

O lugar da formação cultural (*Bildung*) na (contra) reforma do novo ensino médio (NEM): uma análise à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

The place of cultural formation (Bildung) in the (counter)reform of the new secondary education (NEM): an analysis in light of the Critical Theory of the Frankfurt School

El lugar de la formación cultural (Bildung) en la (contra)reforma de la nueva educación secundaria (NEM): un análisis a la luz de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt

Ademir Henrique Manfré¹

Welton Rodrigues de Souza¹

DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v31i71.2121>

Resumo: O presente artigo trata da (contra)reforma do novo ensino médio (NEM), instituída por meio da Lei nº 13.415/2017. O objetivo deste estudo é investigar qual o lugar da formação cultural (*Bildung*) na mencionada reforma à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Parte-se do seguinte problema: qual o lugar da formação cultural (*Bildung*) na (contra)reforma do novo ensino médio (NEM)? As análises têm como suporte teórico e metodológico os conceitos adornianos de formação cultural (*Bildung*) e de semiformação (*Halbbildung*). Para o estudo proposto, foram utilizados leis específicas sobre o tema, livros e artigos que tratam do objeto em análise. Os resultados da pesquisa explicitaram os limites que pautam a atual reforma do Novo Ensino Médio proposta por meio da Lei nº 13.415/2017. Nota-se que a reforma tem por intuito a formação técnica e instrumental, servindo de base aos interesses que regem a sociedade do capital, uma vez que contribui para a semiformação e a massificação do pensamento nos moldes postulados por Adorno. Como tentativa de se contrapor aos aspectos tecnocráticos da semiformação, utilizamos o conceito adorniano de formação (*Bildung*) e de educação para a emancipação como forma de pensar a educação para a resistência e a crítica.

Palavras-chave: *bildung*; semiformação; novo ensino médio.

¹ Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

Abstract: Hey, what's this article all about? It's focused on that big change they made to the New High School Curriculum (NEM), which came about through Law No. 13,415/2017. We really wanted to know: what's the deal with genuine cultural formation (*Bildung*) in this reform? Is it even a priority? We looked at the whole situation through the lens of the Frankfurt School's Critical Theory. Our main question was super simple: where does *Bildung* fit into this NEM 'counter-reform'? To figure this out, we leaned on Adorno's awesome concepts: proper cultural formation (*Bildung*) versus that worrying thing he called semiformation (*Halbbildung*). We checked out the specific laws, books, and articles covering the topic. Our findings showed that the NEM reform has some major limits! Honestly, it seems like it's mostly pushing for technical and instrumental training. Why? Because that kind of training supports the interests of the big capitalist machine, feeding into semiformation and mass-thinking, just as Adorno warned! But here's the cool part: to fight back against this technocratic semiformation, we're championing Adorno's concept of *Bildung* and education for emancipation. It's a great way to think about education as resistance and a tool for critical thought!

Keywords: bildung; semiformation; new high school curriculum.

Resumen: El presente artículo aborda la (contra)reforma de la Nueva Enseñanza Media (NEM) establecida por la Ley N.º 13.415/2017. El objetivo de este estudio es investigar el lugar de la formación cultural (*Bildung*) en dicha reforma, a la luz de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt. Partimos de la siguiente pregunta: ¿Cuál es el lugar de la formación cultural (*Bildung*) en la (contra) reforma de la Nueva Enseñanza Media (NEM)? Los análisis tienen como soporte teórico y metodológico los conceptos adornianos de formación cultural (*Bildung*) y de semiformación (*Halbbildung*). Para el estudio propuesto, se utilizaron leyes específicas sobre el tema, libros y artículos que abordan el objeto de análisis. Los resultados de la investigación explicitaron los límites que rigen la reforma actual de la NEM propuesta por la Ley N.º 13.415/2017. Se observa que la reforma apunta a una formación técnica e instrumental que sirve de base a los intereses que dirigen la sociedad del capital, pues contribuye a la semiformación y a la masificación del pensamiento en los moldes postulados por Adorno. En un intento de contraponerse a los aspectos tecnocráticos de la semiformación, utilizamos el concepto adorniano de formación (*Bildung*) y la educación para la emancipación como formas de concebir la educación para la resistencia y la crítica.

Palabras clave: bildung; semiformación; nueva enseñanza media.

1 INTRODUÇÃO

A reforma do Novo Ensino Médio (NEM), instituída pela Lei federal nº 13.415 (Brasil, 2017), é um marco significativo nas políticas educacionais do país. Surgida em um contexto político controverso, por meio da Medida Provisória nº 746 (Brasil, 2016), a reforma propõe alterações estruturais no currículo, na carga horária e na própria concepção de formação destinada aos jovens brasileiros. Compreender essa reforma à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente sob a perspectiva dos conceitos de formação cultural (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*) elaborados por Theodor W. Adorno, torna-se fundamental para desvelar os limites e as contradições desse projeto educacional.

Desta feita, tem-se como objetivo geral investigar qual o lugar da formação cultural (*Bildung*) na (contra)reforma do Novo Ensino Médio (NEM), problematizando as concepções formativas subjacentes a essa política educacional e seus possíveis desdobramentos para a formação da juventude brasileira. Para tanto, pauta-se no seguinte problema de pesquisa: Qual o lugar da formação cultural (*Bildung*) na (contra)reforma do novo ensino médio (NEM)?

A relevância do estudo decorre, sobretudo, da necessidade de se analisar, criticamente, as políticas educacionais que vêm sendo implementadas no país, especialmente aquelas que incidem sobre o ensino médio, historicamente reconhecido como grande “gargalo” da educação brasileira. De fato, o ensino médio no Brasil sempre enfrentou desafios estruturais relacionados ao acesso, à permanência e à qualidade da formação ofertada aos estudantes. As elevadas taxas de evasão, a desconexão entre o currículo e a realidade dos jovens, a dualidade entre a formação propedêutica e a profissional, além das profundas desigualdades regionais e socioeconômicas, caracterizam o cenário complexo que demanda análises criteriosas.

Em matéria publicada no site do Todos pela Educação, organização não governamental financiada por alguns dos principais grupos empresariais do Brasil, seu diretor de Políticas Públicas, Gabriel Corrêa, relata sua participação em uma audiência pública no Senado Federal realizada em 18 de abril de 2024 para discutir a reestruturação da política nacional de Ensino Médio do país, mencionando que: “Esse cenário permite uma discussão qualificada e, ao mesmo tempo, rápida, dos pontos em que o projeto ainda pode melhorar”. Pelo exposto, nota-se como as instituições multilaterais surgem como expoentes nas formulações das políticas públicas educacionais, como se a escola pública não fosse capaz de propor suas reivindicações e possíveis demandas cotidianas.

Anote-se, ainda, que esse “gargalo” histórico se agrava quando articulado à lógica neoliberal que permeia as reformas educacionais contemporâneas. Desde a década de 1990, observa-se, no Brasil, a intensificação de políticas educacionais orientadas por organismos internacionais e pelo mercado neoliberal, que concebem a educação como serviço passível de ser regulado pela lógica da eficiência, da competitividade, da produtividade e da formação de capital humano. Dardot e Laval (2016) demonstram como o neoliberalismo não se restringe a uma doutrina econômica, mas é uma racionalidade que molda subjetividades e redefine o papel do Estado e das instituições sociais, incluindo a escola.

Nesse contexto, a compreensão adorniana de formação (*Bildung*) e de semi-formação (*Halbbildung*) oferece ferramentas teóricas fundamentais para problematizar a atual reforma do NEM. Para Adorno (1995), a formação cultural implica a apropriação subjetiva da cultura de modo crítico e autônomo, possibilitando ao indivíduo uma relação mediada e reflexiva com a realidade social. A semiformação, por sua vez, representa a negação dessa formação autêntica, caracterizando-se pela superficialidade, pela adaptação acrítica ao existente e pela reprodução da consciência reificada. A indústria cultural, segundo Adorno e Horkheimer (1985), exerce uma função de suma relevância na consolidação da semiformação ao transformar a cultura em mercadoria e promover a padronização do pensamento.

Diante do assinalado, quanto aos aspectos metodológicos, este estudo se caracteriza como uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental. Realizou-se um levantamento bibliográfico no portal Google Acadêmico e em bases de dados científicas, como Scielo, BDTD e Capes, estabelecendo-se o recorte temporal de 2017 a 2025, período que abrange desde a promulgação da Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) até o presente momento.

Como critérios de inclusão, selecionaram-se estudos que abordassem a reforma do ensino médio no Brasil; os conceitos de formação e semiformação em Adorno; o neoliberalismo e suas implicações educacionais; e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt aplicada à educação. Foram excluídos trabalhos que não apresentassem relação direta com o objeto de análise, não atendessem aos critérios de rigor científico ou fossem publicados antes de 2017. Porém, dada a relevância de alguns estudos que abordam a visão de Adorno, a exemplo das obras do próprio autor, foram utilizadas obras publicadas anteriormente à reforma em comento.

Do universo inicial de aproximadamente 80 estudos levantados, foram selecionados e analisados 29, incluindo artigos científicos, teses, dissertações e documentos legais. A pesquisa documental contemplou a análise da Medida Provisória nº 746, da Lei nº 13.415 (Brasil, 2016, 2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, além de manifestos e posicionamentos críticos de entidades acadêmicas e científicas sobre a reforma.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, este artigo aprofunda a concepção de formação cultural (*Bildung*) e de educação emancipadora como contrapontos ao empobrecimento do pensar na educação diante das contrarformas escolares.

2 CENÁRIOS DA REFORMA DO NEM E SUAS PROPOSIÇÕES

Compreender a reforma do Novo Ensino Médio (NEM) clama pela análise do contexto mais amplo no qual se insere, a saber, o avanço do projeto neoliberal sobre as políticas educacionais brasileiras. O neoliberalismo, segundo Dardot e Laval (2016), não se caracteriza apenas como conjunto de políticas econômicas voltadas à desregulamentação dos mercados e à redução da intervenção estatal. Trata-se, fundamentalmente, de uma racionalidade que permeia todas as esferas da vida social, moldando subjetividades e redefinindo o papel das próprias instituições.

No campo educacional, a racionalidade neoliberal subordina a educação aos imperativos do mercado, transformando-a em instrumento para formar capital humano, em que o sucesso individual depende da capacidade de desenvolver competências valorizadas pelo trabalho (Dardot; Laval, 2016). Nos documentos do Ministério da Educação produzidos acerca do Novo Ensino Médio, essa lógica se expressa na ênfase ao protagonismo juvenil, à capacidade empreendedora e ao projeto de vida alinhado às demandas do mercado, reproduzindo a competitividade como princípio orientador da escola (Laval, 2004).

A influência do projeto neoliberal sobre a formação cultural também se concretiza por meio da instrumentalização do conhecimento. A racionalidade instrumental, criticada por Adorno e Horkheimer (1985), subordina o pensamento aos fins da adaptação e da eficiência, esvaziando a formação de seu potencial crítico e emancipatório. O conhecimento passa a ser valorizado não por seu caráter formativo, mas pela aplicabilidade imediata e pela utilidade prática. Essa lógica utilitarista compromete a possibilidade da formação cultural (*Bildung*), que pressupõe o tempo necessário para a reflexão, a contemplação e a elaboração crítica dos conteúdos culturais.

Dardot e Laval (2016) destacam ainda como o neoliberalismo promove uma verdadeira “governamentalidade” que se estende para além das instituições estatais, permeando as práticas cotidianas e as formas de subjetivação. Na educação, isso se traduz na ênfase em mecanismos de avaliação externa, rankings de desempenho, meritocracia e responsabilização individual, que reforçam a competição e a comparação constante entre estudantes, escolas e sistemas educacionais.

Dando seguimento, é preciso destacar que a reforma do ensino médio foi justificada por seus defensores a partir de um diagnóstico que apontava para a

necessidade urgente de mudanças estruturais nessa etapa da educação básica. Segundo Ferreti e Silva (2017), os argumentos apresentados pelos reformadores enfatizaram problemas como as elevadas taxas de evasão e repetência, o desinteresse dos jovens pelo currículo rígido e extenso, a desconexão entre a formação escolar e as demandas do mercado de trabalho e os baixos índices de desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais.

Silva (2018) tem questionado os pressupostos desses diagnósticos, realizados de forma rápida e sem aprofundamento na real necessidade dessa etapa da educação básica. A autora demonstra que os problemas do ensino médio brasileiro não se resolvem por meio da flexibilização curricular e da ênfase nos itinerários formativos, mas demandam investimentos estruturais na educação pública, a valorização dos profissionais da educação e o enfrentamento das desigualdades sociais que atravessam a escola.

Cara (2019) defende que a reforma representa retrocessos na perspectiva da formação integral, pois o discurso da flexibilização e da liberdade de escolha mascara a realidade de precarização, especialmente nas escolas públicas, onde a oferta de itinerários formativos é limitada pelas condições materiais e pela ausência de investimentos adequados.

Os defensores do NEM, por sua vez, argumentavam que o modelo anterior de ensino médio era “engessado” com um currículo extenso e desconectado dos interesses juvenis (Deschamps, 2025). A Medida Provisória nº 746/2016, que deu origem à Lei nº 13.415, foi apresentada como resposta a esse diagnóstico, propondo um ensino médio mais atrativo, flexível e alinhado às demandas do século XXI (Brasil, 2016, 2017).

Entretanto, como observam Frigotto (2017) e Kuenzer (2017), esse discurso da escolha oculta as profundas assimetrias que marcam o sistema educacional brasileiro. A possibilidade de escolha dos itinerários formativos, por exemplo, pressupõe condições materiais e pedagógicas que a maioria das escolas públicas brasileiras não dispõe. Além disso, a fragmentação curricular proposta pela reforma tende a reforçar a dualidade histórica do ensino médio brasileiro, destinando aos jovens das classes trabalhadoras uma formação precarizada e instrumental, enquanto as elites continuam tendo acesso a uma formação ampla e propedêutica.

A reforma do ensino médio teve início de forma autoritária com a Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016), publicada pelo então presidente Michel

Temer, que permitiu mudanças imediatas sem amplo debate social, o que, segundo a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), comprometeu o processo democrático de construção de políticas públicas. A MP propôs alterações na LDB, como a ampliação da carga horária mínima, a divisão do currículo em Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e itinerários formativos, a obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática, a contratação de profissionais com “notório saber” e o incentivo ao ensino médio em tempo integral (Brasil, 2016).

Após tramitação acelerada, a MP foi convertida na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017), mantendo os principais pontos, incluindo a organização curricular com base na BNCC e cinco itinerários formativos, com possibilidade de integração entre áreas (Brasil, 2017). Contudo, Frigotto (2017) e Kuenzer (2017) apontam limitações da lei, a exemplo da obrigatoriedade de apenas duas disciplinas, que fragiliza a formação integral; a escolha dos itinerários depende da oferta real das escolas, especialmente públicas; e a contratação de profissionais com notório saber precariza o trabalho docente.

A estrutura organizacional do Novo Ensino Médio, conforme prevista na Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e detalhada pela BNCC homologada em 2018, fundamenta-se em uma concepção de formação por competências e habilidades. Segundo o documento da BNCC, o ensino médio deve garantir aos estudantes aprendizagens essenciais que os preparem para os desafios da contemporaneidade, desenvolvendo competências cognitivas, comunicativas, pessoais e sociais (Brasil, 2018).

A carga horária total do ensino médio foi ampliada progressivamente, devendo alcançar 3 mil horas no prazo de cinco anos a partir da aprovação da BNCC. Dessas 3 mil horas, no máximo 1.800 devem ser destinadas aos componentes curriculares da formação geral básica, organizados por áreas de conhecimento, enquanto as demais 1.200 horas são reservadas aos itinerários formativos (Brasil, 2018). Tal divisão representa uma mudança significativa em relação ao modelo anterior, no qual os estudantes tinham acesso a um conjunto mais amplo de disciplinas, distribuídas de forma equilibrada ao longo dos três anos.

A concepção de formação subjacente ao NEM enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais, o protagonismo juvenil e a elaboração de Projetos de Vida. Segundo os idealizadores da reforma, tal enfoque tornaria o ensino médio mais atrativo e conectado aos interesses dos jovens, preparando-os melhor para o mercado de trabalho e para a vida adulta (Falcão; Caldas; Barros, 2023).

Entretanto, como demonstram Silva, Krawczyk e Calçada (2023), essa concepção de formação apresenta limitações significativas. A ênfase no projeto de vida individual e no empreendedorismo responsabiliza exclusivamente o estudante por seu futuro, obscurecendo as determinações sociais, econômicas e políticas que condicionam as trajetórias juvenis. E a já mencionada fragmentação curricular proposta pelos itinerários formativos compromete o acesso a uma formação cultural ampla e consistente, essencial ao desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico.

Nesse contexto, os itinerários formativos são apresentados como fundamentos relevantes da reforma do NEM. Segundo a Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) e os documentos complementares, os itinerários representariam a dimensão flexível do currículo, permitindo que cada estudante aprofunde conhecimentos em áreas de seu interesse. A proposta prevê cinco possibilidades de itinerários: quatro organizados por áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) e um voltado à formação técnica e profissional (Brasil, 2017, 2018).

Na prática, a implementação dos itinerários formativos tem apontado sérias limitações. Segundo Silva, Krawczyk e Calçada (2023), a maioria das escolas públicas oferece opções restritas de itinerários, muitas vezes determinadas pelas condições materiais e pela disponibilidade de professores especialistas, e não pelos interesses dos estudantes. Logo, a promessa de liberdade de escolha se evidencia falaciosa quando as escolas dispõem de apenas um ou dois itinerários, frequentemente voltados à formação técnica aligeirada.

A organização dos itinerários formativos por áreas de conhecimento evidencia uma concepção fragmentada de educação, aprofundando a compartimentalização disciplinar e comprometendo a formação integral dos estudantes, que têm acesso limitado a conteúdos de outras áreas. O itinerário técnico e profissional, embora apresentado como oportunidade de qualificação, frequentemente resulta em formação precarizada, abrindo espaço para parcerias com instituições privadas e promovendo a mercantilização da educação pública (Lima; Gomes, 2022). Assim, os itinerários expressam uma visão instrumental e superficial de aprendizagem, distante do ideal de *Bildung*, priorizando a especialização reificada e os interesses imediatos do mercado em detrimento da compreensão crítica e ampla da realidade.

Dessa forma, a reflexão crítica sobre a reforma do Novo Ensino Médio aponta que, a despeito da retórica da inovação e da modernização, trata-se, fundamentalmente, de um retorno a concepções pedagógicas conservadoras e dualizadoras. Como demonstram diversos estudos (Ferreti; Silva, 2017; Frigotto, 2017; Kuenzer, 2017), a reforma do NEM reatualiza, sob nova roupagem, a histórica dualidade da educação brasileira, que destina formações diferenciadas às distintas classes sociais.

Portanto, a divisão entre formação geral básica e itinerários formativos no NEM reproduz, sob terminologias pseudocientíficas, a histórica separação entre ensino propedêutico e técnico, oferecendo predominantemente itinerários profissionalizantes às classes populares e formações propedêuticas mais consistentes às classes médias e altas. A ênfase em competências socioemocionais e projetos de vida, influenciada por organismos internacionais e pelo setor empresarial, reforça a racionalidade neoliberal no propósito de formar indivíduos adaptáveis e empreendedores. Assim, o “novo” do NEM se pauta na intensificação da subordinação da educação ao capital, na mercantilização do ensino e na fragmentação curricular, aprofundando a semiformação (*Halbbildung*).

3 ELEMENTOS DA SEMIFORMAÇÃO (*HALBBILDUNG*) NA REFORMA DO NEM

A compreensão adorniana de semiformação (*Halbbildung*) oferece o instrumental teórico fundamental para analisar a concepção de formação subjacente à reforma do Novo Ensino Médio. Para Adorno (1995), a semiformação não representa simplesmente uma formação incompleta ou pela metade, mas é a forma específica de consciência produzida pelas condições objetivas da sociedade capitalista. A semiformação se caracteriza pela adaptação acrítica ao existente, pela superficialidade no trato com os conteúdos culturais e pela impossibilidade de uma experiência formativa autêntica.

No ensaio “Teoria da Semiformação”, publicado originalmente em 1959, Adorno (2010) analisa como a formação cultural, que deveria possibilitar a autonomia e a emancipação dos indivíduos, converte-se em seu oposto sob as condições da sociedade administrada. A semiformação se torna o espírito objetivo da época, permeando todas as esferas da vida social, incluindo a educação escolar (Maar, 2003)

No contexto da reforma do Novo Ensino Médio, ao enfatizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, o protagonismo juvenil e o projeto de vida alinhado às demandas do mercado, revela-se uma concepção de formação essencialmente adaptativa. O objetivo não é formar indivíduos críticos, capazes de questionar e transformar a realidade social, mas sim produzir subjetividades flexíveis, adaptáveis e autônomas capazes de se ajustar às condições precárias do mercado de trabalho contemporâneo.

Como demonstram Zuin (1999) e Pucci (2012), a formação para a adaptação se configura como um dos principais elementos da semiformação. Quando a educação renuncia à sua dimensão crítica e emancipatória, limitando-se a preparar os indivíduos para se adequarem ao existente, torna-se cúmplice dos processos de dominação e reificação. A ênfase no “aprender a aprender”, no desenvolvimento de habilidades transferíveis e na empregabilidade, tão presente nos documentos do NEM, expressa essa lógica adaptativa que caracteriza a semiformação.

No âmbito da reforma do NEM, a semiformação se manifesta por meio da fragmentação curricular proposta pelos itinerários formativos, que impede o acesso dos estudantes a uma formação cultural ampla, crítica e consistente. Manifesta-se também através da instrumentalização do conhecimento, que é valorizado apenas por sua utilidade imediata e aplicabilidade prática, perdendo seu potencial formativo. Manifesta-se, fundamentalmente, por meio da ênfase no projeto de vida individual e no empreendedorismo de si, que responsabiliza exclusivamente o indivíduo por seu sucesso ou fracasso, obscurecendo as determinações sociais que condicionam as trajetórias de vida.

Dando seguimento, tem-se que o conceito de sociedade administrada, elaborado por Adorno e Horkheimer (1985), refere-se a uma forma de organização social caracterizada pela extensão da racionalidade instrumental a todas as esferas da vida. Na sociedade administrada, os indivíduos se encontram submetidos a mecanismos de controle e dominação que operam através da racionalização burocrática, da padronização dos comportamentos e da integração forçada ao sistema produtivo.

A racionalidade instrumental, criticada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, caracteriza-se pela subordinação do pensamento aos fins da eficiência e da utilidade prática. Como demonstram Adorno e Horkheimer (1985), a razão que deveria servir à emancipação humana se converte em instrumento de dominação.

O esclarecimento (*Aufklärung*), que prometia libertar os homens do medo e fazer deles senhores da natureza, transforma-se em seu oposto, produzindo novas formas de heteronomia e de dominação.

No campo educacional, a racionalidade instrumental manifesta-se por meio da ênfase em objetivos mensuráveis, competências avaliáveis e resultados quantificáveis. Tal lógica permeia a reforma do Novo Ensino Médio, que se justifica por argumentos relacionados à modernização, à eficiência e ao alinhamento às demandas do século XXI.

Como observa Bueno (2003), a aplicação dos princípios da qualidade total e da gestão empresarial à educação representa a expressão paradigmática da racionalidade instrumental. A educação deixa de ser concebida como um processo de formação humana para ser tratada como prestadora de serviços, em que os estudantes são clientes e as escolas são avaliadas por sua produtividade.

Na reforma do NEM, a racionalidade instrumental se manifesta de múltiplas formas. A divisão do currículo em competências e habilidades fragmentadas, organizadas segundo critérios de eficiência e utilidade, reflete essa lógica. E a própria concepção de itinerários formativos, que fragmenta o conhecimento em áreas estanques supostamente alinhadas às demandas do mercado, expressa a subordinação da formação aos imperativos da racionalidade instrumental.

Silva (2018) demonstra como essa racionalidade instrumental se articula à semiformação, produzindo subjetividades adaptadas às exigências do capital, mas desprovidas de autonomia e de capacidade crítica. A formação se torna mera preparação para o mercado de trabalho, esvaziada de seu potencial emancipatório.

Ademais, a perda da dimensão crítica e emancipatória da formação é, talvez, a consequência mais grave da consolidação da semiformação como espírito objetivo da época. Segundo Adorno (1995), a formação cultural autêntica (*Bildung*) pressupõe a capacidade de estabelecer uma relação mediada e reflexiva com a realidade, desenvolvendo o pensamento autônomo e a consciência crítica. A semiformação, ao contrário, produz uma consciência reificada, incapaz de transcender o imediatismo da adaptação ao existente.

A dimensão crítica da formação se encontra intrinsecamente vinculada à possibilidade da experiência (*Erfahrung*), conceito central no pensamento adorno. A experiência formativa implica tempo necessário para a elaboração reflexiva dos conteúdos culturais, para o estabelecimento de conexões significativas e para

a construção de uma relação mediada com o contexto sociocultural. Na sociedade administrada, entretanto, a experiência tende a ser substituída pela vivência (*Erlebnis*), caracterizada pela sucessão fragmentada de estímulos isolados, sem profundidade e sem possibilidade de elaboração crítica (Lopes, 2024).

A reforma do Novo Ensino Médio, ao fragmentar o currículo e enfatizar o desenvolvimento de competências mensuráveis e aplicáveis, compromete as condições objetivas necessárias para a experiência formativa. A redução da carga horária destinada à formação geral básica, a especialização imposta pelos itinerários formativos e a ênfase no pragmatismo e na utilidade imediata do conhecimento impedem que os estudantes desenvolvam uma relação aprofundada e crítica com os conteúdos culturais. Como observam Pucci, Zuin e Lastória (2010), a dimensão emancipatória da educação encontra-se ameaçada pelas formas contemporâneas de dominação que operam por meio da indústria cultural e da semiformação.

A perda da dimensão crítica se manifesta também por meio do esvaziamento do potencial contestador da educação. Quando a escola se limita a reproduzir os valores dominantes e a preparar os indivíduos para se adaptarem ao que existe, ela renuncia à sua função de questionar as injustiças sociais e de formar cidadãos capazes de lutar por transformações. A ênfase no protagonismo juvenil e no projeto de vida individual, tão presente nos documentos do NEM, pode parecer progressista, mas, de fato, representa uma estratégia de despolitização que transfere para o plano da responsabilidade individual questões que são fundamentalmente sociais e políticas.

Adorno (1995) insiste que a educação deve orientar-se contra a barbárie, entendida como a ausência de consciência e a recusa ao pensamento racional. A tarefa da educação, nessa perspectiva, não é produzir indivíduos adaptados, mas sim formar sujeitos autônomos capazes de resistir à heteronomia e à dominação do mercado neoliberal. Isso implica a educação que promova a autorreflexão crítica, que estimule o questionamento das evidências aparentes e que possibilite a experiência da contradição entre o que é e o que poderia ser.

Portanto, a reforma do Novo Ensino Médio, ao consolidar elementos da semiformação e ao enfatizar a formação para a adaptação, afasta-se radicalmente da concepção emancipatória de educação. Trata-se, portanto, de uma contrarreforma que aprofunda os processos de dominação e compromete as possibilidades de formação crítica e emancipatória da juventude brasileira.

4 A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CULTURAL (*BILDUNG*) E EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA FRENTE AO EMPOBRECIMENTO DO PENSAR NA EDUCAÇÃO

O conceito de formação cultural (*Bildung*) é fundamental no pensamento educacional de Theodor W. Adorno, pois se articula diretamente à crítica à sociedade administrada e à indústria cultural. Para compreender esse conceito, é necessário situá-lo no contexto mais amplo da tradição filosófica alemã e das transformações históricas que levaram à sua conversão em semiformação.

Na tradição do idealismo alemão, especialmente em autores como Humboldt e Hegel, a *Bildung* se refere ao processo de formação do indivíduo através de sua relação mediada com a cultura. Trata-se de um processo de autotransformação, no qual o sujeito se apropria subjetivamente dos conteúdos objetivos da cultura, desenvolvendo potencialidades e construindo a individualidade. A *Bildung* pressupõe a articulação entre o momento subjetivo (a reflexão, a interioridade) e o momento objetivo (os conteúdos culturais, as obras da cultura) em um movimento dialético de formação (Nicolau, 2019).

Adorno (2010) retoma essa tradição, mas a submete a uma crítica radical à luz das condições históricas da sociedade capitalista do século XX. A formação cultural também comporta um momento de verdade na medida em que aponta para a possibilidade da autonomia e da emancipação. Como afirma Adorno (2010), a formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada na onipresença do espírito alienado. Tal conversão não representa simplesmente uma degeneração ou um desvio, mas resulta das condições objetivas da sociedade capitalista, especialmente da transformação da cultura em mercadoria pela indústria cultural.

A formação cultural, segundo Adorno (1995, 1996, 2009, 2010), pressupõe determinadas condições objetivas: tempo livre não instrumentalizado para o consumo; acesso aos bens culturais de forma não mercantilizada; possibilidade da experiência (*Erfahrung*) em contraposição à mera vivência (*Erlebnis*) e uma relação mediada e reflexiva com os conteúdos culturais. Na sociedade administrada, entretanto, essas condições encontram-se sistematicamente bloqueadas.

Como demonstram Bandeira e Oliveira (2012), a formação cultural implica a capacidade de estabelecer relações críticas com a realidade social, questionando as aparências e desvelando as contradições. Trata-se de um processo que não se

limita à acumulação de informações ou ao domínio de competências técnicas, mas envolve a transformação da consciência e a construção da autonomia. A *Bildung*, nesse sentido, articula-se diretamente ao ideal iluminista de emancipação (*Mündigkeit*), entendida como a capacidade de pensar por si mesmo, sem a tutela de outrem. A formação cultural é um processo dialético que pressupõe tanto o momento da apropriação subjetiva quanto a transformação das condições objetivas que impedem essa apropriação. Por isso, a crítica à semiformação não pode se limitar ao âmbito pedagógico, mas deve se estender à crítica da sociedade que produz a semiformação.

Contra a lógica neoliberal que reduz a educação à formação de capital humano, a *Bildung* reafirma a dimensão formativa do conhecimento, seu potencial crítico e emancipatório. Contra a fragmentação curricular e a especialização reificadora das capacidades cognitivas, a *Bildung* defende a necessidade de uma formação cultural ampla e consistente, que possibilite aos indivíduos compreender a complexidade da realidade social.

Nesse contexto, em “Educação e Emancipação”, livro que reúne conferências e ensaios radiofônicos de Adorno sobre temas educacionais, o filósofo frankfurtiano desenvolve sua concepção da educação orientada para a emancipação. Como afirma Adorno (1995, p. 45), “[...] a exigência de emancipação parece ser evidente numa democracia”. A educação, nessa perspectiva, não deve se limitar a transmitir conhecimentos ou a desenvolver competências, mas deve se orientar fundamentalmente para a produção de uma consciência verdadeira, capaz de autodeterminação e de resistência. A emancipação pressupõe, portanto, a autonomia intelectual, a capacidade de pensar por si mesmo e de agir segundo princípios racionalmente fundamentados.

Adorno, entretanto, não retoma o ideal iluminista de forma ingênua. Ao contrário, sua filosofia da educação se desenvolve a partir da consciência dos limites e das contradições do esclarecimento. Como demonstram Adorno e Horkheimer (1985), a razão esclarecida se converte em instrumento de dominação, produzindo novas formas de heteronomia. Por isso, a educação para a emancipação não pode ser concebida de forma idealista, mas deve partir da crítica às condições objetivas que impedem a emancipação.

A tarefa primordial da educação, para Adorno (1995, p. 12), é “[...] que Auschwitz não se repita”, exigência categórica que orienta toda a sua reflexão

pedagógica. A barbárie, manifestada de forma extrema nos campos de concentração nazistas, não representa uma anomalia ou um desvio da civilização, mas expressa potencialidades destrutivas inerentes à própria sociedade administrada.

Segundo Petry (2021) e Zambel e Lastória (2016), a educação para a emancipação em Adorno se articula à capacidade de resistência. Resistir significa recusar a adaptação cega ao existente, questionar as evidências aparentes e manter viva a tensão entre o que é e o que poderia ser. A educação não deve produzir indivíduos conformistas, ajustados ao *status quo*, mas sim formar sujeitos capazes de pensamento crítico e de ação transformadora.

Anote-se que essa concepção de educação encontra-se em oposição radical à lógica adaptativa que permeia a reforma do Novo Ensino Médio. Enquanto o NEM enfatiza o desenvolvimento de competências socioemocionais e a preparação para o mercado de trabalho, a educação emancipatória defende a formação da consciência crítica e da capacidade de resistência. Enquanto o NEM fragmenta o currículo e reifica as formas de pensamento da realidade objetiva, a educação emancipatória insiste na necessidade de uma formação cultural ampla que possibilite a compreensão da totalidade social.

Adorno (1995) destaca ainda a importância da autorreflexão crítica como elemento fundamental da educação emancipatória. Essa autorreflexão não deve se limitar ao plano psicológico individual, mas deve se estender à compreensão crítica da sociedade e de suas contradições.

A educação para a resistência, nesse contexto, implica o desenvolvimento da capacidade de não se deixar manipular, de questionar as informações e os discursos dominantes, de pensar autonomamente. Como observa Zuin (1999), a educação deve possibilitar que os indivíduos compreendam os mecanismos pelos quais a indústria cultural opera, desenvolvendo uma postura crítica em relação aos produtos culturais padronizados.

Por conseguinte, a possibilidade da experiência formativa (*Erfahrung*) é um elemento relevante para a concepção adorniana de educação emancipatória. Como demonstra Adorno em diversos textos, a sociedade administrada tende a bloquear sistematicamente as condições objetivas necessárias ao alcance da experiência autêntica, substituindo-a pela vivência (*Erlebnis*) fragmentada e superficial.

A reforma do Novo Ensino Médio, com sua fragmentação curricular e ênfase na formação por competências mensuráveis, compromete justamente

essas condições. A redução da carga horária destinada à formação geral básica, a especialização precoce imposta pelos itinerários formativos e o pragmatismo que orienta a seleção dos conteúdos impedem que os estudantes desenvolvam uma relação aprofundada e crítica com o conhecimento. Não é por acaso que a pedagogia do “aprender a aprender”, presente no NEM, desvincula-se dos processos do “aprender a pensar”.

A experiência formativa exige tempo livre não instrumentalizado e uma relação mediada e reflexiva com os conteúdos culturais, condições que permitem a reflexão crítica e a elaboração de sentido. Como demonstra Pucci (2012), a experiência formativa se articula diretamente à dimensão estética da educação. A arte, para Adorno (1996, 2010), é um espaço privilegiado de resistência à sociedade administrada, na medida em que preserva um momento de não identidade, de recusa à racionalidade instrumental.

Dessa forma, defender a experiência formativa significa criticar as tendências contemporâneas de aceleração, fragmentação e instrumentalização da educação, reafirmando a necessidade de tempo livre para a reflexão, de acesso não mercantilizado aos bens culturais e de estabelecimento de relações significativas com o conhecimento.

5 À GUIA DE CONCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES CRÍTICAS ACERCA DAS REFORMAS PEDAGÓGICAS EM DEBATE NO BRASIL

Buscou-se, ao longo deste estudo, refletir sobre a reforma do Novo Ensino Médio à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, especialmente dos conceitos adornianos de formação cultural (*Bildung*) e semiformação (*Halbbildung*), com vistas a desvelar os limites e as contradições dessa política educacional. Constatou-se que a reforma instituída pela Lei nº 13.415 (Brasil, 2017) insere-se no contexto mais amplo de avanço do projeto neoliberal sobre a educação pública brasileira, promovendo uma concepção instrumental e fragmentada de formação que se distancia radicalmente do ideal de educação emancipatória.

As reformas educacionais contemporâneas, pautadas pela racionalidade neoliberal, concebem a educação como investimento em capital humano, subordinando-a aos imperativos do mercado e à lógica da competitividade. Tal enfoque, como demonstram Dardot e Laval (2016), não se limita ao plano econômico, mas

constitui uma racionalidade que molda subjetividades e redefine o próprio sentido da formação. Portanto, o Novo Ensino Médio expressa, paradigmaticamente, essa lógica ao enfatizar o desenvolvimento de competências socioemocionais, o protagonismo juvenil, concebido como empreendedorismo de si, e a elaboração de projetos de vida alinhados às demandas do mercado.

Porém, os limites dessas reformas se exteriorizam em vários aspectos. Em primeiro lugar, a fragmentação curricular proposta pelos itinerários formativos compromete o acesso dos estudantes a uma formação cultural ampla e consistente, essencial para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. A divisão entre formação geral básica e itinerários formativos reatualiza, sob nova roupagem, a histórica dualidade da educação brasileira, destinando formações diferenciadas às distintas classes sociais.

Em segundo lugar, a instrumentalização do conhecimento, valorizado apenas por sua aplicabilidade imediata e utilidade prática, esvazia a formação de seu potencial crítico e emancipatório. Em terceiro lugar, a lógica da responsabilização individual, expressa na ênfase ao projeto de vida e ao protagonismo juvenil, transfere para o plano da escolha individual questões que são fundamentalmente sociais e políticas. Tal despolitização contribui para a consolidação da semiformação, produzindo subjetividades adaptadas ao existente. Nesse contexto, e retomando as lições de Adorno (1995), é possível pensar em formas de resistência diante do empobrecimento do pensar na escola.

A resistência à semiformação pressupõe, em primeiro lugar, a defesa de uma formação cultural ampla e consistente que possibilite aos estudantes o acesso aos diferentes campos do conhecimento e a compreensão da realidade em sua complexidade. Implica, de igual forma, a valorização do tempo necessário para a experiência formativa, resistindo à lógica da aceleração e da fragmentação. E subentende, também, o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, do questionamento das evidências aparentes e da recusa à adaptação cega ao existente.

A crítica adorniana, nesse sentido, oferece elementos relevantes para problematizar o presente e apontar possibilidades para a educação orientada à emancipação. Como insiste Adorno (1995), a educação tem uma dimensão inevitavelmente política, articulando-se à luta por uma sociedade mais justa e democrática.

É preciso ressaltar, entretanto, que a educação não pode, por si só, transformar a sociedade. Como observa Adorno (1995), a educação possui limites objetivos determinados pelas condições sociais mais amplas. Não se trata, portanto, de atribuir à escola a função redentora ou de conceber a educação de forma idealista. Trata-se, sim, de compreender que a educação pode contribuir para a formação de consciências críticas e para a criação de condições subjetivas necessárias à transformação social.

Como demonstrado ao longo deste artigo, a reforma do NEM consolida elementos da semiformação e compromete as possibilidades de formação crítica e emancipatória da juventude brasileira. Em tempos de aprofundamento das desigualdades sociais, de avanço de projetos autoritários e de ameaças à democracia, a defesa da educação orientada à emancipação torna-se ainda mais fundamental. A crítica adorniana à semiformação e a afirmação da necessidade de uma formação cultural autêntica oferecem contribuições decisivas para pensarmos os desafios educacionais contemporâneos e construirmos alternativas à lógica neoliberal que tem pautado as reformas educacionais.

Destarte, não há como negar que a tarefa de educar para a resistência e para a crítica, longe de representar uma utopia distante, configura-se como uma exigência ética e política do presente. Trata-se, nas palavras de Adorno (1995), de orientar os processos formativos para que a educação seja uma educação para a contestação e para a resistência. Somente assim será possível enfrentar os processos de semiformação e criar condições para a emergência de uma sociedade mais democrática e emancipada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Teoria da Semiformação. *In*: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). *Teoria Crítica e Inconformismo*: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010.

ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. Tradução: Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Tradução: Newton Ramos de Oliveira com colaboração de Bruno Pucci e Cláudia Moura Abreu. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, ano VXII, dez. 1996.

O lugar da formação cultural (Bildung) na (contra)reforma do novo ensino médio (NEM): uma análise à luz da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BANDEIRA, Belkis Souza; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-25822012000200010&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para instituir a reforma do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2017/l13415.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Dispõe sobre a organização do Ensino Médio. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/medida/mpv746.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BUENO, Sinésio Ferraz. *Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação*. São Paulo: Annablume, 2003.

CARA, Daniel Tojeira. *O fenômeno do descumprimento do plano nacional de educação*. 2019. 181f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2016

DESCHAMPS, Eduardo. Para onde vai o Ensino Médio? Uma análise dos marcos legais e normativos de 2017 e 2024. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 39, n. 115, p. e39115125, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.202539115.008>

FALCÃO, Nádia Maciel; CALDAS, Rafaela Silva Marinho; BARROS, Ellen Belmonte. Juventude e Projeto de Vida na Reforma do Ensino Médio: análise da política pública e perspectivas das pesquisas na área da Educação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p. e14360, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14360>

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória N o 746/2016: Estado, Currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução: Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIMA, Maria da Conceição Silva; GOMES, Danyella Jakelyne Lucas. Novo Ensino Médio em Pernambuco: construção do currículo a partir dos itinerários formativos. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 35, p. 315-336, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i35.1478>

LOPES, Felipe Alberto da Silva. *Educação para a experiência: reflexões a partir da obra de Theodor W. Adorno*. 2024. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2024.

MAAR, Wolfgang Leo. Adorno, semiformação e educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-475, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200008>

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. *O conceito de Bildung em Hegel*. Sobral: Edições UVA, 2019.

PETRY, Franciele Bete. Theodor W. Adorno: contribuições à reflexão sobre formação, democracia e autoritarismo. *Revista ethic@*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 541-565, ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/82670>. Acesso em: 20 out. 2025.

PUCCI, Bruno (Org.). *Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2012.

PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (Org.). *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e184654, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. *Educação e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 49, e271803, p. 1-24, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>

ZAMBEL, Luciana; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Educação e emancipação em T. W. Adorno: contribuições para a formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2205-2218, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8794>. Acesso em: 20 out. 2025.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares. *Indústria Cultural e Educação: o novo canto da sereia*. Campinas: Autores Associados, 1999.

Sobre os autores:

Ademir Henrique Manfré: Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor de cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, História e Química na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). **E-mail:** ademirmanfre@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-2067-4657>

Welton Rodrigues de Souza: Doutorando em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Araras (Unar), em Educação Física pela Associação de Ensino de Mato Grosso do Sul (AEMS), em Letras e em Artes Visuais pelo Centro Universitário Internacional (Uninter) e bacharel em Serviço Social pela Universidade Anhanguera. Professor de Educação Física na Prefeitura Municipal de Três Lagoas e na Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul. **E-mail:** weltonprofessor10@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-9779-7022>

Recebido em: 24/10/2025

Aprovado em: 09/03/2026

