto no do não formal (SOUZA; RAMOS, 2017). A Educação Física não deveria se resumir ou dar ênfase em suprir as demandas que surgem ao longo da história no Brasil. O coletivo de autores mostra sua perspectiva (1992):

É, portanto, através da expressão corporal enquanto linguagem que será mediado o processo de sociabilização das crianças e jovens na busca da apreensão e atuação autônoma e crítica na realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado, aprofundado, especificamente no âmbito da cultura corporal. (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p.73).

Dessa maneira, deve-se pensar a Educação Física por meio das práticas corporais como um instrumento capaz de possibilitar aos alunos relações sociais, reflexões sobre sua vida e os acontecimentos na sociedade, com o intuito de torná-los pessoas com o pensamento autônomo. Para Surdi e Kunz (2010), sobre a organização das aulas de Educação Física:

O professor deve oportunizar um ambiente propício para que os alunos participem das aulas, para que eles vivenciem suas experiências motoras construídas no dia a dia. A transformação de atividades por parte dos alunos já é um motivo para que eles construam sua subjetividade de forma mais autônoma e crítica. A aula de educação física deve ser entendida como um processo de interação em que professor e aluno definem suas ações e com isto os significados, que são diferentes para cada aluno. A educação deve estar interessada no aluno e compreendê-lo como sujeito capaz de atuar e colocar em prática suas ideias e criações (SURDI; KUNZ, 2010, p. 280).

Assim, a Educação Física deve ser pensada de uma forma que possibilite a participação de todos os alunos, enfatize as experiências individuais, oportunize aos alunos situações de modificações de suas práticas, em que haja uma intenção de tornar suas atitudes e

comportamentos cada vez mais autônomos e críticos e na qual esses alunos tenham capacidades de resolver problemas que surgem no dia a dia e na sociedade de forma mais ampla.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação integral vem desde o século XX apresentando-se como uma possível e adequada solução para os problemas do sistema de ensino brasileiro. O Ensino Médio na perspectiva da nova lei 13.415/17 foi alterado de forma significativa, passando uma falsa ideia de benefícios para os alunos, aumentando a carga horária, flexibilizando o currículo e aparentemente possibilitando aos discentes o poder de escolha dos seus projetos de vida, algo que na prática pode não acontecer, uma vez que as escolas ofertarão os itinerários formativos conforme as suas possibilidades e conveniência. Assim, da maneira como foi pensada essa reforma, os prejuízos podem ser maiores do que os benefícios.

Nesse cenário, a partir da reforma do Ensino Médio, concretizada em 2017, surge a pergunta “que lugar a Educação Física ocupa nessa etapa da educação básica?”. Compreende-se que, nessa atual conjectura, a Educação Física é estabelecida numa situação de exclusão perdendo cada vez mais seu espaço no currículo escolar. Com isso, existe nessa área a obrigação de traçar caminhos da prática pedagógica para que una a base e as finalidades da formação para o Ensino Médio.

Dessa forma, entende-se que o seu lugar é guardado intrínseco ao currículo, mas somente como prática assegurada na lei, tornando assim “obrigatória”, porém passa a depender de outros aspectos como: a viabilidade de sua oferta pela unidade escolar e também o nível os quais serão ofertados, tudo isso pode influenciar o aluno a incluir ou não a disciplina no seu projeto de vida (MIRANDA, 2017).

Em meio ao complexo cenário brasileiro, ainda refletindo sobre qual é o lugar ocupado pela Educação Física no Ensino Médio, é necessário considerar que ao longo da história a Educação Física escolar procurou atender de forma significativa às demandas de um mundo em constante modificação principalmente no que diz respeito às exigências do mercado de trabalho. Enfatiza-se que, embora pessoas desse campo se dediquem para legitimar a Educação Física como componente escolar, todos esses esforços têm se mostrado insuficiente para garantir seu lugar na educação básica (SOUZA; RAMOS, 2017).

Entende-se que essa situação a qual a Educação Física é subordinada às demandas do mercado de trabalho, contribui primordialmente para manutenção dessa desvalorização da área. No momento atual, face à reorganização do capitalismo, a Educação Física começou a auxiliar o novo padrão de mercantilização em destaque no presente momento, algo que tem se tornado contínuo no decorrer dos anos (SOUZA; RAMOS, 2017).

Assim sendo, o novo Ensino Médio não me parece um lugar para a Educação Física fundamentada pelo pensamento crítico, que busca propor autonomia, protagonismo aos alunos, sensibilidade aos acontecimentos presentes na sociedade e que leva em consideração as questões sociais, políticas, cognitivas, motoras, estéticas, afetivas e emocionais dos discentes.

## REFERÊNCIAS

ALTMAYER, C. **(Re) Pensando a educação integral no Brasil:** Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e o Programa Mais Educação. 2012. 70 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2012.

AMARAL, S. J.; PARENTE, M. M. A. **Caic:** solução ou problema? Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

ARAÚJO, R. M. L. A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos Natal**, v. 8, p. 219-232, 2018.

BARBOSA, M. de F. J. O construtivismo no curso de atualização de professores para escolas de horário integral – o curso do CIEP: uma nova concepção de educação. 2011. 64 f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Formação de professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2011.

BASTOS, R. dos S.; SANTOS JUNIOR, O. G.; FERREIRA, M. P. A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Revista Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. N. Z.; TEIXEIRA, D. R. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Revista Práxis Educacional**, v.16, n.43, 2020.

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Revista em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

BRASIL. LINGUAGENS, Códigos. **Orientações curriculares para o ensino médio.** 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: 17 out. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 jan. de 2021.

BRASIL. **Programa Mais Educação.** 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>>. Acesso em: 26 jul. de 2021.

BRASIL. **Programa Mais Novo Educação**. 2018. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>>. Acesso em: 29 jul. de 2021.

BRASIL. Resolução Nº 3: **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. MEC: Brasília, 2018b. Disponível em:  
<<http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>>. Acesso em: 30 jun. de 2019.

BRITO, L. X. B. **Corpo-criança aprisionado em tempo integral**: indagações sobre o “currículo da conformidade” e o “currículo da expressividade” na escola. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2016.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 19-37, 2017.

CAVALARI, R. M. F. **Integralismo**: ideologia e organização de um partido de massa no Brasil (1932-1937). São Paulo: EDUSC, 1999.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação Integral. **Paideia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. 2010.

CAVALIERE, A. M. V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 247-270, 2002.

CLARICE, N. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DE CASTRO, V. G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial no Ensino Médio. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 124-135, 2017.

DE SOUZA MARQUES, G.; SILVA, V. B. F. Educação Física no “novo ensino médio” análises preliminares. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 3, n. 3, p. 3-5, 2020.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha de enfermagem**. v. 22, n. 2, p. 5-20, 2001.

ESQUINSANI, R. S. S. A trajetória da escola em tempo integral no Brasil: revisão histórica. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 5.: 2008 : Aracaju, Sergipe. O ensino e a pesquisa em história da educação: 5. Congresso Brasileiro de História da Educação – São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe; Aracaju: Universidade Tiradentes, 2008.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1176-1196, 2018.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n o 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FONSECA, S. C. **Paulo Freire & Anísio Teixeira: Convergências e Divergências**. Jundiaí, Paco Editorial, 2011, 270p.

GAMA, L. P. da. **Programa novo mais educação: um estudo de sua implementação em um escola do campo em Castanhal/PA**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Câmpus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2018.

GARIGLIO, J. Â.; JUNIOR, A. S. A.; OLIVEIRA, C. M. O “Novo” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadoras). **Métodos de Pesquisa**. 1ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, G. V.; SOUZA, M. da S. A secundarização da Educação Física na reforma do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 12, n. 1, p. 389-400, 2020.

GUILARDUCCI, R. Educação Integral: Concepções de Formação Humana em Disputa. IV Congresso Nacional de Educação, Rio de Janeiro, 2017.

JUNIOR, E. B. L. et al. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

JÚNIOR et al. Reforma do ensino médio, qual o lugar da educação física?. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/10120/4552>>. Acesso em: 17 jul. de 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, N. N. G. **A Educação Física no contexto da reforma do ensino médio implementada a partir de 2017**. Goiás-GO. 2017. 68f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física Escolar) –Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, 2017.

MOLL, J. Educação integral: texto referência para o debate nacional. Brasília, DF: MECSEB, (Série Mais Educação), 2010.

MORAES, J. D. Educação Integral: notas sobre Charles Fourier, Saint Simon e Pierre-Joseph Proudhon. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 15, n. 64, p. 191-200, 2015.

PARO, V. H.; FERRETTI, C. J.; VIANNA, C. P. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 309-330, 2017.

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2017. p. 18284-18300.

ROSA, V. S. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. **IX ANPED SUL-Seminário de Pesquisa em Educação da Região SUL**, p.1-15, 2012.

SAQUELLI, G. F. **Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação**: permanências e rupturas. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em educação) –Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, 2018.

SILVA, F. M.; COFFANI, M. C. R. S. O lugar da educação física no ensino médio: entre a presença e ausência do aluno. **Conexões**, v. 11, n. 4, p. 159-178, 2013.

SILVA, F. P. C.; DUARTE, A. Políticas brasileiras para o ensino médio (2003-2018). Seminário. Educação e formação humana: desafios do tempo presente. **I Simpósio Educação Formação e Trabalho**. 2020.

SILVA, K. C. J. R. da; BOUTIN, A. C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Revista do Centro de UFSM Educação**, v. 43, n. 3. set. 2018.

SIMÕES, R. D. et al. **Integralismo e Ação Católica**: sistematizando as propostas políticas e educacionais de Plínio Salgado, Jackson de Figueiredo e Alceu Amoroso Lima no período de 1921 a 1945. 2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOUZA, M. da S.; RAMOS, F. K. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Revista Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 71-86, 2017.

SURDI, A. C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 263-290, 2010.

TARTUCE, G. L. B. P et al. Desafios do ensino médio no Brasil: iniciativas das secretarias de educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, p. 478-504, 2018.

VALENTINI, C. A; ZUCCHETTI, D. T. A Educação Integral no Brasil: das experiências históricas ao Programa Mais Educação. **Comunicações**, v. 24, n. 2, p. 199-214, 2017.