

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

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

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



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



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



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

Cómo hacer referencia a este artículo:

GILIOLI, E. B.; GALUCH, M. T. B.; SANCHES, E. O. BNCC, enseñanza media y educación física: Formación de habilidades y de competencias. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023006, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.15694>



- | **Presentado en:** 11/10/2022
- | **Revisiones requeridas en:** 07/11/2022
- | **Aprobado en:** 09/12/2022
- | **Publicado en:** 01/01/2023

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

¹ Universidad Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Departamento de Teoría y Práctica de la Educación. Doctorado en Educación (UEM).

² Universidad Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente. Departamento de Teoría y Práctica de la Educación. Doctorado en Educación: Historia, Política, Sociedad (PUC/SP).

³ Universidad Estadual de Maringá (UEM), Maringá – PR – Brasil. Docente. Departamento de Teoría y Práctica de la Educación. Doctorado en Educación (UNESP).

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

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

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

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

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

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

Introducción

Desde la normativa oficial para la educación hasta su materialización en el ámbito escolar queda un largo camino por recorrer, entre los que se encuentran aspectos jurídicos, didáctico-pedagógicos, humanos, económicos y sociales. La rutina escolar no es simplemente un reflejo de las orientaciones oficiales, ya que el currículo formal, el currículo oculto, el currículo informal y el currículo en acción están presentes en la escuela, sin embargo, no es posible ignorar la influencia que los principios normativos ejercen sobre la dinámica educativa.

La estandarización de la educación escolar está permeada por un conjunto de acciones que incluyen documentos legales; reformas educativas; debates de expertos en el área sobre las posibilidades y necesidades de cambios en la enseñanza; la organización curricular de los cursos de pregrado y posgrado; la preparación de material didáctico; la sistematización de planes de trabajo y carreras de profesionales de la educación; evaluaciones a gran escala, que resultan en la clasificación de las instituciones educativas, etc. (SHIROMA; AVIÓN; EVANGELISTA, 2011).

En esta lógica, incluso si los maestros, gerentes, padres y estudiantes no conocen la legislación educativa; Aunque no lo hayan estudiado o no se hagan cargo plenamente de sus recomendaciones, terminan interiorizando las comprensiones de enseñanza, aprendizaje, formación, hombre y sociedad que subyacen en él, ya que estas concepciones están presentes y se difunden en diferentes instancias e instituciones, con la participación directa de mecanismos mediáticos. En este sentido, los documentos que regulan la organización curricular nacional son fuentes importantes para comprender el fenómeno educativo en sus diferentes niveles.

La disposición para que el Estado legisle sobre las bases y directrices de la educación nacional con el objetivo de un plan de estudios común data de la promulgación de la Constitución Federal de 1988 (BRASIL, 1988). La preocupación por un currículo común para elevar el nivel educativo brasileño no es un tema reciente. En 1971, la organización de un sistema educativo nacional fue la tesis defendida por Saviani (2008), en la que definió este sistema como "la unidad de los diversos aspectos o servicios educativos movilizados por un país determinado, reunidos intencionalmente para formar un conjunto coherente que funcione de manera efectiva" (SAVIANI, 2010, p. 381, nuestra traducción) en la formación escolar de una población determinada. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) delega en la Unión la responsabilidad de coordinar la Política Nacional de Educación, estableciendo competencias y direcciones comunes para la Educación Básica, con el fin de garantizar estándares mínimos de calidad de la educación para todas las regiones de Brasil

(BRASIL, 2019), que se hizo oficial en 2017, con la Base Nacional Común Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Si la mejora de los niveles educativos no se limita a la organización de un currículo nacional común, no se materializa sin ella. En este sentido, tenemos una cuestión importante para la enseñanza en general y para disciplinas específicas, en particular: la relación entre división, serialización y jerarquización de contenidos y objetos didácticos a lo largo de los años iniciales y finales de la Enseñanza Fundamental y el estudiante que pretende graduarse.

Para la reflexión sobre la relación entre el contenido de las disciplinas que conforman las propuestas oficiales para orientar el currículo escolar y la concepción de la formación que las sustenta, tomamos como objeto la Educación Física, ya que es una disciplina que acompaña el curso de Educación Básica.

Sin buscar el enlucido de su contenido, una cierta organicidad para el área es importante, porque

[...] El espacio de la Educación Física escolar no merece ser reservado para experiencias corporales aleatorias, experimentaciones vagas, tiempo de llenado a partir de la elección arbitraria de contenidos, finalmente para una serie de condiciones que, en general, revelan la ausencia de una lógica de transición del conocimiento que pueda dar mínimamente una dirección más reflexiva al desarrollo de acciones pedagógicas (SOUZA, 2021, p. 99, nuestra traducción).

La consolidación de la BNCC (BRASIL, 2018) eleva la expectativa sobre sus influencias en la organización de la Educación Física, remitiéndonos a la reflexión sobre las posibilidades formativas de este componente curricular.

En este artículo, nos centramos en la propuesta BNCC para la Enseñanza Media, basada en el concepto de racionalidad instrumental tratado por la Teoría Crítica de la Sociedad. La elección por este concepto y esta perspectiva teórica se debe al hecho de que la BNCC se materializa en la propuesta para los diferentes niveles, modalidades y redes educativas, es decir, es un documento que conduce y gestiona la formación en un tiempo y espacio social determinados.

Racionalidad instrumental y control del entrenamiento

Autor expresivo de la Teoría Crítica de la Sociedad, Adorno (1995) concibe el conocimiento como el resultado de la confrontación entre sujeto y objeto. A pesar de que el objeto tiene primacía, el sujeto no se anula. Por el contrario, la apropiación del movimiento de la cosa/realidad (no-yo) es una condición para el desarrollo de la individualidad (yo); Los dos elementos no componen una unidad indiferenciada, ni se relacionan de manera antitética. Como dicen Horkheimer y Adorno (1985, p. 19, nuestra traducción), en el "sentido más amplio del pensamiento, la iluminación del progreso siempre ha perseguido el objetivo de librar a los hombres del miedo e invertirlos en la posición de señores". El desarrollo histórico de la sociedad, en el que está implicada la constitución del pensamiento, está marcado por relaciones de dominación. La subyugación inicial del hombre a la naturaleza sufre una inversión. En la sociedad tecnológica, la naturaleza, incluida la humana, está dominada por las relaciones sociales (HORKHEIMER; ADORNO, 1985).

Según Adorno (2004), dado que la objetividad del pensamiento depende de la relación del sujeto con la cosa, y en la sociedad de la mercancía las especificidades de los objetos están subsumidas por el valor de cambio, es decir, se consume el acto de conjeturar las posibilidades de las condiciones objetivas, de su turno de ser. En el intercambio de equivalentes, la individualización se ve comprometida por los estereotipos y la disolución del contenido de la propia formación.

La constitución de la individualidad exige la capacidad de introspección, reflexión y suspensión de lo inmediato por algo complejo, porque dotado de historicidad y movimiento. En oposición, la incapacidad de diferenciar entre objetos estandarizados induce a la inmediatez de la aprehensión de los hechos. Mientras que las posibilidades de constitución humana son restringidas, el proceso de coisificación del sujeto es impulsado, ya que la fetichización de la mercancía implica "una configuración racional de la invariabilidad mítica" (ADORNO, 1995, p. 59, nuestra traducción). Horkheimer y Adorno (1985) reflexionan sobre el proceso de disolución del pensamiento mítico por la iluminación y sobre cómo, en el mundo administrado, la clarificación misma presenta elementos de mistificación, es decir, la razón destruyó el mito, sin embargo, incorporó sus residuos como una forma de operar.

En este contexto, los autores analizan que al comienzo de la modernidad las ideas ilustradas de emancipación humana a través de la razón influyeron en los albores de la ciencia moderna. Hasta entonces, las explicaciones basadas en la fe tenían el valor de la verdad, incluidos los dogmas.

Con la creación de métodos modernos, las explicaciones incuestionables para los fenómenos naturales y sociales se basan en modelos descriptivos, organizados por parámetros e instrumentos, a través de la observación y la experimentación.

Esta racionalidad deja gradualmente de formar parte de un ideal de emancipación humana y es incorporada por el modelo productivo como instrumento para una mayor eficiencia de la explotación de los recursos naturales, la expropiación del proletariado y la dominación y control de los espacios sociales. La razón instrumental se refiere precisamente al uso del conocimiento, que un día fue visto como una fuente de libertad y experiencia; se convierte en un recurso para que el modelo productivo se mantenga y reproduzca.

En este contexto, mediante el uso de un recurso metodológico para la exposición de problemas formativos derivados de la sociedad tecnológica, Horkheimer (2010) diferencia la razón objetiva de la razón subjetiva. El primero está asociado con la primacía del objeto y la justicia, sus especificidades en la relación con el sujeto. En oposición a esto, la razón subjetiva, consolidada en los intercambios, ignora la objetividad, formaliza y relativiza la libertad para la disputa individual.

El amor a la libertad formal alimentado por la ideología burguesa descalifica el pensamiento teórico. En estos términos, hay una tendencia objetiva hacia la involución de la subjetividad, para el funcionamiento abstracto de las ideas, porque la barrera impuesta por las relaciones sociales crea una ilusión de felicidad, en la que las contradicciones entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción y entre administración y libertad real no se develan o se consideran fracasos del pensamiento. cuyo contenido es moldeado y naturalizado por la explotación del hombre por el hombre (HORKHEIMER, 1976).

Si la reflexión sobre el bienestar humano, como algo a conquistar en términos genéricos, resulta inalcanzable por la conciencia cosificada, sigue siendo la fetichización de los medios y el fortalecimiento de la racionalidad instrumental que conducen a la conformación a la realidad existente. Sin merecer que una cierta dosis de adaptación sea una condición para la propia resistencia a la limitación humana, la adaptación es un medio y no un fin para las relaciones sociales, dice Horkheimer (2010).

Sobre la adaptación como momento necesario de diferenciación individual, basado en su experiencia de exilio en los Estados Unidos de América, Adorno (1995, p. 137, nuestra traducción) dice lo siguiente:

Aunque no sé qué la individualidad no es de otra manera que seguir un proceso de adaptación y socialización, más aún, por otro lado, considero como una obligación y prueba de individuación que va más allá de la adaptación.

La formación para la adaptación a la sociedad liberal, al mundo administrado, es favorecida en gran medida por la industria cultural como sistema ideológico, cuyo capitalismo monopolístico sirve de base y define su contenido. Al mismo tiempo, la constitución de monopolios, en todas las ramas de la producción material y espiritual, depone contra los principios formales del liberalismo clásico.

Así, la comprensión de la existencia de un libre intercambio de productos, o incluso el retorno de las condiciones sociales de los inicios del liberalismo de mercado, asociado a la mención del término neoliberalismo, constituye un recurso eufemístico para disfrazar el engaño, la ideología. Marcuse (1979) reconoce que la concentración de la economía por parte de las grandes corporaciones, el debilitamiento de la oposición política al capitalismo incluso antes del final de la Guerra Fría y las nuevas formas de control veladas por la tecnología contribuyen al cierre del universo político.

La despolitización de las relaciones sociales es corroborada por la concepción del lenguaje en una perspectiva funcional y acrítica. El cierre del universo del habla contribuye a la consolidación de la sociedad administrada y a la constitución de acuerdos sociales, porque, sin la capacidad de reflexionar sobre las contradicciones, el pensamiento conceptual es limitado, ideológicamente separado de la realidad del campo lingüístico, argumenta Marcuse (1979). Por su parte, la publicidad y las técnicas publicitarias, como los prototipos del señuelo impreso en el lenguaje, "transformar" el totalitarismo en "democracia", el trabajador en "colaborador", el pesticida en "sustancia de control ambiental", los empleados y empleadores en "tiempo", el asilo en "institución de larga estancia para ancianos", el barrio pobre en "comunidad", la desigualdad en "diversidad cultural", el fraude de las campañas electorales en elecciones "libres", los bienes en objetos "exclusivos" como "su automóvil", "su película", "su periódico", etc. Adorno (1969) entiende la personalización como una forma de aliviar la atomización del individuo frente al mecanismo anónimo del mercado.

El desarrollo de la sociedad industrial está ligado a la razón del Estado y esta racionalidad instrumental tiende a repeler las formas de protesta que pueden poner en tela de juicio las estructuras sociales. Esto resulta en la generalización de la formación que contribuye al mantenimiento de ilusiones que favorecen la perpetuación de la realidad. En otras palabras, la violencia estructural se mantiene indiscutible por sus raíces. La dominación se expande y se

expresa en la privación de la verdad como mecanismo de control del pensamiento por parte de la industria cultural como un sistema que lo abarca todo.

Marcuse (1978, p. 19, nuestra traducción), criticando el antagonismo histórico entre los intereses estatales y el desarrollo de los individuos, se expresa en los siguientes términos: "La civilización occidental siempre ha glorificado al héroe, el sacrificio de la vida por la ciudad, el estado, la nación; Rara vez se le preguntó si la ciudad, el estado o la nación establecidos eran dignos de sacrificio".

Esta racionalidad del Estado representa oficialmente los intereses de la sociedad tecnológica, reemplazando la razón crítica por la opinión pública, que, por su carácter de distorsión de la realidad, contribuye a la debilidad del yo y al desarrollo de la solidaridad unilateral, implicando el fortalecimiento del narcisismo colectivo, cuyo ejemplo más nefasto fue Auschwitz (ADORNO, 1995; HORKHEIMER, 1976, 2010).

Según Adorno (1995), el objetivo principal de la educación debe ser prevenir la repetición del holocausto nazi, recordando que la necesidad misma de justificar esta exigencia imperativa de la humanidad es ya una expresión de formación para la frialdad y la indiferencia.

Específicamente a la educación escolar, es necesario permitir la autorreflexión crítica sobre el conocimiento mismo y la sociedad que lo produce, para participar en la oposición a la barbarie. Este proceso implica necesariamente la apropiación de conocimientos elaborados, en línea con los aspectos éticos y políticos de la teleología humana. En suma, el hecho contradictorio de que sólo en el momento de la bomba atómica fue posible pensar en la eliminación de la violencia debe ser objeto de análisis constante de la educación para la crítica y la resistencia (ADORNO, 1995).

En estos términos, el análisis de la BNCC puede revelar elementos contradictorios, es decir, la expresión de la racionalidad instrumental de una propuesta de organización oficial de la enseñanza y la predicción de la enseñanza de ciertos conocimientos que permiten extrapolar la apariencia de la realidad. En este sentido, pasamos a la reflexión del documento, con respecto a la Enseñanza Media, con énfasis en la Educación Física.

BNCC y la Educación Física en la Enseñanza Media: instrumentalización del entrenamiento

El proceso de redacción de la BNCC expresa el antagonismo entre el esfuerzo oficial por obtener consenso y el carácter antidemocrático de su consolidación (FERRETTI, 2018). Aunque la disposición de un plan de estudios nacional común está presente en la Carta Magna de 1988, el impulso para su aplicación fue dado por la Medida Provisional No. 746 (BRASIL, 2016b), que guía la promulgación de la Ley No. 13.415 (BRASIL, 2017), que reformula la Enseñanza Media y brinda apoyo a la BNCC.

Entre 2015 y 2016, debido al cierre de escuelas públicas por parte de algunos gobiernos estatales, la Enmienda Constitucional Propuesta (PEC) No. 95 (BRASIL, 2016a), que congela las inversiones públicas en el área social por un período de 20 años, el llamado PEC de la muerte por sus críticos, y debido a la MP 746, hubo ocupaciones de escuelas públicas por parte de estudiantes y protestas en varios estados de Brasil. En São Paulo, estas manifestaciones llegaron al menos a 60 municipios; en Paraná, aproximadamente 850 instituciones educativas participaron en actos públicos (BOUTIN; FLACH, 2017).

El clima de retroceso estuvo presente en las audiencias públicas propuestas por el Ministerio de Educación (MEC), para discutir la BNCC, en 2018. El 11 de mayo, en Florianópolis, se realizó la primera audiencia, que contó con una expresiva representación opositora al documento. El segundo momento, programado para el 8 de junio, fue suspendido debido a las protestas contra la reforma de la Enseñanza Media. La tercera audiencia tuvo lugar el 5 de julio, en Fortaleza, siendo objeto de muchas críticas. El 10 de agosto, en Belém, la cuarta audiencia fue realizada por los manifestantes y la última reunión pública se llevó a cabo en Brasilia el 10 de septiembre, bajo una fuerte fuerza policial (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020).

A pesar de los conflictos de intereses que impregnaron la elaboración de la BNCC, en la redacción final del documento, se afirma que este movimiento ocurrió a través de extensos debates y amplias consultas con la sociedad y la comunidad educativa (BRASIL, 2018), presentando un falso carácter democrático y dialógico.

En el espacio de disputa y tensiones sobre la BNCC podemos situar organizaciones vinculadas a la educación pública, como la Asociación Nacional de Estudios de Posgrado e Investigación en Educación (Anped); la Asociación Nacional de Política y Administración en Educación (Anpae); la Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación (Anfope) y la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE),

así como organizaciones empresariales con asociación público-privada, como Michetti (2020, p. 4, nuestra traducción) exhibe en el pasaje que sigue:

Como «socios», declaran organismos y organismos gubernamentales, organismos multilaterales, asociaciones civiles, fundaciones y asociaciones privadas («institutos»). Destacando sólo las fundaciones empresariales y familiares, tenemos, como socios de Undime, la Fundación Victor Civita, la Fundación Abrinq, la Fundación Itaú Social, el Instituto Natura, la Fundación Telefónica Vivo, el Instituto Alana, la Fundación Lemann y la Fundación SM. Y como socios de Consed están la Fundación Roberto Marinho, la Fundación Itaú Social, el Instituto Unibanco, la Fundación Victor Civita, el Instituto Natura, la Fundación Santillana, la Fundación Lemann, la Fundación Vivo Telefónica, además de las empresas Gerdau e Itaú BBA.

Independientemente de las motivaciones específicas de cada una de estas instituciones, el objetivo de lucro sigue siendo central, por lo tanto, existe una armonía con las recomendaciones del BM, cuya función oficial es la promoción del desarrollo económico de diferentes regiones del planeta, pero termina actuando más como un mentor de las políticas macrosociales, especialmente las de carácter educativo, impuestas a los países como condición para los préstamos financieros. En definitiva, el BM cumple con el orden económico que jerarquiza y mantiene la relación de sumisión de los países y regiones periféricas en relación con el centro del capitalismo mundial (ARRUDA, 2009). Esta misma tendencia fortalece los monopolios en detrimento de la ideología del libre mercado.

Basado en recomendaciones basadas en los límites de las relaciones económicas internacionales, BNCC es un faro de la educación brasileña y tiene la intención de influir no sólo en la reestructuración curricular, sino también en "la formación inicial y continua de los educadores, la producción de materiales didácticos, las matrices de evaluaciones y exámenes nacionales que serán revisados a la luz del texto aprobado de la Base" (BRASIL, 2018, p. 5, nuestra traducción). Por lo tanto, es una reforma que se establece como un sistema que no pierde ningún aspecto del proceso formativo. Las justificaciones anunciadas por la BNCC para la rápida reforma educativa, en particular la de la Enseñanza Media, enfatizan las motivaciones económicas.

Para responder a esta necesidad de recreación escolar, es esencial reconocer que las rápidas transformaciones en las dinámicas sociales nacionales e internacionales contemporáneas, en gran parte resultantes del desarrollo tecnológico, afectan directamente a las poblaciones jóvenes y, por lo tanto, a sus demandas de formación. En este escenario cada vez más complejo, dinámico y fluido, las incertidumbres relacionadas con los cambios en el mundo del trabajo y las relaciones sociales en su conjunto representan un gran desafío para la formulación de políticas y propuestas de organización

curricular para la Educación Básica en general y para la Educación Media en particular (BRASIL, 2018, p. 462, nuestra traducción).

El mensaje resumido en este extracto muestra que el desarrollo económico de Brasil está condicionado a la actualización de la Educación Básica, tanto en vista de las transformaciones tecnológicas como del mercado laboral. En uno de los documentos de BM podemos percibir cómo se evalúan negativamente los sistemas educativos, teniendo en cuenta su supuesto anacronismo con las necesidades del mercado productivo, lo que justificaría las reformas realizadas por BNCC.

Los niveles implacablemente altos de desempleo, especialmente entre los jóvenes, pusieron de relieve la incapacidad de los sistemas educativos para formar a los jóvenes con las habilidades adecuadas para el mercado laboral y alentaron los llamamientos para que se brinden más oportunidades y responsabilidades (BANCO MUNDIAL, 2011, prefacio, nuestra traducción).

La necesidad de sintonizar la educación con las exigencias del mundo del trabajo sigue presente, porque, aunque se dan las condiciones materiales para su superación, en esta sociedad, el trabajo sigue siendo una condición para la (re)producción de la vida (MARX; ENGELS, 2008). Sin embargo, por regla general, la formación se restringe a la adaptación de los sujetos a los mecanismos excluyentes del mercado, especialmente porque el proceso de modernización del trabajo está naturalizado, implicando un fetichismo tecnológico, despojado de contradicción e historicidad, porque para la gran mayoría de las personas pertenecientes a la base de la pirámide social, lo que es formalmente objetivo es la adaptación al trabajo simple, con predominio de la informalidad en el sector servicios y bajos salarios (MOTTA; FRIGOTTO, 2017). Por otro lado, la fascinación promovida por las nuevas tecnologías de comunicación e intervención en el mundo aumenta la eficacia ilusoria de la subjetividad plenamente autónoma y desarrollada (OLIVEIRA; GALUCH; GIOVINAZZO JÚNIOR, 2019).

Para una mejor comprensión de este tema, recurrimos a Marcuse (1979) cuando comparó las formas de trabajo en las que predomina la fuerza física con los procesos de trabajo con mayor desarrollo tecnológico. En esta comparación, explica que ambos implican servidumbre y que la explotación tecnológica aumenta la integración de los trabajadores a través de la sutileza de su forma. Para el autor,

El proletario de las etapas anteriores del capitalismo era en realidad un animal de carga, por el trabajo de su cuerpo en la búsqueda de las necesidades y superfluas de la vida mientras vivía en la suciedad y la pobreza. Él era, por lo tanto, la negación viviente de su sociedad. En contraste, el trabajador organizado de los sectores avanzados de la sociedad tecnológica vive esta

negación de manera menos visible y, como los otros objetos humanos de la división social del trabajo, se está incorporando a la comunidad tecnológica de la población administrada. Además, en los sectores de automatización más exitosos, una especie de comunidad tecnológica parece integrar los átomos humanos en el trabajo (MARCUSE, 1979, p. 43-44, nuestra traducción).

En un contexto de austeridad fiscal del Estado, recortes en las inversiones en los sectores sociales y escasez de vacantes de empleo formal, la motivación para la urgencia de esta reorganización curricular es la necesidad de gestionar la desigualdad social que se acentúa, para que el orden social y económico no se vea comprometido.

En este sentido, como lo describe Marcuse (1979), hay una amplia integración de la vida humana en el mundo del trabajo a través de la tecnología, en la que las aplicaciones actualmente unen la necesidad de trabajo del proletario al empleador y al consumidor. *Ifood, Uber, Google Classroom, Whatsapp, Instagram y Telegram* son algunos ejemplos de esta atmósfera tecnológica que impulsa la vida del mercado a través de la expropiación de mano de obra. Estas aplicaciones también resaltan el surgimiento que tiene el capital para implementar una enseñanza enfocada en la construcción de habilidades y competencias "para que el trabajador pueda sobrevivir con poco" (CATINI, 2019). Se deja de lado la formación consistente, profunda y contundente que puede desarrollar la capacidad de análisis crítico de la realidad y la resistencia a la exploración, aunque la BNCC está lleno de expresiones como creatividad, análisis crítico, reflexión, imaginación y autonomía para referirse a la formación deseada en Educación Básica.

Vinculado al tema central de una enseñanza centrada en el mercado laboral, BNCC anuncia que mejorar la calidad de la educación es un objetivo que cumplir, "especialmente en la Enseñanza Media en la que las tasas de aprendizaje, repetición y abandono son muy preocupantes" (BRASIL, 2018, p. 5, nuestra traducción), como lo demuestran el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb) y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (Pisa).

En este sentido, con la intención de modernizar la educación nacional, BNCC retoma elementos ya anunciados en las políticas de la década de 1990 (KOEPSEL; GARCIA; CZERNISZ, 2020), reiterando la defensa del desarrollo de competencias y habilidades como eje central del proceso educativo.

En la BNCC, la competencia se define como la movilización de conocimientos (conceptos y procedimientos), habilidades (prácticas cognitivas y socioemocionales), actitudes y valores para resolver demandas complejas de la vida cotidiana, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el mundo del trabajo

(BRASIL, 2018, p. 8, nuestra traducción).

En línea con la naturaleza utilitaria e instrumental de la propuesta, la BNCC tiende a reducir la diversidad de conocimientos y flexibilizar el currículo. Con respecto al exceso de componentes y contenidos curriculares, el documento propone la definición de aprendizaje esencial, definido por el criterio de aplicabilidad, y con respecto a la flexibilidad curricular, se instituyen itinerarios formativos con la intención de valorar la autonomía y el protagonismo de los estudiantes (BRASIL, 2018). Los itinerarios esenciales de aprendizaje y capacitación orbitan habilidades y destrezas.

Los términos competencias y habilidades, *a priori*, si se analizan de manera descontextualizada, no aportan problemas a la perspectiva formativa; Ocorre que, si consideramos el conjunto, nos daremos cuenta de que estos conceptos operacionales están imbricados en un paradigma formativo circunscrito a la empuje de los procesos de trabajo, por lo tanto, restringiendo las posibilidades formativas, ya que saber hacer se superpone con el aprendizaje del conocimiento sistematizado y fundamental para el desarrollo de pensamientos más complejos. En el documento podemos leer que

[...] la BNCC indica que las decisiones pedagógicas deben orientarse hacia el desarrollo de competencias. Indicando claramente lo que los estudiantes deben "saber" (considerando la movilización de estos conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y, sobre todo, lo que deben "saber hacer"... (BRASIL, 2018, p. 13, nuestra traducción).

Adorno no era un estudioso de la política educativa, a pesar de que su crítica expresa la pseudoformación intrínseca al modelo formativo defendido por la BNCC. Esto se puede observar cuando, por ejemplo, dice que: "La rara capacidad de someterse a fondo a los requisitos lingüísticos de simplicidad en todos los sectores de la industria cultural se convierte en el criterio de habilidad y competencia" (ADORNO, 2011, p. 19-20, nuestra traducción). En el límite, la industria cultural como sistema ideológico que alineó la lógica de la producción cultural a la lógica de la sociedad administrada entra en el ambiente escolar, permeado por las recomendaciones de los documentos rectores del currículo, es decir, como una superestructura político-legal.

Los límites de la educación crítica se pueden evidenciar en la estructura de la BNCC para la Enseñanza Media. El plan de estudios se divide en una formación general básica y una propuesta de diversificación que incluye itinerarios formativos. Cuatro áreas de conocimiento integran la formación general básica, según lo predicho por LDB, que son: Idiomas y sus

tecnologías; Matemáticas y sus tecnologías; Ciencias de la naturaleza y sus tecnologías; Ciencias humanas y sociales aplicadas.

Entre los componentes de las áreas de conocimiento, sólo las asignaturas de lengua portuguesa y matemáticas son obligatorias a lo largo del curso de la Enseñanza Media, y las únicas asignaturas que tienen sus habilidades específicas presentadas con más detalle; los restantes pueden tener su carga de trabajo reducida, según lo propuesto por el Departamento de Educación del Estado de Paraná (Seed-PR) para el año escolar 2021.

Utilizando el argumento de unificar el currículo de la Enseñanza Media, todas las escuelas deberían tener cuatro clases semanales de Lengua Portuguesa y tres clases de Matemáticas, además de la inclusión de la disciplina de Educación Financiera y la reducción de la carga de trabajo de Arte, Sociología y Filosofía (PARANÁ, 2020). Esto significa que el plan de una formación estética y ética a través de la escuela, condición *sine qua non* para el ejercicio pleno de la ciudadanía, se debilita, porque el documento asume que la estética, el mundo del trabajo y la ética son flexibles. En estos términos, no hay posibilidad de entrenamiento crítico, sino más bien la realización de procesos de enseñanza adaptativos, en los que el que tiene las habilidades para adaptarse a los efectos del capitalismo del siglo 21 se considera competente.

Esta iniciativa de Seed-PR, basada en la BNCC, expresa la jerarquía entre las disciplinas escolares, en este caso, el criterio de instrumentalización y aplicabilidad del conocimiento contribuyó a excluir el tiempo de clase de componentes con cierta tradición para la formación del pensamiento crítico y también menos solicitado por las evaluaciones a gran escala utilizadas para la clasificación de escuelas y sistemas educativos, guiados por la concepción de sujetos con capacidades socioemocionales, adaptados al contexto en el que la vida está en constante riesgo y el Estado mínimo necesita ciudadanos proactivos para actuar en la solución de problemas en su comunidad y que supuestamente ejercen la libertad de elección en la definición de su formación personal y profesional.

Está claro que las opciones del estado con respecto al conocimiento que debe ser parte del repertorio escolar al que los niños y jóvenes tendrán acceso indican lo que se espera de tal camino formativo. Con las directrices previstas en la BNCC, podemos decir que se espera que las personas creativas intensifiquen el proceso de expropiación del conocimiento del trabajador. Disciplinas con tendencias históricas hacia una educación ético-estética, como el Arte, la Sociología y la Filosofía pueden desequilibrar la hegemonía que el modelo aparentemente flexible de enseñanza pretende defender.

Con respecto a los itinerarios formativos, la BNCC afirma que la columna vertebral de las prácticas escolares es el proyecto de vida de los estudiantes, por lo que la necesidad de diversificar y flexibilizar el currículo, que en tesis puede ser proporcionado por los diferentes arreglos curriculares, ya no restringidos a los componentes curriculares, sino vinculados al contexto local de las comunidades y que permiten la "libertad de elección" de los estudiantes (BRASIL, 2018). Metafóricamente, se propone una educación basada en el modelo de *autoservicio*, cuya idea es que el cliente decida qué va a consumir según su voluntad, cuando, en realidad, el menú está previamente definido y limitado.

A pesar del discurso que expone la diversificación y flexibilidad curricular con el propósito de permitir la autonomía y libertad de los estudiantes para elegir sus itinerarios formativos, de hecho, las elecciones serán hechas de antemano por los sistemas educativos, en gran medida ajustados a las cuestiones financieras, es decir, se elige el elegido que ya ha sido elegido. Además, existe una alta probabilidad de que estas elecciones se basen marcadamente en demandas locales inmediatas, restringidas a la adaptación, a actividades de trabajo simplificadas, caracterizadas por la escasez de conocimiento elaborado que realmente favorezca la libertad, la autonomía y la criticidad.

Con respecto a las directrices específicas para la enseñanza de la Educación Física en la Enseñanza Media, en la BNCC, la discusión sobre los contenidos y conocimientos que caracterizan a la disciplina y que deben desarrollarse en las clases se ve ensombrecida por la centralidad de competencias y habilidades, como la competencia específica 5 – "Comprender los procesos de producción y negociación de significados en las prácticas corporales, reconocerlos y experimentarlos como formas de expresión de valores e identidades, desde una perspectiva democrática [...]" (BRASIL, 2018, p. 495, nuestra traducción) – y sus habilidades correspondientes, como se establece a continuación.

[...] Seleccionar y utilizar los movimientos corporales consciente e intencionalmente para interactuar socialmente en las prácticas corporales, con el fin de establecer diferencias constructivas, empáticas, éticas y respetuosas con las diferencias.

[...] Analizar críticamente los prejuicios, estereotipos y relaciones de poder presentes en las prácticas corporales, adoptando una posición contraria a cualquier manifestación de injusticia y falta de respeto a los derechos humanos y valores democráticos.

[...] Experimentar las prácticas corporales y significarlas en su proyecto de vida, como una forma de autoconocimiento, autocuidado con el cuerpo y con la salud, la socialización y el entretenimiento (BRASIL, 2018, p. 495, nuestra traducción).

Sin negar la importancia de que los estudiantes desarrollen las habilidades y destrezas descritas, no podemos dejar de señalar que la discusión presentada por el BNCC sobre los conocimientos específicos de Educación Física que encarnan estas habilidades es insuficiente, ya que, por ejemplo, el análisis de los prejuicios vinculados a las prácticas corporales requiere reflexionar sobre cómo estos estereotipos se expresan en los contenidos particulares de la Educación Física y en la relación con el contexto social que alimenta este tipo de violencia.

Incluso si las directrices previas la BNCC ya están guiadas por las habilidades y destrezas, en el documento actual, la dilución del conocimiento se intensifica. En el enfoque de las disciplinas que conforman el área de Lenguajes y tecnologías, la Educación Física ocupa un pequeño espacio, en el que se recuerdan los contenidos de la educación física y sus respectivos objetivos trazados para la Enseñanza Primaria, atribuyendo a la Enseñanza Media la tarea de,

[...] Además de la experimentación de nuevos juegos y juegos, deportes, bailes, peleas, gimnasia y prácticas de aventura corporal, los estudiantes deben ser desafiados a reflexionar sobre estas prácticas, profundizando su conocimiento sobre las potencialidades y límites del cuerpo, la importancia de asumir un estilo de vida activo y los componentes del movimiento relacionados con el mantenimiento de la salud (BRASIL, 2018, p. 484, nuestra traducción).

Entendemos la coherencia con que se presentan los objetivos de la educación física para el final de la Educación Básica, sin embargo esto no nos impide observar que la incipiente discusión sobre los contenidos específicos del área dificulta la comprensión de la propuesta de ampliar los contenidos listados a desarrollar en la Enseñanza Primaria, especialmente cuando se considera que a la educación física se le atribuye la función de contribuir al "desarrollo de la curiosidad intelectual, investigación y argumentabilidad" (BRASIL, 2018, p. 483, nuestra traducción) de los estudiantes.

Al reflexionar sobre por qué el cuerpo y las prácticas corporales tienen una breve mención en el documento, podemos inferir, de lo anterior, que el modelo flexible de producción no requiere que los estudiantes cuestionen los estereotipos que impiden una experiencia con los deseos y necesidades reales del cuerpo.

Aunque cantidad no es sinónimo de calidad y los estados y municipios son responsables de la elaboración de sus propios currículos, el hecho de que un documento que esboza una base común para el currículo nacional dedique solo dos de sus seiscientos páginas a la discusión sobre qué se debe enseñar, cuándo se debe enseñar, por qué se debe enseñar y cómo se deben enseñar los contenidos adjuntos a la Educación Física en la Enseñanza Media, por lo menos, un motivo de atención y la necesidad de buscar elementos para su comprensión.

La BNCC propone la organización de la Enseñanza Media en cuatro áreas de conocimiento, con el fin de cumplir con la Opinión CNE/CP No. 11/2009 (BRASIL, 2009), dejando claro que, como se especifica en esta disposición, el objetivo es fortalecer las relaciones entre las áreas "y su contextualización para la aprehensión e intervención en la realidad" (BRASIL, 2018, p. 32, nuestra traducción), lo que no significa eliminar los contenidos de áreas específicas. Se observa que la Enseñanza Media se caracteriza como la etapa de Educación Básica en la que son posibles diferentes itinerarios, en este sentido, se definen habilidades y competencias que regresan a las definidas para la Enseñanza Primaria. En vista de la flexibilidad curricular prevista para la Enseñanza Media, incluso para las asignaturas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, estas habilidades, de acuerdo con las competencias, no se indican para cada uno de los años específicamente, sino para los tres años, que también se repite para Educación Física.

Esto dice mucho sobre la formación deseada para quienes cursan la última etapa de la Educación Básica. BNCC prevé una Enseñanza Media centrada en la realidad local, con la posibilidad de formación profesional, aunque se afirma que el estudiante tiene autonomía para elegir su propio itinerario.

Desde el punto de vista de la comprensión de la realidad, centrarse en los problemas locales significa centrarse en una formación cuya preocupación no es desarrollar el pensamiento capaz de establecer la relación entre lo particular y lo universal, comprender las implicaciones de los problemas sociales más amplios en la comunidad, sino atribuir a cada sujeto la responsabilidad del desempeño y la mejora de las condiciones de su entorno. Basada predominantemente en el pensamiento práctico, restringido a la inmediatez del contexto, esta forma de flexibilidad curricular conlleva en sí misma la posibilidad de retraer la formación cultural de las asignaturas y, contrariamente a lo que se defiende formalmente, establecer una "base" para la descentralización de la enseñanza, lo que no contribuye a reducir la discrepancia de calidad educativa entre las diferentes instituciones educativas, Sin embargo, este proceso se presenta de manera positiva, como libertad de elección y como personalización del currículo.

No se trata de defender un currículo enyesado, sino una orientación que pretende orientar la configuración de la Educación Básica en Brasil: es necesario tratar más claramente los contenidos y conocimientos a desarrollar en la Enseñanza Media, incluidos los de Educación Física, especialmente cuando las estadísticas de este nivel de educación son ampliamente criticadas por las agencias gubernamentales, a riesgo de empobrecer las referencias de cultura corporal. Cuanto más el individuo

[...] puede estar formado por una cultura de representaciones, pero puedes conocer y dar flujo, de manera civilizada, a tus anhelos; En una cultura reducida a la adaptación a tomada como un fin en sí misma, se pierde el movimiento histórico y la posibilidad de visualizar el cambio de la sociedad, la cultura y el individuo. Y, por supuesto, si la industria cultural justifica la pobreza de su lengua considerando la amplitud y diversidad de la formación de su público, no es posible decir que sea una cultura propicia para la diferenciación individual (GALUCH; CROCHICK, 2018, p. 41-42, nuestra traducción).

En términos generales, aunque el argumento utilizado por la BNCC para establecer los itinerarios formativos es pertinente, a saber, la necesidad de superar la fragmentación de los contenidos curriculares y la distancia entre la escuela y el conocimiento cotidiano, negando la diversidad de los procesos formativos, restringiéndolos a la inmediatez del contexto del mundo del trabajo, está aún más cerca de la institucionalización del "acceso desigual y diferenciado al conocimiento" (KUENZER, 2020, p. 62, nuestra traducción), que va en contra de la propuesta anunciada.

Consideraciones finales

El establecimiento de una base común para el currículo es importante ya que abre posibilidades para que no haya disparidades en el contenido ofrecido en diferentes regiones de un país, pero el contexto de implementación de la BNCC demuestra la velocidad de un proceso autoritario, marcado por el enfriamiento de las funciones sociales del Estado, corroborando la reforma de la seguridad social, con la pérdida de derechos laborales y la congelación durante veinte años de inversiones en educación, seguridad y salud.

En este clima de regresión democrática, la BNCC retoma el discurso de competencias y habilidades inaugurado en la década de 1990, sumado a la novedad de los itinerarios formativos, apuntando a la flexibilización y contracción del currículo mediante la organización de nuevos arreglos curriculares, ya no restringidos a la supuesta fragmentación de los componentes disciplinarios.

Para la BNCC, tanto las habilidades y competencias como los itinerarios formativos permiten que el conocimiento se aborde interdisciplinariamente, por lo tanto, de manera más amplia y que satisfaga los anhelos de individualidad de los sujetos. Ocurre que esta propuesta demuestra un vaciamiento de los contenidos expresados por los componentes curriculares,

precisamente los supuestos de competencias y habilidades, en pocas palabras, de individualidad y autonomía.

Sobre la libertad de los estudiantes para trazar sus propios caminos formativos, es necesario considerar que estas opciones están condicionadas a las posibilidades del sistema educativo y las escuelas, que sufrirán las entradas de austeridad económica impuestas por el Estado. Esto implica posibilidades financieras restringidas, especialmente si pensamos que cumplir con los requisitos del mercado productivo local puede marcar el tono para las "nuevas disposiciones curriculares", basadas en el trabajo simplificado.

Las proposiciones de la BNCC expresan la lógica de la racionalidad instrumental, en este sentido, las disciplinas de lengua portuguesa y matemáticas obtienen prominencia, cuyos contenidos son más solicitados en evaluaciones a gran escala y supuestamente tienen una mayor aplicabilidad práctica, mientras que los otros componentes pierden la obligación de estar presentes en todos los grados de secundaria.

Además, en relación con los conocimientos específicos de Educación Física, el hecho de que se indique que en la Enseñanza Media se deben reanudar los contenidos tratados en la Enseñanza Primaria, sin mencionarlos, dificulta la relación entre ellos y las competencias y habilidades proporcionadas, así como la selección y secuencia de contenidos de este componente curricular a lo largo de la Enseñanza Media. En un fondo, se observa la secundarización de los contenidos de Educación Física por parte de la BNCC, comprometiendo la organización del conocimiento sistematizado que caracteriza el área y que tienen el potencial de posibilitar la comprensión del cuerpo en su relación histórico-social.

La propuesta de Educación Física en la que las habilidades y destrezas se superponen con los conocimientos específicos del área contribuye a la formación de sujetos cuyos cuerpos son dóciles y adaptados a los requisitos básicos para el mantenimiento de la vida en circunstancias laborales cada vez más precarias, en medio de la intensificación de la aplicación de la tecnología, lo que podría ser una razón para que el hombre se deshaga del trabajo.

Así, en la escuela se niega una enseñanza que permita la construcción de una corporeidad que se apodere de las necesidades reales del cuerpo, sus límites y sus potencialidades para sentir y estar de una manera diferente a los estereotipos que la sociedad produce como presión sobre los individuos. Pensar en la Educación Física como un componente curricular, por lo tanto, va más allá de la organización de la enseñanza de acuerdo con el currículo, ni permite pensar en ella como una forma de lenguaje para el aprendizaje de habilidades y destrezas, como predice la BNCC.

REFERENCIAS

ADORNO, T. W. **Escritos sociol3gicos I**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

ADORNO, T. W. **Indústriã cultural e sociedade**. Sãõ Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

ADORNO, T. **Palavras e sinais: Modelos crĩticos**. Petr3polis, RJ: Vozes, 1995.

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

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

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. F. O movimento de ocupaãõ de escolas púbricas e suas contribuiãões para a emancipaãõ humana. **Inter-Aãõ**, v. 42, n. 2, p. 429-446, 2017. Disponible en: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756/24713>. Acesso: 04 oct. 2021.

BRASIL. **Constituiãõ da Repúbrica Federativa do Brasil**. Brasĩlia, DF: Senado Federal, 1988. Disponible en: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/legislacao/constituicao-federal>. Acesso: 14 oct. 2021.

BRASIL. **Parecer n. 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiẽncia curricular inovadora do Ensino Mēdio. Brasĩlia, DF: MEC, 2009. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pecp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso: 04 oct. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Brasĩlia, DF: Cãmara dos Deputados; Senado Federal, 2016a. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso: 04 oct. 2021.

BRASIL. **Medida Provis3ria n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasĩlia, DF: Presidente da Repúbrica, 2016b. Disponible en: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/2016/mp_746_2016_ensino_medio_integral.pdf. Acesso: 04 oct. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasĩlia, DF: Presidẽncia da Repúbrica, 2017. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso: 04 oct. 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CRediT Author Statement

Reconocimientos: No aplicable.

Financiamiento: Recursos propios de los autores.

Conflictos de intereses: No hay conflicto de intereses.

Aprobación ética: No aplicable.

Disponibilidad de datos y material: No aplicable.

Contribuciones de los autores: Los tres autores trabajaron colectivamente en la planificación, elaboración, revisión y edición del artículo. La especificidad de las diferentes formaciones (Pedagogía y Educación Física) se asocia con estudios sobre el fenómeno educativo desde la perspectiva de la Teoría Crítica de la Sociedad; Marco teórico que subvencionó el análisis documental, orientando los resultados y conclusión de la investigación.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

