

Noábia Nailyn Gomes Miranda

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO  
IMPLEMENTADA A PARTIR DE 2017**

Monografia submetida à Faculdade de  
Educação Física da Universidade Federal de  
Goiás como requisito para finalização do curso  
de Graduação em Educação Física Escolar.  
Orientador: Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia

Goiás - GO  
2017

Noábia Nailyn Gomes Miranda

**A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO  
MÉDIO IMPLEMENTADA A PARTIR DE 2017**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final

Local, x de xxxxx de xxxx.

---

Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia  
Orientador

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde, sabedoria e força para seguir nesta jornada. Aos meus pais por terem me educado, ensinado a seguir pelo caminho correto e me amarem incondicionalmente, sempre me motivando e dando forças para não desistir.

Aos meus professores da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (UFG), principalmente ao meu orientador, Prof. Dr. Lênin Tomazett Garcia, pelas suas correções e incentivos;

Por fim e não menos importante, agradeço a todos que fizeram parte da minha formação direta ou indiretamente o meu muito obrigada.

## RESUMO

O objetivo desta monografia foi investigar o lugar da Educação Física a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), a partir de sua análise e de leis, decretos e resoluções a ela relacionados. Foi desenvolvido um levantamento bibliográfico e documental em um percurso histórico sobre o Ensino Médio e a Educação Física no país, para construir percepções atuais de uma proposta da área de conhecimento nessa fase educacional. A pesquisa evidenciou que a reforma do Ensino Médio instituiu retorno precarizante à formação para o trabalho, ligada historicamente à segmentação educacional entre educação para a elite e para as classes trabalhadoras. A Educação Física e as disciplinas que visam um ensino pleno do indivíduo (Sociologia, Filosofia e Artes) receberam na referida reforma primeiro a desconsideração e, depois, o retorno curricular no desafio de constituir um lugar educacional crítico, com potencial de transformação social. Esse lugar pretendido surge com a marca histórica da exclusão da Educação Física do conjunto pedagógico e do vocativo atual do Ensino Médio para o trabalho. Conclui-se que o espaço da Educação Física a partir da Reforma atual do Ensino Médio é o de disciplina da qual se espera atuação correspondente aos objetivos de uma formação para a inserção no mercado de trabalho, sem perder de vista o potencial crítico. Seu lugar no currículo é o de prática obrigatória, mas será a qualidade da sua oferta que será o determinante para a opção do adolescente em cursar ou não a disciplina.

**Palavras-chave:** Educação Física escolar. Ensino Médio. Reforma.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>5</b>
<b>1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR E O NÃO-LUGAR .....</b>	<b>9</b>
1.1 O ENSINO MÉDIO E O BRASIL COLÔNIA .....	9
1.2 O BRASIL IMPÉRIO.....	12
1.3 A PRIMEIRA REPÚBLICA (1880-1930).....	15
1.4 O ESTADO NOVO (1930-1945).....	17
1.5 DA REDEMOCRATIZAÇÃO (1945 A 1990) ATÉ O PERÍODO PRÉVIO À REFORMA ATUAL DO ENSINO MÉDIO .....	19
<b>2 NOVOS E VELHOS ORDENAMENTOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>29</b>
2.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) .....	29
2.2 A RESOLUÇÃO CEB n. 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998 .....	31
2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) PARA O ENSINO MÉDIO .....	32
<b>3 TENSÕES PERMANENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>37</b>
3.1 A LEI N. 13.415/2017 FRENTE AOS MARCOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO NACIONAL E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA .....	42
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>59</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho versa sobre os possíveis impactos que a Reforma do Ensino Médio, em curso no ano de 2017, pode engendrar para a disciplina de Educação Física. Inicialmente cabe ressaltar que a referida reforma, estando em processo de implementação, ainda não é possível de ser estudada em seus impactos. Por isso o presente estudo debruça-se sobre documentos, mas não se pode assegurar quais desdobramentos virão à tona. Contudo, possíveis tendências já podem ser vislumbradas ante as diversas perspectivas de restrição dos direitos sociais no âmbito do acesso à educação e ao conhecimento.

O Ensino Médio já se apresentou como ensino específico das elites para a formação intelectual, interesse de finalização de estudos (em especial nas escolas tecnológicas), formação propedêutica, preparação para o mercado de trabalho e ponte para o acesso ao Ensino Superior. Essas figuras, muitas vezes, foram intercaladas entre si ou existiram (existem) de modo concomitante umas às outras.

Com essa diversificação de interesses, em uma história de constante crise de identidade, o Ensino Médio brasileiro se expressa de formas diferentes em cada período histórico. Mantem, contudo, um ponto em comum: os espaços entre a educação clássica para formação intelectual da elite e a oferecida às classes trabalhadoras, que visa o mercado de trabalho como objetivo imediato, distinções que repercutem nos perfis curriculares e no interesse de oferta.

A promulgação da Constituição Federativa Brasileira (Brasil, 1988) foi elaborada com a previsão da progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Médio em curto prazo, para ampliação da modalidade. Em 1996, dois marcos: a Emenda Constitucional (EC) n. 14/1996 (Brasil, 1996a), que alterou o texto constitucional em prol de uma universalização progressiva do Ensino Médio gratuito, impulsionada pelo texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que entrara em vigor naquele mesmo ano. O texto da LDB em menção, em vigor atualmente, versa no art. 21 que “a educação escolar se compõe de: I- Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e **ensino médio**” (Brasil, 1996b, *online*, grifo nosso). Com isso, a partir de um processo iniciado pela Constituição no desfecho dos anos de 1980, o Ensino Médio foi inserido como parte da Educação Básica, tendo por isso o atributo constitucional dessa educação, um direito de todo o cidadão brasileiro.

Cada etapa da Educação Básica brasileira tem objetivos distintos e complementares. Na identidade do Ensino Médio estão concentradas especialmente as questões sobre a complexa relação entre educação e mercado de trabalho a partir do perfil elitista do ensino brasileiro, com as possibilidades de diálogo, oferta e aproximação.

Essa discussão ganhou destaque recente com a Reforma do Ensino Médio, iniciada pela entrada em vigor da Medida Provisória (MP) n. 746/2016 (Brasil, 2016), em 22 de setembro daquele ano. A MP em questão continha o interesse de fomentar o estabelecimento do Ensino Médio de tempo integral e alterar dispositivos ligados a essa modalidade de ensino na Lei n. 9394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB) e Lei n. 11.1494/2007 (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), dentre outras medidas.

A ênfase do texto da medida priorizava trabalho como objetivo formativo do Ensino Médio, em um risco precarizante para os objetivos circulantes educacionais. O esgotamento no trabalho é inverso às perspectivas desenvolvidas por pesquisadores educacionais como Kuenzer (2000), que observam ser a intermediação entre educação, formação profissional e humanidades / técnicas os rumos mais positivos para uma postura crítica no Ensino Médio. Encontrar o ponto de equilíbrio entre os diálogos propostos por Kuenzer (2000) se tornou um dos desafios da reconstrução atual da identidade nacional do Ensino Médio.

A reforma iniciada com essa MP culminou na Lei n. 13.415/2016, promulgada em 16 de fevereiro de 2017. A norma levou adiante o interesse da reforma do Ensino Médio, com o texto da MP 746/2016 revisto com alterações adaptativas centradas no teor da oferta educacional inicialmente proposta pela MP de abertura. A Reforma do Ensino Médio foi conduzida no interesse de estimular o tempo integral na modalidade de ensino e aproximar a formação para o mercado de trabalho por meio da flexibilização curricular – que permite ao estudante a escolha de áreas do conhecimento para aprofundar seus estudos e oportuniza, às instituições de ensino, um perfil optativo frente a outra. Na MP inicial, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia perderam a sua obrigatoriedade. Na alteração prevista ao art. 24 da LDBEN, § 3º, a sugestão para o caso específico da Educação Física era de uma disciplina “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, [...] componente curricular **obrigatório** da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo a sua prática **facultativa** ao aluno” (BRASIL, 2016, *online*, grifo nosso). No texto final da Lei n. 13.416/2017, art. 3, consta a redação final do art. 35-A, § 2º, a respeito da disciplina, na qual se afirma que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá **obrigatoriamente estudos e**

**práticas** de Educação Física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, *online*, grifo nosso).

A partir dessas reflexões iniciais, este estudo foi desenvolvido a partir da seguinte pergunta norteadora: qual o lugar da Educação Física no novo cenário do Ensino Médio, a partir de sua reforma implementada em 2017? Trata-se de uma abordagem temática escolhida pela necessidade de investigar o lugar da Educação Física nesse nível de ensino no momento atual de transformação e de definição de espaços, que se mostra favorável ao estabelecimento conceitual sistêmico e integrado dessa área do conhecimento, para a consolidação do objetivo de longa data conhecido como uma prática inter, pluri e multidisciplinar aos interesses educacionais.

Esse objetivo de oferta se vincula a um conceito desenvolvido a partir da perspectiva marxista, em que a ação educacional transcende a prática pedagógica e avança na forma de um projeto de sociedade. Enquanto a formação unilateral divide a atividade material e a intelectual, a omnilateral oportuniza o interesse de domínio combinado pela classe trabalhadora (e por todos de modo igualitário) do “[...] trabalho produtivo, formação intelectual, exercícios corporais e educação politécnica, constituindo uma formação integral, que segundo ele [Marx], elevará a classe operária acima dos níveis da burguesia e aristocracia” (SANTOS, 2005, p. 10).

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um levantamento bibliográfico e documental para traçar um percurso histórico de base sobre o Ensino Médio e a Educação Física no país, com o objetivo geral de investigar o lugar da Educação Física a partir da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), a partir de sua análise e de leis, decretos e resoluções a ela relacionadas, construindo percepções atuais de uma proposta para a área de conhecimento nessa fase educacional. Foram objetivos específicos: i) relatar o percurso histórico do Ensino Médio e da Educação Física a partir de seus marcos; ii) avaliar os impactos na Educação Física dos novos ordenamentos legais brasileiros para o Ensino Médio; iii) discutir as tensões entre os marcos teóricos e legais da Educação Física nessa etapa de ensino.

A monografia foi estruturada da seguinte forma: o Capítulo I, “Marcos históricos da Educação Física escolar no contexto da reforma do Ensino Médio: o lugar e o não-lugar” descreve os principais eventos de formação do Ensino Médio no país e a conexão da Educação Física a esses períodos-chave.

O Capítulo II, “Novos e velhos ordenamentos legais do Ensino Médio e seus possíveis impactos na Educação Física” trata de como as alterações normativas atuais afetaram a identidade do nível de ensino e de que maneira a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) atua na construção de espaços e da oferta educacional, com foco na Educação Física.

O Capítulo III, “Tensões permanentes: fundamentos teóricos e os marcos legais da Educação Física no Ensino Médio” trata dos conflitos entre o que as normas educacionais determinam e a oferta prática da disciplina no Ensino Médio, subsidiando a discussão crítica superadora de resposta da área do conhecimento no itinerário da Reforma dessa etapa educacional.

## **1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O LUGAR E O NÃO-LUGAR**

Neste capítulo foi realizado um levantamento sobre os principais marcos de desenvolvimento do Ensino Médio no país, conforme o seu avanço próximo e, às vezes, vinculado ao Ensino Profissional – apresentado em conjunto à contextualização da oferta da Educação Física escolar. O interesse foi apresentar as possíveis aproximações dos contextos históricos, educacionais e sociais com o Ensino Médio e a Educação Física para, nos capítulos seguintes, discutir o presente e o lugar da disciplina no contexto atual dessa fase educacional.

A dualidade na oferta é parte central da identidade do Ensino Médio brasileiro: a educação e a formação plena do estudante dividem espaço hora com o interesse de formação profissional, hora com a criação de pontes para a vida acadêmica ou conflitos sociais, pedagógicos e econômicos da finalidade educacional. Kuenzer (2002) observa que, no Brasil, a oferta do Ensino Médio circula as tensões entre a educação e os interesses produtivos. Educação Profissional e Ensino Médio têm uma trajetória de caminhada conjunta no país, que só recentemente foi dissociada para a tentativa de formação de um perfil próprio de cada modalidade de ensino para novamente, no presente, entrarem em caminho de diluição. Para compreender os contextos desse movimento, este capítulo foi iniciado com a abordagem do Brasil Colônia, pelo trabalho educacional jesuítico.

### **1.1 O ENSINO MÉDIO E O BRASIL COLÔNIA**

O contexto da oferta inicial do Ensino Médio no país se constituiu em um berço de segregação e de divisão intelectual do trabalho. A diferenciação até o presente questionada entre a educação da elite e das classes trabalhadoras teve seu embrião formado nesse período, com as diferenciações entre a identidade educacional para a continuidade da dominação social (elites) e para a permanência e atendimento aos requisitos do trabalho, essa última voltada às classes menos favorecidas.

A educação era um exercício de manutenção do *status quo*, descrito por Ribeiro (1987) como uma estratégia de perpetuação do modelo econômico. Durante o período colonial, dominou o modelo agrário-exportador dependente, mantido principalmente pela exploração do trabalho – objetivo que encontrava no analfabetismo dos colonos e dos trabalhadores do período um fator de facilitação.

Os padres jesuítas desenvolveram um representativo trabalho educacional no país, construído com natureza conservadora e voltado às classes menos favorecidas: proviam somente a alfabetização e alguns outros poucos outros conhecimentos adicionais, como cálculo básico. Enquanto isso, a elite brasileira, que era formada principalmente por produtores de cana-de-açúcar, tinha as novas gerações preparadas por um atendimento educacional oferecido por preceptores (professores particulares) ou por colégios internos, modelado para a continuidade dos estudos universidades dentro ou fora do país, cujo acesso dependia e condições econômicas para tanto. O analfabetismo, ou então apenas a leitura fundamental, se tornaram marcas das classes de menor poder econômico ou de escravos no país, como resultados de uma política escravagista e patriarcal (FREIRE, 1989; RIBEIRO, 1987).

Os efeitos iniciais da divisão de oferta educacional resultaram no corte social do trabalho. Nele, uma atividade profissional era mais ou menos valorizada conforme o que exigia de capacitação educacional. Com isso, houve a “[...] representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual, consistiria em um trabalho desqualificado” (MANFREDI, 2002, p. 71).

Ainda Manfredi (2002) observa que esse cenário socioeconômico brasileiro criou uma identidade nacional própria, em que os trabalhos de maior demanda físicas eram delegados a escravos e outros indivíduos que, no modelo social da época, eram marginalizados. Os profissionais livres dessas atividades se afastavam delas em razão do peso social que isso representava ao seu desempenho econômico, migrando para outras atividades. Com isso houve uma estratificação do trabalho que refletiu diretamente na educação.

A partir desse corte de trabalho, desde o período colonial os espaços de ensino ofereciam o aprendizado de profissões com o aspecto físico e manual para os mais pobres e espaços de aprendizado de caráter intelectual e dominante, para a elite.

As corporações de ofício foram um exemplo dessa segmentação: locais em que era possível aprender profissões e ocupações produtivas para a obtenção de renda e ocupação profissional. O ensino de ofícios tinha identidade assistencialista, destinado principalmente para as pessoas que vinham de instituições de caridade ou que viviam em indigência (CUNHA, 1978).

Mas, mesmo com a divisão social do trabalho no período colonial, mesmo nos engenhos, era possível encontrar trabalhadores que atuavam de modo livre ou em comando, com “[...] tarefas de direção e/ou que requeriam maior qualificação técnica [...] também

prevaleciam as práticas educacionais informais de qualificação no e para o trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 67).

A parte de uma análise crítica sobre esses cenários, Manfredi (2002) rompeu com o pensamento comum de que o papel da escola de modo unificado é a preparação para o mundo do trabalho. Em sua história de formação no país, esse é um dos principais objetivos secundários. O centra seria manter as relações de poder socialmente estabelecidas.

É dessa forma pois a oferta educacional no país mostra a presença de uma divisão entre a educação para a elite econômica e para as classes trabalhadoras, a primeira sob o privilégio do exercício da dominação social e a segunda sob a orientação do trabalho e alocação profissional. Da síntese geral da literatura exposta até o momento, é possível observar que desde o período colonial, as classes de colonos, de pessoas em indigência e os indivíduos marginalizados pela sociedade recebem uma educação de fundamentos básicos para o trabalho, a fim realizar atividades profissionais com um mínimo de apuro técnico, sem qualquer objetivo formativo que fosse além dessa função. Esse perfil teve início no Brasil colonial e se estendeu a partir da educação oferecida no Brasil Império, conforme adiante.

Sabe-se que durante o Brasil Colônia a educação física não foi ofertada formalmente. No entanto, algumas manifestações passaram a ser associadas à recreação e foram relatadas nesse sentido, mostrando os fundamentos dessa prática no país. O primeiro pode ser visto numa das cartas de Pero Vaz de Caminha, que comenta sobre a dança indígena motivada pela escuta de música tocada pelos portugueses. A alegria da manifestação e a diversão que a cercava são associadas a uma das primeiras manifestações recreativas no país, que a partir da cultura dos povos nativos se associava às expressões dos colonizadores. Já as atividades físicas do período, eram ligadas à cultura primitiva dos indivíduos e envolviam motricidade, pesca, brincadeiras e locomoção – sendo orientadas ao trabalho agrícola e de cuidado com a terra, bem como com a guerra, recreação e religiosidade. Mais tarde, com os escravos, a capoeira se somou à essas práticas, refletindo o pertencimento étnico de seus participantes e sua cultura corporal e geral (SOARES, 2012).

A questão cultural, dessa forma, liga os fundamentos da Educação Física à cultura do movimento no país, ainda que de modo pouco ou nada percebido durante os primeiros momentos de estabelecimento da prática. Sequer a atividade era conhecida como uma área de interesse ou desenvolvimento humano. Contudo, as expressões físicas de indígenas e de escravos, a exemplo geral das danças étnicas e da capoeira, respectivamente, são consideradas o embrião dessas práticas em seu contexto cultural.

## 1.2 O BRASIL IMPÉRIO

A chegada da família real portuguesa no Brasil trouxe várias mudanças econômicas e políticas marcadas principalmente pelo avanço das manufaturas no país. As cidades que ficavam nas sedes administrativas da corte receberam os maiores benefícios no período e a oferta da educação profissional avançou pela intervenção do Estado e também de associações civis de natureza diversa. Foi quando surgiram espaços de filantropia, liceus, ofícios e espaços de ensino escolar industrial. Como essas eram as ofertas formativo-educacionais às classes trabalhadoras, ocorria uma espécie de preparação compulsória da mão-de-obra para o trabalho, em especial entre pessoas que viviam em condição de indigência ou em abrigos. O perfil educacional na época unia ofícios e artes, que era uma união considerada como de extrema funcionalidade ao período para o vínculo ao trabalho (FONSECA, 1962).

A recepção educacional pelas classes trabalhadoras teve papel expressivo no país, contudo, a presença educacional não atingiu um papel de transformação social crítico satisfatório. Ao contrário: em grande parte do tempo, foi de manutenção do *status quo*. A educação burguesa mantinha o seu perfil amplo e especializado, formando para uma vida acadêmica continuada e para o exercício de profissões no campo intelectual, o que consolidou a divisão social da educação brasileira a partir do trabalho. Quanto menor a renda e posição social do indivíduo, mais a sua formação terminava vinculada a menor expressão abrangente e se voltava à adequação ao mundo do trabalho – o que reduzia a criticidade e fortalecia as diferenças entre as classes e as possibilidades de ascensão. Já nesse primeiro momento, oportunizar a educação não era como ter acesso à educação: as condições socioeconômicas permaneciam fundamentalmente ativas.

Uma ilustração do funcionamento da educação no período do império foi descrita por Manfredi (2002, p. 75) quando relatou que:

[...] paralelamente à construção do sistema escolar público, o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais.

O ensino de ofícios passou a ser visto como uma forma de legitimação do poder, que destinava esse tipo de perfil educacional às classes trabalhadoras sob a alegação de que preparavam ao trabalho, favoreciam a adesão política às ideias dominantes e ampliavam

possibilidade de atividades profissionais no país e a ampliação de postos de trabalho (CUNHA, 2000).

O ensino de um trabalho não era construído com privilégio ao desenvolvimento de uma formação cultural plena ao indivíduo. As classes trabalhadoras tinham um detrimento significativo desse desenvolvimento pleno, o que resultava em segmentação cultural, social e política. A divisão social do ensino foi formada a partir da alegação de que seria um benefício aos trabalhadores para que pudessem atingir melhores remunerações e mesmo melhores perspectivas de trabalho, argumento muito próximo do utilizado no presente para essa finalidade.

Na questão específica da Educação Física no período, o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”, de autoria de Joaquim Serpa, foi um documento criado no ano de 1824, e que é conhecido como o primeiro que foi voltado a estruturar a oferta educacional da Educação Física. Em seu texto, ressaltava a importância dessa prática para o comportamento dos indivíduos e para a saúde, mostrando uma aplicação dupla: o corpo, que se beneficiava com o desenvolvimento físico trazido pelos exercícios, e a memória, que encontrava nessas práticas um importante estímulo para que se desenvolvesse e fortalecesse, quer pela memorização dos percursos das práticas para a sua execução, quer pela memória física que se formava com a frequência e extensão das atividades (SOARES, 2012).

O tratado não mencionava a questão de inserção escolar nem oferta dessa educação, mas, foi considerado o embrião da visão atual da área de conhecimento por considerar o papel de reforço moral da Educação Física. Logo, acendeu o olhar de atenção à prática.

Algum tempo depois, no ano de 1851, a Reforma Couto Ferraz adentrou na questão formal da oferta da Educação Física escolar no Brasil. Se o tratado inicialmente mencionado não adentrava nesse terreno de maneira específica, a reforma o fez e inseriu a disciplina como Ginástica (SOARES, 2012).

O objetivo que se destacou na Reforma Couto Ferraz foi o interesse no desenvolvimento físico e moral na Educação Física escolar. Esse benefício alegado passou a ser interpretado de modo conjunto à educação, como um somatório positivo comportamental e que se adicionava ao desenvolvimento dos indivíduos numa perspectiva ampla: corpo e mente. Era, contudo, desvinculado ainda: a oferta do desenvolvimento do corpo era um adendo (e não um elemento conectado) aos objetivos educacionais.

Um dos primeiros documentos que apresentaram menção à Educação Física escolar foi o Regulamento de 1862, que definiu no Rio de Janeiro o que foi conhecido como Cadeira de Ginástica, na Escola normal da Província do Rio de Janeiro. Essa mesma cadeira foi

confirmada em outro documento sobre a educação da época, conhecido como *Compêndio de Pedagogia*, do ano de 1861. O documento já sinalizava o desejo de educar física, moral e intelectualmente os estudantes. No *Compêndio de Pedagogia*, a ginástica e a educação dos órgãos dos sentidos ocupava parte central. (VILLELA, 2005).

A percepção de oferta fundamental passou a considerar a questão da disciplina como parte do desenvolvimento pretendido do estudante, apoio do trabalho pedagógico, moral e físico empreendido na estadia educacional. Era uma concepção básica, de natureza fundamental, mas que possibilitava a estruturação da disciplina no ambiente educacional e a concepção da possibilidade formativa.

Mas no sentido normativo, o principal marco central da Educação Física ocorreu durante o Império, com o Parecer n. 224, de setembro de 1882, ou Reforma do Ensino Primário e Várias Instituições Complementares da Instrução Pública, no Capítulo VII, que tratava da Educação Física e que foi relatado por Rui Barbosa. No documento, nessa parte específica, a Educação Física foi integrada ao Currículo Educacional. Essa integração ocorreu centralizada na perspectiva higienista, focada na ginástica e no desenvolvimento físico (BARBOSA, 1946).

Quando Rui Barbosa emitiu pareceres sobre as reformas brasileiras de ensino, em 1883 (Barbosa, 1946), fez menção à possibilidade de que fosse fundada uma escola normal de ginástica para que os professores tivessem a sua formação. O interesse era que cada escola normal possuísse uma seção de ginástica para instruir os professores que atuavam nas escolas primárias. Outro objetivo era de que não somente os recreios fossem espaços para essas práticas, mas que o horário escolar fosse adicionado desse recurso.

O período do império não trouxe maior reconhecimento à educação das classes trabalhadoras, mas foi um período em que a educação profissional ganhou uma série de intervenções de valorização – sob a alegação de uma capacitação benéfica ao trabalhador, assistencialista e moralizadora. Dessa forma, constituiu a divisão social da educação, pois essa era a educação das classes menos favorecidas, diametralmente oposta em objetivos à educação das elites – com perspectivas profissionais e aspirações continuadas de trabalhos intelectuais e continuidade do poder de seus núcleos familiares.

### 1.3 A PRIMEIRA REPÚBLICA (1880-1930)

Durante o período conhecido como primeira república, o Brasil viveu um expressivo crescimento industrial e os movimentos anarquistas e sindicalistas ganharam expressão. Manfredi (2002, p. 79) descreveu da seguinte forma o período:

[...] o período da chamada Primeira República, que vai da proclamação da República até os anos 30, o sistema educacional escolar e a Educação Profissional ganharam nova configuração. As poucas e acanhadas instituições dedicadas ao ensino compulsório de ofícios artesanais e manufatureiros cederam lugar a verdadeiras redes de escolas, por iniciativa de governos estaduais, do governo federal e de outros protagonistas: a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical (...) e membros da elite cafeeira.

Nesse contexto, dezenove estados brasileiros receberam Escolas de Aprendizes Artífices, que são consideradas os embriões dos atuais Centros Federais de Educação Tecnológica, ou CEFETs, que atualmente são denominados Institutos Federais (IF). Essa difusão ocorreu em 1909, pelo decreto n. 7566/1909, com a alegação de que seriam estruturas de facilitação formativa e de melhoria das condições de trabalho, renda e sobrevivência. Eram ambientes que atendiam crianças que tinham por volta de 10 (dez) anos de idade, até adolescentes com no máximo 13 (treze) anos, saudáveis e sem deficiências, para o ensino de profissões (OLIVEIRA, 2003).

Medidas como esses espaços formativos tornaram os primeiros quarenta anos da República no Brasil ricos de iniciativas estaduais e federais de desenvolvimento da Educação Profissional. Como marco normativo, o Decreto n. 5241/1927 estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino Profissional nas escolas federais e em outros ambientes de ensino igualmente preparados para tanto. O interesse era ensinar trabalhos manuais, artes e ofícios industriais e/ou agrários (CUNHA, 2000).

Esse ensino ocorria com a oferta de educação primária aos que não eram alfabetizados, bem como cursos de desenho para as profissões que tivessem a requisição desse domínio. A natureza profissionalizante se tornou explícita e a valorização desses espaços idem. Embora seja possível que naquele momento já houvesse o desejo por uma paridade educacional na equiparação do perfil com o ensino da elite, as escolas de artífices eram alternativas para as quais as classes trabalhadoras terminavam impulsionadas como alternativa de melhores condições de vida – ou pelo menos condições de menores restrições. Nesse embrião do

impulso das classes menos favorecidas ao trabalho como alternativa educacional, foi formado um jogo que se sustentou e sustenta durante toda a história educacional brasileira.

No espaço de protagonismo da oferta pública educacional ao trabalho, a Educação Física escolar entrou um período de estruturação da oferta e da formação. Durante a Primeira República (1889-1930), a Associação Cristã de Moços (ACM) se instalou no Rio de Janeiro. Em 1909 foi criada a Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo e o higienismo era o foco das práticas adotadas. A Reforma de Ensino de Fernando de Azevedo, do ano de 1928, tornou obrigatória a oferta da Educação Física diária a todos os alunos em todos os níveis e estabelecimentos educacionais, sendo que as mulheres realizavam atividades consideradas mais leves e apropriadas para seu lugar social da época. Em 1929 foi criado o Curso Provisório de Educação Física, com fundamentos militaristas, baseado no que era ofertado no Centro Militar de Educação Física e com o objetivo de formar professores para a disciplina. Ainda naquele ano, o Método Francês de ensino da Educação Física foi oficializado no Brasil, com uso indicado enquanto não fosse desenvolvido um método brasileiro (GORDO et al., 2014).

A primeira república é reconhecida como o período de início da organização das reformas educacionais nos brasileiros, especialmente a partir de 1920. Com essas reformas, a Educação Física passou a ser incluída sistematicamente nas escolas na forma conhecida à época, a Ginástica (BETTI, 1991). Também é um período reconhecido pelo início da abertura de várias escolas de Educação Física que colaboraram para a formação de professores e para as práticas em geral, mas que foram criadas com o objetivo precípua da formação militar (RAMOS, 1982).

A Primeira República foi um período produtivo na organização da oferta da Educação Física e na sistematização de sua difusão escolar, bem como de seus métodos de ensino. A formação docente passou a ser tratada de maneira mais próxima e, apesar da presença higienista e eugenista latente, foram dados os primeiros passos para o estabelecimento da importância da área do conhecimento nas escolas. As principais medidas que se destacaram no período foram voltadas a formar para métodos de ensino e a estruturar a oferta então conhecida como ginástica, sob o manto higienista e militarista. Uma visão mais ampla do sentido da Educação Física e de como poderia se vincular às escolas e ao ensino não teve espaço nessas vivências iniciais (SOARES, 2012).

Com isso, é possível que o que se tem atualmente da visão da prática como uma disciplina isolada, para o que tanto se procura o enfrentamento contemporâneo, tenha se estabelecido já na estrutura inicial. O interesse era desenvolver o corpo para o trabalho e para

as finalidades exteriores ao aprendizado e ao desenvolvimento geral do estudante. Era, à sua forma, uma resposta física ao trabalho. Criada nesse berço, a conversão atualmente pretendida tem uma natureza transformacional histórica, fazendo migrar desse desvínculo à conexão ao ensino e colidindo – como colide atualmente com esse interesse – com o retorno da formação educacional (especificamente no Ensino Médio) ao objetivo do trabalho.

#### 1.4 O ESTADO NOVO (1930-1945)

O período conhecido como Estado Novo ocorreu durante a gestão presidencial de Getúlio Vargas, quando o Estado se tornou intervencionista e houve extremo investimento no avanço industrial brasileiro. A questão do trabalho era emergente naquele governo, que tratava de dialogar com as classes trabalhadoras a partir de medidas de contenção de movimentos de repressão ao avanço industrial e de oferecimento de alternativas protetoras aos trabalhadores, como o Ministério do Trabalho e a instituição do salário mínimo, que eram vistas de maneira muito positiva e garantiam relativo apoio (GORDO et al., 2014; SOARES, 2012).

A educação das classes trabalhadoras permaneceu dualista. Durante toda a década de 1940 a burguesia industrial teve alto favorecimento e os trabalhadores mais vulneráveis, menores salários. O êxodo rural foi uma marca desse período, que elevou o subemprego e a sub-remuneração às realidades populares (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990).

Durante o Estado Novo foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), respectivamente nos anos de 1942 e 1946, instituições consideradas como alicerce do Sistema S. Para Manfredi (2002, p. 103), o Senai e seu contemporâneo foram mantidos na forma de sistemas de “[...] educação profissional que atingiu períodos de grande expansão com a ascensão dos militares ao poder a partir de 1964”.

Nesse mesmo período ocorreu a Reforma Capanema (Decreto n. 4073/1942) e a Reforma do Ensino Técnico-Comercial (Decreto n. 6141/1943). A partir de 1942, houve a oficialização de escolas de artes e de ofício, com a criação de uma estrutura escolar mais estabelecida que estabeleceu o embrião do atual percurso educacional, uma vez que se estendia do primário ao curso superior. Naquele modelo, a semente do Ensino Médio era o Ensino Secundário, a formação normalista e a Industrial, essa última também uma ponte para

o ensino superior – desde que em realizada na mesma área de pretensão de ingresso (ROMANELLI, 1989).

O maior número de profissões que as cidades ofereciam valorizaram a formação técnico-profissional, o que acentuou a natureza da oferta de cursos brasileiros aos que traziam o vínculo ao trabalho, para oferecer maior acesso às vagas e melhor renda aos trabalhadores. Apesar de todas as mudanças sociais e históricas, o desenho colonial da segmentação educacional continuava mantido, com uma educação segmentada às elites e de perspectiva ampla e continuada e com a oferta de escolas que se voltavam ao ensino profissional e técnico para que as classes trabalhadoras se preparassem para o mercado de trabalho (GUIRALDELLI JUNIOR, 1990; ROMANELLI, 1989).

No Estado Novo a estrutura educacional estava de fato mais clara e normatizada, mas a segmentação era clara entre a vida educacional da elite e das classes trabalhadoras. A difícil tarefa de superar a segmentação educacional precarizante na possibilidade de desenvolvimento uniforme de acesso e conteúdo pelas classes trabalhadores não se consolidou no período e migrou no tempo, mas já como um interesse identificado, como uma necessidade a ser empreendida.

A organização normativa da Educação Física foi estruturada no Estado Novo, na esteira das condições de tentativa de estabelecimento mais organizado de um sistema educacional. Em 1937 foi criada a Divisão de Educação Física do Ministério da Educação e Saúde e no ano seguinte, em caráter emergencial é criado o Curso de Emergência para a Formação de Professores de Educação Física que habilitou 165 professores de ambos os sexos e profissionais diversos, como médicas (9) e médicos (69) especializados. Em 1938, foi divulgada uma circular baseada na Portaria Interministerial de 30 de junho de 1931, com a recomendação de que professoras ministrassem aulas para mulheres, com a orientação para subdivisão de classes homogêneas quando houvesse preponderância maior a 50% de um dos gêneros e com outras diretrizes centrais à oferta em espaços ao ar livre, com uso de uniformes. A preparação do homem era vista com foco na defesa da pátria e a da mulher, para as funções domésticas e de cuidados com a família, bem como prontidão física para serviços de enfermagem, que eram fundamentais nos confrontos bélicos (GORDO et al., 2014).

Ainda Gordo et al. (2014) discorrem que, em 1940, sob os impulsos da Segunda Grande Guerra, foi promulgado o Decreto-lei n. 8072 / 1940, que determinou a criação da Juventude Brasileira, subordinada ao Ministério da Educação e Saúde e ao Ministério da Guerra, para a formação física de crianças e de adolescentes, junto à educação moral e cívica. Esse movimento desfechou na Reforma Capanema (Lei n. 4244 de 1942), promulgada no mesmo

momento em que o Brasil aderiu à Segunda Guerra. Como a principal finalidade da educação física era a preparação de soldados para a guerra e para a defesa da pátria, a Educação Física terminou sendo mencionada em alguns artigos como prática educativa, mas não como disciplina curricular. Assim, ficou hierarquicamente em posição inferior. No entanto, foi apontada como obrigatória até os vinte e um anos. Com o fim da Segunda Grande Guerra, ocorreram mudanças importantes também relacionadas à Educação Física e a frequência das aulas diminuiu, assim como o tempo de duração.

Foi um período pontuado pelo interesse de sistematizar o ensino da ginástica nas escolas, do que surgiram os métodos ginásticos. Essas práticas foram baseadas em interesses higienistas e eugenistas para promover nos estudantes efeitos morais e físicos. O interesse era responder à preparação do corpo para que pudesse ser eficiente ao combate militar ou então ao cuidado nesses combates, especialmente resistência para enfermarias de guerra, no caso das mulheres (DARIDO; RANGEL, 2005).

Da síntese geral da literatura exposta neste item, é possível obter que o Estado Novo pode ser considerado um período de extrema organização normativa e o início da concepção atual do Ensino Médio. A formação profissionalizante era um retorno às demandas surgidas a partir da Segunda Guerra Mundial, para manter a produção industrial e suprir as necessidades produtivas do país. Novamente, a formação das classes trabalhadoras estava vinculada à sua viabilidade para o mercado de trabalho, sem uma perspectiva mais ampla que a sua adequação a esse ambiente.

Assim como o mercado de trabalho envolvia uma prática precarizante do ensino que se esgotava na demanda para o mercado, a Educação Física em uma tendência militarista e de saúde esgotava a prática nas escolas a esse contexto e o higienismo terminava por segregar os demais benefícios que poderia trazer ao espaço escolar. O objetivo era desenvolver o corpo para o combate, para a saúde e para a disposição ao país – e ao trabalho.

## 1.5 DA REDEMOCRATIZAÇÃO (1945 A 1990) ATÉ O PERÍODO PRÉVIO À REFORMA ATUAL DO ENSINO MÉDIO

O período colocado como redemocratização envolve o governo do Presidente Juscelino Kubitschek, o próprio militarismo e os movimentos de sua superação com a retomada da democracia. Durante a gestão de Kubitschek, houve um significativo trabalho na oferta massiva de educação para as classes populares, em sua preparação profissional para assumir a

produção de tecnologia e houve o concomitante ingresso de indústrias multinacionais no país. Na educação, para suprir esse novo cenário foi criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), e toda a orientação educacional parecia seguir no sentido da afirmação do sistema capitalista dominante e preparação profissional para resposta a esses interesses (MANFREDI, 2002).

Foi o início da germinação de outra semente educacional, a que valorizava a experiência dos indivíduos e dava novas perspectivas do conhecimento para além do ambiente acadêmico. Isso trouxe mudanças expressivas na legislação educacional brasileira, consolidadas pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) no ano de 1961, pela Lei n. 4024. O conteúdo normativo reconheceu o vínculo existente entre ensino profissional e regular e deu equivalência entre cursos de natureza propedêutica e profissional para o avanço ao ensino superior. Foi um momento de potencial desenvolvimento também para o SENAI e SENAC em relação a seus cursos formativos, que foram reorganizados para responder em paridade ao Ensino Fundamental e Médio, reforçando o vínculo formativo e segmentador das duas educações tradicionalmente estabelecidas no país, a da elite e a popular (KUENZER, 1999).

Apesar da perspectiva desenvolvimentista, o que foi de fato vivido pelo Brasil entre 1962 a 1964 foram crises político-econômicas variadas que geraram tensões significativas de classes e movimentos sociais no país, em especial o estudantil e o de trabalhadores e houve uma forte inclinação de conscientização popular. Resultado dessas tensões continuadas, foi o estabelecimento da Ditadura Militar no ano de 1964, como resposta às desagregações sociais significativas estabelecidas. O militarismo não trouxe benefícios econômicos – ao contrário, elevou significativamente a dívida externa – porém trabalhou com o foco de promover o ingresso do país dentro do grupo de nações do primeiro mundo e, para isso, houve a valorização da formação educacional de natureza técnica (IANNI, 1997).

Assim, foi desenvolvida a reforma do Ensino Médio, que ocorreu no desenrolar da gestão do então Presidente Médici, no ano de 1971, quando a LDB em vigência foi reformulada e entrou em vigor a Lei 5692/1971, baseada na ampliação da escolaridade obrigatória para todo o Ensino fundamental e o estabelecimento de generalização do ensino profissionalizante no Ensino Médio. Mais uma vez, as classes populares encontraram na continuidade de seus estudos uma medida de qualificação compulsória, mas em 1982, por meio de Lei n. 7044 daquele ano, a qualificação para o trabalho foi substituída pelo termo preparação, que foi avaliado como mais adequado ao que a educação poderia oferecer naquele momento (KUENZER, 1999).

Manfredi (2002, p. 105) compreende essa lei na forma de uma medida que deu ao Ensino Médio um intento de profissionalização generalista, quando ainda recebia o nome de 2º grau e isso ocorreu como ato de “[...] profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário”.

O ingresso nas três últimas décadas do século XX ocorreu sob expressivos momentos de crise na organização social, em especial pelo avanço da globalização e pela concentração da pobreza e dificuldades de distribuição de renda (DUBET, 2001).

Outra desigualdade exponencial surgiu da precoce inserção das classes trabalhadoras no mercado de trabalho, como fator impeditivo do avanço profissional. O ensino médio era como uma espécie de limitador do avanço, pois era preciso ingressar no mundo do trabalho e o ensino superior era reservado a quem tinha em seu ambiente familiar alguma hierarquia de sustentação para que pudesse ascender a esse percurso formativo (POCHMANN, 2004).

Manfredi (2002, p. 161) observa que até um período próximo dos anos de 1990, “[...] o sistema de escolas públicas, mantido pelos governos federal, estadual e municipal, tinha posição de destaque e de importância na rede de Educação Profissional de nível técnico (médio)”.

Machado (1989, p. 33) discutiu sobre esse ensino que se apresenta como:

[...] uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino que revela em maior medida o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional da cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado.

A necessidade de estabelecer um perfil mais claro e funcional para o Ensino Médio no Brasil exige o estabelecimento de medidas que superem essas contradições históricas ou pelo menos criem diferenciações suficientes para que possa se estabelecer efetivamente na educação básica. Há no presente uma problemática que resulta na permanência do abrigo da visão de ponte para o ensino superior, bem como prioriza as questões de preparação para o trabalho – mas é fundamental que não se limite a essas duas frentes, tampouco a uma ou outra (AMÂNCIO FILHO, 2014).

O sentido central das dificuldades de localizar o lugar formativo dentro do cenário que se formava foram descritas por Frigotto e Ciavatta (2003, p. 57-58) dentro do dilema entre o que requisita o mercado de trabalho e conceito de educação pretendido para o homem, numa dimensão omnilateral:

O conceito de educação do homem integrado às forças sociais difere da mera submissão às forças produtivas. Esta concepção distancia-se dos cursos breves de educação profissional [...] – descontextualizados de uma política de desenvolvimento, geradora de trabalho, emprego e renda e de políticas sociais que sinalizem a melhoria de vida da população e a mudança de rumo na falta de perspectiva para os jovens e adultos desempregados. Distancia-se, também, das reformas educativas em curso no ensino médio técnico, com seus cursos breves modulares, com a redução do saber e da técnica às questões operacionais, dos valores pautados pelo individualismo e a pela competitividade exigidos pelo mundo empresarial. A educação do cidadão produtivo, onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos.

Existem dificuldades para se o Ensino Médio será uma educação profissional complementar ou como será organizado para tanto, em que pesa o protagonismo das disciplinas que acolherá para definir o seu papel. O maior desafio para esse fim é que sejam desenvolvidas medidas morais, éticas e formativas a fim da manutenção da permanência escolar suficiente para adequar o indivíduo em uma formação plural, com suficiente flexibilidade para viver e se desenvolver econômica, social e culturalmente em cenários cada vez mais complexos e menos seguros.

O foco da educação se tornou, novamente, profissional, para que pudesse atender ao que a indústria naquele momento esperava e responder com melhores salários e perspectivas aos que buscavam essa educação. Nos primeiros momentos da redemocratização, o analfabetismo, um problema grave e continuado da educação brasileira, recebeu atenção de reforço social, pois o interesse era de que o contingente de analfabetos fosse qualificado para apoiar nas possibilidades de crescimento e retomada econômica do país a fim da superação do quadro de subdesenvolvimento. A pressão formativa terminou entrando em uma linha ascendente – que ainda se mantêm no presente – para evitar o desemprego e a exclusão de condições mínimas de desenvolvimento social e econômico vinculado ao ensino (FREIRE, 1989; RIBEIRO, 1987).

Como havia desemprego estrutural crescente, a educação se formou como uma espécie de panaceia para os problemas de exclusão, que traria todas as respostas necessárias ao desenvolvimento de expectativa. A educação para produção, com todo esse contexto, foi mantida. Nas três últimas décadas do século XX, a educação passou a ter influência ainda mais direta nas distinções de salário e oportunidades, acompanhada de forte segregação aos espaços de origem dos trabalhadores e se pertenciam ou não a minorias étnicas, o que consolidou a desigualdade e o desempenho naquele período (FREIRE, 1989; MANFREDI, 2002).

Atualmente, o Ensino Médio brasileiro é oferecido no decorrer de três anos, e antes tinha a previsão de carga horária mínima de expectativa de 800 horas anuais. Essa carga horária mínima, contudo, entrou em processo de ampliação, conforme o art. 1 da Lei 13.415/2017, de modo progressivo até atingir 1400 horas anuais dentro dos próximos cinco anos, no máximo. A ampliação da carga para 1000 horas, contudo, foi prevista para 2 de março deste ano. Outras mudanças são a colocação do inglês como língua estrangeira oficial de ensino e a elevação da carga horária anual, já abordada no início deste parágrafo, prevendo ensino integral. (BRASIL, 2017).

Todas essas dificuldades que se estabeleceram na formação da identidade do Ensino Médio durante a sua história na educação brasileira, tão unido ao caráter profissional, fez com que fosse compreendido desde muito tempo como um caminho de acesso à formação superior, em especial para a elite, ou então como uma ponte de formação e qualificação para o trabalho. A profissionalização e a habilitação profissional dos estudantes desse nível de ensino terminou sendo um perfil frequente que formou uma distorção significativa sobre a identidade desse ensino

Nessa condição de mudanças permanentes, a Educação Física constitui no decorrer do tempo o seu lugar das relações de ensino e de aprendizagem nessa etapa do ensino, de modo tão volitivo e complexo quanto a própria formação dessa identidade educacional, conforme é possível compreender na sequência.

No governo de Juscelino Kubitschek a Educação Física foi novamente remodelada, pela Portaria do Ministério da Educação e Saúde nº 168 de 17 de abril de 1956, colocando a sua prática determinada em centros especializados, com sessões de 50 minutos três vezes na semana, com dispensa das atividades escolares aplicada aos alunos que integrassem eventos esportivos e atividades dessa natureza nos dias de sua realização.

Após o Golpe Militar de 1964 houve um reforço significativo no conceito instrumental da Educação Física nas escolas, com a prevalência da preparação esportiva e para o desempenho técnico e físico dos estudantes. As competições se envolveram diretamente na disciplina e a performance assumiu aspecto de destaque (PAIVA, 2004).

Gordo et al. (2014) afirmam que grande parte do trabalho desenvolvido naquele período era para a formação e desenvolvimento de homens para o exército brasileiro e de mulheres para o seu cuidado, tanto na criação quanto no serviço de enfermagem. O militarismo foi um regime no qual a Educação Física se pautou sobre a fisiologia e o desempenho, mas, a partir do governo do General João Figueiredo teve início um período de reformulação e questionamento sobre os fundamentos e identidade da Educação Física e sua vinculação às

demais disciplinas, seguindo dessa forma até o marco da Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961, ou a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB).

Gordo et al. (2014) descrevem que a primeira LDB (1961) teve treze anos de tramitação até a aprovação e isso ocorreu na turbulência do fim da era Vargas e início da redemocratização. O art. 22 posicionou a Educação Física de forma obrigatória a partir dos 18 anos, embora o anteprojeto não previsse que fosse incluída no currículo escolar e somente o foi por comprovação detalhada do relator do projeto sobre sua importância para o ensino. Com isso foi feita emenda no art. 22, que apresentou dificuldades gerais como por exemplo a não previsão de uma carga horária mínima e baixo tratamento de questões objetivas. Mas o artigo foi revogado e substituído pelo Decreto-Lei n. 705/1960, que colocou a Educação Física como prática obrigatória de todos os níveis de ensino, inclusive o superior. No geral, a LDB permaneceu em vigor por dez anos e foi reformulada pela Lei n. 5692/1971, nova LDB gerada no regime militar.

Essa medida em parte surgiu do entendimento da Educação Física como elemento fundamental para o desenvolvimento, diferencial quando presente nas etapas centrais do crescimento humano – que são a infância e a adolescência. Foi uma orientação tomada a partir do interesse de manter um mínimo de abordagem a uma prática capaz de apoiar a educação pelo movimento (MATTOS; NEIRA, 2000).

A segunda LDB (1971) se referiu à Educação Física nos currículos escolares de primeiro e de segundo graus no art. 7º, medida procedida pelo Decreto-Lei n. 69.450/1971, que colocava a prática como integrante da educação nacional, definindo disposição, ordem e funcionamento, além da origem dos recursos financeiros. Essa disposição em decreto foi posicionada, principalmente, para evitar que ocorressem emendas – como poderia facilmente ocorrer caso fosse colocado em forma de lei. A Educação Física passou a ser vista como prática desportiva na escola e o esporte começou a ter grande destaque, evitando resistências de movimentos estudantis (GORDO et al., 2014).

Naquele mesmo ano, foi promulgada a lei que conduziu a orientação da Educação Física no Ensino Médio até o ano de 1996, quando a nova LDB entrou em vigor. Era a lei n. 5692/1971, que no art. 7 afirmava sobre a obrigatoriedade da disciplina, junto de outras como Educação Artística, por exemplo, nos currículos tanto do primeiro quanto do segundo grau, nome esse último pelo qual o Ensino Médio respondia anteriormente.

A Lei n. 8503/1977 foi voltada às dispensas da prática, dada a alunos com jornada de trabalho superior a seis horas diárias, com mais de trinta anos de idade, em serviço militar ou então que praticassem a atividade em outra organização militar; alunos de pós-graduação;

alunos com amparo pelo Decreto Lei n. 1044/1969 e alunas com prole. A Lei n. 7.692/1988 retirou a palavra noturno da lei n. 6503/1977, para que todos os estudantes com jornada igual ou maior que seis horas pudessem receber a dispensa (GORDO et al., 2014).

A partir da década de 1980, com os movimentos de democratização que assumiram espaço no país, a Educação Física entrou em um percurso de reformulação. A condução do processo foi orientada a revisar a ação da disciplina nas escolas, que ocorria pautada no desporto, competição, com pouco fundamento coletivo e teórico. Nessa fase identificada por muitos como de revisão de identidade, tiveram inícios debates que fomentaram nas revisões e discussões atuais, que questionavam os fundamentos fisiológicos da prática e a convidavam a uma estruturação coletivista e integrada aos interesses escolares (DARIDO, 2003).

Nesse ínterim, no Ensino Médio, o corpo foi visto como um elemento carente de trabalho e cuidado, pois, conforme citaram, as práticas corporais do adolescente do Ensino Médio iriam além de seu crescimento. Para a sua salubridade, a condução e orientação de seu desabrochar corporal teria a ver com os elementos que formam a sua cultura e o seu comportamento. Os posicionamentos de dispensa e de criação de uma série de condições que facilitam a desagregação da prática da Educação Física do currículo foram produtos gerados na concepção de que de desvalorização da atividade física para o desenvolvimento humano.

Santin (1987) afirma que essa visão é muito comum na educação brasileira, sendo compartilhada até mesmo por alguns dos profissionais da disciplina. Quando adotada, a prática física apenas a esporte e lazer, e não à saúde e formação individual, e isso permite o descarte da prática de modo mais simples do currículo.

A partir de 1980 houve uma orientação diferenciada na compreensão escolar da Educação Física, que foi um movimento de vinculação pedagógica. Então, a prática passou a ser ligada ao bem-estar psicológico, como facilitadora da inteligência e desempenho acadêmico. Também foi nesse momento em que começou a ser dedicada atenção à prática como fator que favorecida a sociabilidade, a autonomia e a colaboração. Esse também foi um momento de pluralidade metodológica, quando os professores começaram a adotar práticas diferenciadas e houve desintegração da uniformidade. Como os professores visavam o desenvolvimento psicomotor do indivíduo, os meios para fazer isso se tornaram muito distintos e houve a necessidade de estabelecimentos curriculares mais claros, que ocorreram na década seguinte (GONÇALVES, 1997).

Gordo et al. (2014) afirmam que, após uma série de embates e questões relacionadas à aprovação e ao teor da nova LDB, a Lei n. 9394/1996 foi aprovada e colocou a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, conforme as particularidades etárias

e da população escolar, facultativa nos cursos noturnos. Os componentes curriculares foram orientados à observação do desporto educacional e ao apoio ao desporto não formal. A nova LDB reduziu a valorização da Educação Física, mas, a partir de 2001 houve a inclusão do termo que tornava a prática obrigatória, por meio da Lei n. 10.328/2001, promulgada na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso. No entanto, o ensino é facultativo nos cursos noturnos, o que dificultou a oferta nos cursos, pois em geral teria de ocorrer em contraturno e a aceitação e mesmo disponibilidade são muito reduzidas. No ano de 2003 ocorreu o veto da prática facultativa durante a pós-graduação, de modo que o art. 26 da LDB, inciso 3º, V, perdeu o adendo que previa esse exercício.

É importante ainda notar o Parecer n. 5/1997, CNE, que afirma sobre a possibilidade de que a escola decidisse sobre a oferta ou não oferta da Educação Física em cursos noturnos. Nesse caso, isso impactou especialmente o Ensino Médio. Em razão da alegação de sobrecarga e de cansaço frequente entre os alunos, que inclusive em maioria teriam ocupações profissionais – bem como o fato de sua maturidade para decisão – cabia a eles decidir sobre sua frequência ou não nessas ofertas de aula (BRASIL, 1997).

Brasil (2002, p. 52), descreve algumas das principais situações que envolvem a Educação Física e sua oferta o Ensino Médio atual, destacando a motivação, o interesse educacional e a capacidade de vínculo da disciplina às questões que emergem nessa modalidade de ensino. Discorreu que:

No Ensino Médio notamos que a desmotivação com relação às aulas de Educação Física é muito grande. Por isso as aulas apresentam características próprias e inovadoras, atendendo às novas fases cognitivas, afetivas e sociais que os adolescentes apresentam nessa faixa etária. Visamos um trabalho vinculado ao lazer, saúde e competição esportiva fazendo uma interligação com outros assuntos, já que essa faixa etária nos permite fazer uma abordagem mais complexa de aspectos socioculturais e biológicos. A incidência cada vez maior de adolescentes e jovens obesos, com dificuldades oriundas da falta de movimento, com possibilidades de acidentes cardiovasculares, leva-nos a pensar na Educação Física para o Ensino Médio voltada para o conhecimento da Aptidão Física e Saúde. Nesse caso, na Educação Física, até mesmo no período noturno, existe a possibilidade de reunir os alunos por grupos de interesse e necessidades e, junto a eles, desenvolver projetos de atividades físicas especiais. [...]. Assim, pode-se concluir que a atividade física traz benefícios mentais e físicos se praticada sem exagero. É importante ressaltar que a atividade corporal é um elemento fundamental da vida, através da qual nossos alunos poderão garantir mais qualidade de vida. Nesse caso, a Educação Física Escolar vem somar-se à educação intelectual e moral, visando à formação do aluno em uma educação integral – corpo, mente e espírito.

A partir das colocações de Brasil (2002), é possível observar que na adolescência há maior interesse e necessidade de definições sobre escolhas profissionais entre os alunos. Da mesma forma, encontram-se em um nível de desenvolvimento cognitivo e social que permite aprofundar a abordagem de temas mais complexos, conectados à vida, saúde e conexões sociais, culturais e biológicas da atividade física. É possível ir além das abordagens do Ensino Fundamental e adentrar na perspectiva especializada da saúde e da qualidade de vida, com projetos de trabalho criativos e que integrem a disciplina, o jovem e a produção escolar aos seus contextos de vida e necessidade.

A Educação Física tem todas essas possibilidades e se soma ao Ensino Médio como recurso crítico-reflexivo da realidade, mas esse é um desafio que envolve a superação didático-metodológica docente, pautada à inter, multi e transdisciplinaridade e na suficiência de oferecer medidas que dialoguem com os objetivos das demais disciplinas e que possa oferecer colaborações voltadas à uma educação integral, de objetivos vinculados. Esse tipo de ligação, em que a Educação Física deixa o seu isolamento como disciplina de quadra e de lazer (papel socialmente constituído), e parte para a conexão global com o ensino é, provavelmente, um dos principais fundamentos da defesa de sua permanência.

O currículo do Ensino Médio encontra-se a partir de lei em questão (reforma atual do Ensino Médio) dividido em dois eixos: uma parte comum, que é contemplada a todos estudantes e outra repartida, que integra os itinerários formativos, compostos por linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Em algumas instituições de ensino, no entanto, esse currículo pode ser incrementado de outras disciplinas, obrigatórias ou não. Apenas mais recentemente o Ensino Médio se tornou alvo de medidas de redemocratização, universalização e permanência, tendo como marco principal a Constituição Federativa de 1988, que sustentou esse trio de interesses na previsão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio (BEZERRA, 2016; BRASIL, 2017).

Nessa linha de avaliação está a orientação atual da prática da Educação Física, a linha conhecida como crítico-emancipatória, que tem como principal ícone Elenor Kunz, sendo uma prática que se baseia não só na atividade física – mas em princípios filosóficos e sociológicos. Os esportes, a prática e a ação na Educação Física têm papel crítico-emancipatório na formação de crianças e também de jovens, o que torna a linha adequada ao Ensino Médio e tratada nos segmentos de continuidade deste estudo. Esse é, no entanto, um interesse idealizado perseguido pela Educação Física nacional, pois não se aproxima ao

critério atualmente desenvolvido, que recebeu em 2016 uma intervenção centralizada no interesse profissional.

O texto da MP n. 746/2016 art 24, rompeu com a obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio, quando a apresentou como componente curricular obrigatório da Educação Infantil e Ensino Fundamental. No momento em que expôs as linhas de divisão entre disciplinas optativas e obrigatórias, de maneira diametralmente oposta à exclusão da Educação Física, Sociologia, Filosofia e Artes do currículo, a lei afirma em seu art. 36, § 5º que o alvo de ação do currículo do Ensino Médio considera a “[...] formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais [...]” (BRASIL, 2016, *online*).

O distanciamento entre a prática proposta pela exclusão justamente de disciplinas que caminham na formação integral do aluno levou a uma série de discussões que resultaram na conversão para uma nova lei voltada à reforma do Ensino Médio que retomou a inclusão dessas disciplinas.

A mobilização de retorno das disciplinas e as discussões acerca da reforma do Ensino Médio geraram a lei n. 13.415/2017, que se orienta não apenas a uma oferta integralizada desta modalidade de ensino como a uma maior aproximação aos interesses do mercado de trabalho (BRASIL, 2017).

A preservação da Educação Física não foi uma conquista original que estava presente no interesse do legislador e as razões da dissociação dessa área do conhecimento de um projeto que se afirma integrado à formação holística do indivíduo são de reflexão a respeito da necessidade de maior aproximação, integração e conexão aos objetivos educacionais em uma fase da vida em que decisões determinantes como a profissão costumam ser tomadas e em que a disciplina, a socialização e comportamento – temáticas sempre envolvidas na Educação Física – são sistematicamente evocadas. Essas últimas alterações que afetaram o Ensino Médio e a Educação Física de modo conectado são tratadas no capítulo seguinte, que trata especificamente dos novos ordenamentos legais do Ensino Médio e seus impactos na Educação Física.

## **2 NOVOS E VELHOS ORDENAMENTOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO E SEUS POSSÍVEIS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

A Lei n. 13.415/2017 é considerada atualmente uma das principais alterações legais sobre o Ensino Médio que impacta a Educação Física, mas não é o único dos ordenamentos legais recentes que envolvem essa fase do ensino e que se comunica com a disciplina. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), uma série de dispositivos têm feito conexão de influência entre esses o Ensino Médio e essa área do conhecimento.

Este capítulo discute o conteúdo desses ordenamentos em comunicação com a Educação Física, em uma linha temporal dos que se encontram em vigência, com a finalidade da contextualização do cenário legal para, no capítulo seguinte, expor as tensões entre teoria, normatividade e prática da Educação Física no Ensino Médio nacional.

### **2.1 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)**

A LDB em vigor foi sancionada em dezembro de 1996, na forma da Lei n. 9394/1996. Embora esteja em vigor há um período considerável, é uma normativa avaliada como muito próxima de valores neoliberais e distante do projeto que deveria ter originalmente ocupado o seu lugar no sancionamento. Acredita-se que a LDB atual seja um produto das aproximações capitais em que a educação se coloca em função da produtividade e do mercado.

A razão da crítica neoliberal à LDB em vigor vem do seu processo de estabelecimento. Em 1993, teve aprovação na Câmara dos Deputados o projeto 1258/1988, que era um rico aglomerado de propostas discutidas democraticamente por atores educacionais no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Um processo fortemente democrático que era a base para o desenvolvimento de uma LDB em substituição à que estava em vigor desde 1991 (ANDERSON, 1995; BOLLMANN, 1995).

No Senado, em 1994, o projeto foi batizado de PL 101/1993 e teve início uma série de discussões para o trâmite legal até que em 1995, a LDB estava apta para exposição em Plenário, o que ocorreu em 30 de janeiro daquele ano, mas não houve votação por falta de quórum. Após isso, teve início a gestão de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, e então o texto que durante muito tempo foi alinhavado recebeu um duro golpe ao seu processo constitutivo com a alegação pelo senador Darcy Ribeiro da inconstitucionalidade de vários

artigos presentes no PL, o que resultou na apresentação de um projeto substitutivo que, após arranjos de composição, resultou no texto da LDB que foi aprovado apesar do clamor pela substituição do texto de Ribeiro pelo democraticamente elaborado por Cid Saboia. Isso não ocorreu, o projeto não recebeu vetos, e prevaleceu uma inclinação pouco discutida e orientada ao neoliberalismo que atualmente tem seus reflexos na condução formativa da educação nacional (BOLLMANN, 1995).

Grande parte das inclinações formativas que residem na educação nacional decorrem desse perfil neoliberal presente na LDB, aberto às aproximações entre educação e mercado de trabalho e que, em uma instância mais crítica, culminaram com possibilidades como a Reforma do Ensino Médio e seus pontos críticos. O processo central que criou essa visão de resistência foi uma manobra de estabelecimento de preceitos precarizantes que se sobrepôs ao um longo processo de discussão e questionamento no ambiente educacional.

Em todo o seu conteúdo, a LDB/1996 (Brasil, 1996) trouxe a integração entre o trio Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na formação da Educação Básica. Junto a isso, os conteúdos ministrados durante o percurso educacional foram organizados partir de resultados e se voltam à formação de competências e habilidades envolvidas em um percurso formativo de autonomia e orientação à vida produtiva.

Afirma a LDB diretamente no art. 26, § 3º, a condição de integração da Educação Física à “proposta pedagógica da escola, componente curricular da Educação Básica, ajustam-se às faixas etárias da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, *online*). Assim, se apresenta como parte da Educação Básica, na figura clara de um componente curricular que deve ser oferecido de acordo com as faixas etárias para o desenvolvimento dos estudantes.

As condições particulares dos grupos escolares foram contempladas, em especial na oferta facultativa durante cursos noturnos, quer pela extenuação das cargas de trabalho ou pela condição etária dos alunos que poderiam decidir de maneira mais deliberada por essa prática ou sua abstenção. Não foi especificado de modo direto, contudo, o interesse de que a oferta da Educação Física escolar ocorresse de maneira a possibilitar elementos de contato e de formação de vida trabalho e convivência, como expressão cultural, social e criativa. Houve o interesse de que corpo e movimento se vinculassem ao processo de ensino e de aprendizagem, assumindo aspectos educativos. Em sua oferta escolar, é necessário que a área do conhecimento encontre caminhos para se vincular ao mundo do trabalho e às práticas sociais dos estudantes

A organização da LDB contemplou a Educação Física como elemento integrado da educação básica e obrigatória da proposta pedagógica. A oferta dessa disciplina, a partir dessa lei, pode ser feita tanto no horário regular em que as demais são oferecidas ou fora desse círculo, em contraturno (FERREIRA, 2000).

A LDB unificou o teor neoliberal de sua proposta de uma maneira menos agressiva que a supressão da Educação Física. Não a desincorporou das disciplinas obrigatórias, mas possibilitou a oferta dentro ou fora do turno inicial do aluno, o que indiretamente evidenciou a compreensão de que se trata de disciplina desvinculada do conjunto educacional que – indiferente é – se a sua oferta ocorra junto ou em separado ao percurso habitual do estudante.

## 2.2 A RESOLUÇÃO CEB n. 3, DE 26 DE JUNHO DE 1998

Com um sentido fundamental, a Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998 tratou da apresentação das condições específicas do Ensino Médio. Interferiu na Educação Física no momento em que orientou as linhas básicas pelas quais a sua oferta e os conteúdos idealmente devem ser modelados para o benefício dos estudantes. Os arts. 2 e 3 foram dedicados a descrever o conteúdo desse modelo de trabalho, em que a organização curricular escolar foi tratada para a identidade do Ensino Médio. O texto descreve que:

Art. 2º. A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca (CEB, 1998, *online*).

Como eco à LDB, a normativa expressou que a organização curricular, quanto à Educação Física, deve seguir critérios favorecedores dos vínculos coletivos, da democracia, do respeito e do bem comum. As orientações foram feitas de modo a repercutir de maneira positiva na estrutura ética e comportamental dos ambientes de ensino, e romperam com o foco unicista pedagógico, criando um ambiente formativo transformador para a sociedade. Na continuidade, o art. 3 relata que:

Art. 3º. Para observância dos valores mencionados no artigo anterior, a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de política educacional, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de ensino aprendizagem e os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo:

I - a **Estética da Sensibilidade**, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.

II - a **Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

III - a **Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal (CEB, 1998, *online*, grifo nosso).

Para a Educação Física, os eixos da Estética da Sensibilidade, da Política da Igualdade e da Ética da Identidade sinalizaram algumas das bases fundamentais para a estrutura da oferta de ensino de modo geral, a partir da valorização do indivíduo como ser criativo e plural; da igual acolhida dos diferentes modos de ser e de viver de maneira democrática e não discriminatória e no reconhecimento das plurais identidades que podem se expressar em seus valores e importância. No ambiente da corporeidade e da expressão, a normativa previu o trabalho desses valores a partir do fortalecimento das minorias, na construção de uma melhor perspectiva educacional e na orientação para a superação histórica de valores como o higienismo, a eugenia e a competitividade, estabelecendo a disciplina como um recurso de equiparação e exercício dos valores educacionais.

### 2.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs) PARA O ENSINO MÉDIO

Os PCNs foram oferecidos pelo Ministério da Educação para garantir alguma unificação, especialmente em um piso da qualidade educacional e nos padrões de conteúdo nas escolas. O interesse foi apoiar os professores em suas diversas disciplinas e resultaram de discussões críticas construtivas entre atores educacionais para a melhoria pedagógica.

O interesse dos PCN na educação básica foi oferecer diretrizes e conteúdos de base para uma formação educacional suficiente para a criticidade, participação e reflexão do estudante como ator social. Os parâmetros não são regras rígidas, os professores e instituições ou segmentos de ensino em geral podem executar modelagens para as suas realidades específicas (BRASIL, 2001).

Na visão expressa neste documento, a Educação Física tem a finalidade da integração e da percepção social, o que possibilita a ampliação dos conhecimentos do estudante a respeito de seu meio e de seus resultados. Assim, conforme o texto disponível em seu corpo, afirma sobre a área de conhecimento que:

[...] é muito importante na medida em que possibilita aos alunos uma ampliação da visão sobre a cultura corporal de movimento, e, assim, viabiliza a autonomia para o desenvolvimento de uma prática pessoal e a capacidade para interferir na comunidade, seja na manutenção ou na construção de espaços para a participação em atividades culturais como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com finalidades de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções (BRASIL, 1998, p. 15).

Para a Educação Física, especificamente, os PCN desenvolveram uma proposta de continuidade do trabalho realizado no Ensino Fundamental, ou seja, um aprofundamento nas abordagens do conhecimento do corpo, em atividades rítmicas e expressivas, em esportes/jogos/lutas e ginástica, em um trabalho global para o fortalecimento da cultura corporal, dos contextos de expressão e desenvolvimento e das explorações do movimento, dos gestos e da rica diversidade humana que torna o corpo um caminho de linguagem, comunicação e desenvolvimento.

Esse aprofundamento foi proposto a partir do reconhecimento de que o estudante, após vivenciar cerca um período de pelo menos nove anos de permanência escolar (caso não tenha vivenciado a Educação Infantil), deve ter fortalecidos e bem-formados conceitos de base sobre a sua cultura corporal. Assim, a Educação Física no Ensino Médio é uma espécie de revisão mais ampla, mais prática e mais complexa dos conhecimentos e de suas possibilidades (BRASIL, 1998).

Mesmo no campo de atividade da Educação Física, a orientação dos PCNs foi no sentido de uma oferta para a formação cidadã, intelectual e crítica bem como conhecimentos tecnológicos e práticas e processos teórico-práticos. Esses saberes que foram desenvolvidos em todo o percurso educacional devem ser revistos nesse programa de objetivos de ensino, com abertura suficiente para que as atividades físicas sejam incorporadas como parte do bem-

estar, saúde e qualidade de vida. O principal desafio é se apoderar de um esperado consistente trabalho teórico que se desenvolveu em todo o percurso educacional, para aplicar vivências e atividades de diversas naturezas a fim de que a atividade física e as práticas de corporeidade sirvam para a conexão com a vida e saúde do estudante, se tornando parte de seus hábitos de vida.

Dentro desses princípios apresentados nos PCN, a didática e a metodologia são os principais desafios para o docente de Educação Física no Ensino Médio. Darido et al. (1999) afirmam ser necessária a oferta dos conhecimentos da cultura corporal e do movimento de maneira a que se tornem conectados ao cotidiano dos estudantes e interessantes a eles, o que em geral pode ser mediado por vivências de lazer, bem-estar e saúde, durante as quais os estudantes podem vivenciar os conteúdos.

Brasil (2006, p. 225), nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que dão suporte atualizado ao documento temático deste item, descreve as expectativas de oferta pela Educação Física de conteúdos aos estudantes do Ensino Médio na forma de:

- acúmulo cultural no que tange à oportunidade de vivência das práticas corporais;
- participação efetiva no mundo do trabalho no que se refere à compreensão do papel do corpo no mundo da produção, no que tange ao controle sobre o próprio esforço e do direito ao repouso e ao lazer;
- iniciativa pessoal nas articulações coletivas relativas às práticas corporais comunitárias;
- iniciativa pessoal para criar, planejar ou buscar orientação para suas próprias práticas corporais;
- intervenção política sobre as iniciativas públicas de esporte, lazer e organização da comunidade nas manifestações, vivência e na produção de cultura.

Trata-se de uma conversão dos conteúdos da cultura corporal e de seu papel para a vida coletiva no ambiente educacional do ensino e da aprendizagem dos adolescentes. Para tanto, deve ser promovida a superação da cultura da competição e dos resultados, e o esporte as práticas físicas devem ser focalizadas na cidadania e no desenvolvimento de habilidades e competências – assim como na mediação das dificuldades. (BRASIL, 2006).

A quadra, os espaços de esporte da escola, não seriam um certo para a aplicação da Educação Física, que idealmente seria constituída de uma maior complexidade e desenvolvimento dos estudantes dessa fase para expor novas formas de fazer e de viver o movimento.

O texto de Brasil (2006, p. 218) permite explorar as linhas de consideração da Educação Física no Ensino Médio a partir do PCN específico da fase educacional:

A leitura da realidade pelas práticas corporais permite fazer com que essas se tornem “chaves de leitura do mundo”. As práticas corporais dos sujeitos passam a ser mais uma linguagem, nem melhor nem pior do que as outras na leitura do real, apenas diferente e com métodos e técnicas particulares.

O ideal orientado pelo documento para o Ensino Médio foi o de que a Educação Física seja integrada às demais disciplinas na forma do planejamento participativo, pois assim ganharia maior conexão e motivação para a participação dos estudantes. A Educação Física como linguagem é uma maneira de estimular essa percepção e o interesse em sua exploração que conduz, especialmente, a uma autoestima mais elevada e a melhor saúde e qualidade de vida. Ainda no mesmo documento, Brasil (1998, p. 218-9) relata que:

Pode-se dialogar em uma aula de Educação Física com outras linguagens, como a escrita ou a linguagem audiovisual. Porém, as práticas corporais possuem valores nelas mesmas, sem a necessidade de serem “traduzidas” para outras linguagens para obter o seu reconhecimento. [...] O diálogo das práticas corporais realizadas com outras linguagens, disciplinas e métodos de ensino deve respeitar as práticas corporais como sendo elas mesmas um conjunto de saberes remetem justamente a pensar que existe uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação.

O trabalho docente, para tanto, deve ser orientado ao tratamento grupal, ao fortalecimento do pertencimento social e a medidas similares. Mesmo o professor de Educação Física, em seu campo de atuação, tem como orientação favorecer o debate amplo e aberto das questões que envolvam o desenvolvimento e as escolhas de vida que fazem parte dessa fase vivencial do educando, apoiando na atribuição de significados produtivos, positivos e favorecedores da reflexão e da criticidade (DARIDO et al., 1999).

Brasil (2006, p. 221-2) descreve as bases da construção dessas práticas, que são os sujeitos educacionais, da seguinte forma:

As aulas de Educação Física não acontecem em um local abstrato. Acontecem e são realizadas por sujeitos concretos, reais, possuidores de histórias de vida e, sobretudo, de um corpo. É nessa vida real e concreta de alunos e alunas que estão as marcas que constituem suas identidades pessoais e coletivas. [...] O ensino médio deve ser entendido como uma

etapa da formação básica especificamente pensada para alunos cujo perfil I não se define tão-somente pelo recorte cronológico da juventude ou da vida adulta, mas também por características socioculturais que possam definir o sentido que esses mesmos dão às experiências vivenciadas na escola.

Ainda dentro dessa postura idealizada, o documento apresenta a expectativa de que, ao final do Ensino Médio, o percurso formativo oportunize maior qualidade de vida e conhecimento do corpo como linguagem e expressão, para que o estudante possa tomar partido desses domínios para as fases seguintes de sua vida e como parte prática e aplicável de seu aprendizado. A Educação Física foi contemplada, dessa maneira, como algo prático e transformador, capaz de ser parte da vida, necessidades e uso dos estudantes como qualquer outra disciplina presente no currículo formativo.

O marco seguinte reúne estes fundamentos e outras legislações correlatas na Lei n. 13.415/2017, tema de discussão deste estudo. A partir da expressiva mobilização social que envolveu o processo a passagem da MP para Projeto de Lei de Conversão (MPV) 746/2016 até a sua transformação na Lei n. 13.415/2017 ocasionou impactos representativos, como por exemplo o acolhimento de 148 das 568 emendas que foram apresentadas à MP. Com isso, uma série de questões receberam uma abordagem mais leniente e foram discutidas, ainda que brevemente, com atores sociais e com um aparato representativo da sociedade.

Embora esteja aprovada, para que a reforma de fato tenha andamento, é necessário que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>1</sup> seja formada, e essa composição está andamento com expectativa de homologação ainda neste ano corrente (2017). Para a formação dessa base pesa a necessidade de mobilização, uma vez que é reconhecida a menor quantidade de pesquisas em Educação Física escolar no Ensino Médio, o que pode levar a um tratamento insuficiente ou mesmo insatisfatório do tema em bases mais profundas. Também surge disso o questionamento temporal: se é tempestiva a urgência dada a esse andamento ou se seria preferível um período de estudos mais densos sobre o tema, como preparação prévia a uma base mais articulada. Uma vez que isso ocorra, a implementação da reforma está prevista para de fato ocorrerem em 2018, dentro das melhores condições. Seu trabalho específico é apresentado no capítulo seguinte, com a discussão geral das tensões e impactos na definição do lugar da Educação Física no Ensino Médio.

---

<sup>1</sup> O texto [...] informa que a Base Nacional “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Nota-se que esses campos não são chamados de disciplinas. Na realidade, também não serão obrigatórias, já que poderão ser diluídas em outras disciplinas. O mesmo vale para áreas como geografia, história e química, que também ficarão diluídas nos itinerários formativos (CASTILHO, 2017, online).

### **3 TENSÕES PERMANENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E OS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo foi feita uma comparação entre as expectativas legais, teóricas e práticas da Educação Física no Ensino Médio, com o interesse de evidenciar os diálogos, por vezes conflituosos, entre os avanços teóricos e as possibilidades normativas no país. Para atingir essa discussão, foi realizada uma abordagem geral dos interesses teóricos inseridos na Educação Física em uma linha temporal, seguida – em separado – de como o aspecto normativo brasileiro se posicionou frente a essas orientações.

Ainda na década de 1980, Santin (1987) refletiu a dificuldade da Educação Física ser avaliada como capital de importância na educação. Nas escolas, a sua oferta foi sistematicamente atribuída a um momento de lazer e recreação ou a formação esportiva de desempenho. O vínculo pedagógico quase sempre foi pouco ou nada tratado. A realidade de Santin (1987) permanece ativa até o presente, expressa mesmo na dificuldade de muitos professores de Educação Física em contemplar vivências de multi, inter e transdisciplinaridade em suas disciplinas, distante da omnilateralidade.

Assim como a educação teve seu papel por diversas vezes modificado, as correntes da Educação Física também influenciaram na maneira de oferta. O higienismo, por exemplo, era o interesse determinante em 1882, e a visão que foi aplicada por Rui Barbosa nos primeiros documentos educacionais foi completamente coerente a esse interesse. O professor da área de conhecimento se tornava responsável pelo desenvolvimento salubre do aluno (GONÇALVES, 1997).

Essa coerência teórica e normativa se manteve também nas primeiras décadas do século XX, em que o interesse era a preparação militar e o desenvolvimento corporal. Os aspectos normativos foram condizentes às correntes higienistas e eugenistas do ensino da disciplina e os professores desenvolveram uma relação muito próxima da que era vivida nos quartéis entre recrutas e seus instrutores, com alta disciplina e ordem.

Ainda Gonçalves (1997) menciona que as orientações e práticas da Educação Física a partir dos princípios médicos higienistas e eugenistas foram mantidas durante longo tempo, principalmente nos anos de 1930. A prática das atividades físicas naquele período era muito voltada ao desenvolvimento do corpo e da saúde, com o pensamento de que um corpo forte representava um corpo saudável.

A orientação formativa de ensino da disciplina era condizente com esse pensamento de influência, em que o trabalho era desenvolvido para atingir saúde e força. A

representatividade dessa influência foi tão significativa que se infiltrou totalmente no espaço pedagógico e acabou se transformando na função curricular da disciplina, à revelia de ser ou não a ajustada. A partir de cerca de 1945, a concepção de ensino mudou e houve uma desmilitarização da disciplina, mas ocupou esse espaço o interesse da formação de atletas e do desenvolvimento de prodígios esportivos. Se a força teve lugar por longo tempo, o momento que se estabeleceu posicionou o desempenho como seu substituto. A formação esportiva foi também coerente com a formação dos professores da disciplina, que quase sempre também eram exímios em algum esporte. Foi nesse momento que o esporte e a Educação Física se conectaram e a performance ocupou espaço, formando uma identidade tecnicista, em especial durante a década de 1970.

A década de 1980 foi um momento pontuado pelo marco teórico da psicomotricidade, que estabeleceu no ensino da Educação Física a substituição do desempenho e da força para um maior campo voltado à pedagogia e aos aspectos psicomotores. No ensino da disciplina, foi dado um olhar crítico sobre a sua influência no desenvolvimento dos sujeitos e sua capacidade de oferecer uma série de influências positivas no comportamento, na autonomia e na orientação social dos estudantes.

Naquele momento tiveram início as rupturas iniciais, pois o cenário normativo não priorizava a oferta da mesma forma que o olhar teórico. A Educação Física permanecia segregada ao esporte, ao lazer e ao desempenho, na forma da primeira tensão representativa. No ambiente teórico, teve início o reconhecimento da influência da disciplina no desenvolvimento global dos sujeitos, mas no campo prático e normativo, permaneceu a segregação disciplinar.

A partir da década de 1980, em especial a partir de 1990, com a inclusão educacional e com as frequentes transformações nos contextos de ensino e aprendizagem, a Educação Física entrou em uma fase conhecida de crise de identidade. Com a proposta inclusiva em andamento no cenário normativo – em especial a partir da Constituição Federativa de 1988, que determinou a presença preferencial de alunos com deficiência no ensino regular – e com a intensa valorização dos contextos e da aproximação cultural, social e global aos estudantes, as leis em vigor se mantinham expressivas na menção da necessidade dessas aproximações e da dinamização da prática, mas silenciosas sobre como efetivar tais aproximações ou oferecer uma melhor sistematização da oferta da disciplina.

Esses cenários levaram a um movimento conhecido, já relatado no final da década de 1990 por Gonçalves (1997): o de adaptação da Educação Física em seus marcos teóricos ao que era apresentado pelo ambiente social. Foi assim com o higienismo, com o militarismo,

com a psicopedagogização e permaneceu dessa forma com os movimentos manifestos a partir do final da década de 1990: a Educação Física buscou se tornar plural, vinculada às demais disciplinas e orientadas às tendências que regiam a educação no aspecto pedagógico a partir daquele momento.

As tensões, nesse caso, assumiram o sentido de transição. Os professores, formados em licenciaturas que foram constituídas com valores já superados naquele momento, tinham dificuldades de adaptar a sua prática. Os novos profissionais em formação encontravam em cenário em que precisavam construir os novos fazeres e a Educação Física no Ensino Médio se estruturou especialmente nesse momento, quando também essa modalidade de oferta educacional procurava encontrar a sua identidade (MATTOS; NEIRA, 2000).

Enquanto o Ensino Médio buscava a sua legitimação como identidade própria de ensino (o que busca até o momento), a Educação Física procurava em marcos teóricos e normativos apoio para se inserir nesse cenário flexível e em constante transformação, em busca de definir seu lugar específico junto às demais áreas do conhecimento. Na década de 1990, então, havia uma tendência a estabelecer o papel amplo da disciplina no cenário teórico, como fundamental ao desenvolvimento global dos estudantes em todas as faixas etárias. Implicou nisso a qualidade de vida e os benefícios de socialização e desenvolvimento. A presença da Educação Física era, dessa forma, essencial no ambiente teórico.

Mas, normativamente, a LDB de 1996 integrou a disciplina à proposta pedagógica escolar, conforme as faixas etárias e as situações específicas dos alunos. Contudo, tornou a disciplina optativa nos cursos noturnos. Em 2001 houve uma alteração pela Lei n. 10.328, que tornou a disciplina obrigatória como componente curricular no Ensino Médio, mas manteve a situação optativa no período noturno (BRASIL, 1996; 2001).

Considerada fundamental a ponto de receber essa obrigatoriedade, a tensão em sua condição facultativa aos cursos noturnos no Ensino Médio trouxe o debate sobre os critérios para essa condição. Mais: se era facultativa a oferta para o aluno por parte da escola, ou se a escola deveria oferecer e o aluno tinha a opção de integrar ou não as aulas. Assim foi até que em 2007, a partir do Parecer do Conselho Nacional de educação n. 5/1997 foi clareado que a escola mantinha a obrigação de oferta da disciplina, mas o estudante selecionaria se faria ou não parte das aulas.

Essa normativa reforçou o debate: se era a Educação Física tão determinante, por quais razões privar alunos justamente expostos a uma dura carga de trabalho de seus benefícios? O ambiente teórico reforçava que a oferta era benéfica, mas na prática, os estudantes chegavam

às escolas noturnas depois de uma jornada de trabalho de cerca de oito horas ou mais e pouca disposição tinham para integrar a aula sem uma obrigatoriedade.

Nesse ponto surgiu a possibilidade normativa da oferta no contraturno, que naturalmente causou tensão com os marcos teóricos de oferta, pois: a) não atingia a situação dos alunos trabalhadores, comprometidos com o trabalho da mesma forma nos períodos de contraturno ou estariam igualmente cansados para aderir às aulas em seus momentos de descanso e b) as dificuldades de locomoção poderiam impedir a adesão. Aulas extraclasse, dessa forma, foram alternativas negativas ao Ensino Médio noturno para a oferta da Educação Física.

As tensões entre marcos legais e teóricos são frequentes em razão de que as leis são desenvolvidas para o ensino da Educação Física a partir das demandas educacionais e nem sempre são expressivas ou claras sobre como atingir seus objetivos. Como já destacou Gonçalves (1997), é preciso superar a repetição, o uso de práticas e técnicas conhecidas e o interesse de disciplina do corpo sem a ideal interação e motivação. O plano de trabalho não deve ser mediado apenas pelo interesse do professor, mas em conexão ao estudante, para que dele parta e a ele pertença. O domínio do professor da disciplina nas intervenções dessa natureza termina sendo um elemento de sufocação à participação, que pouco ou nada é abordado normativamente em relação à horizontalização e na teoria de ensino da disciplina, ao menos até os anos de 1990, foi pouco explorado.

As leis e diretrizes que se referem à Educação Física escolar de modo significativo encerraram suas expressões no final dos anos de 1990, com um cenário bastante positivo de vínculo entre atividade física, vivência e seleção em qualidade de vida e saúde. Contudo, foi mantida a problemática da não especificação clara de como esses vínculos ocorreriam. Em resultado, a partir daquela década, uma série de correntes teóricas se agregou à Educação Física, a fim de ampliar os resultados.

No Ensino Médio, a partir dessa década, alguns marcos teóricos ganharam destaque. Um deles foi o da Aptidão Física e Saúde renovada, marcado pela prevalência fisiológica e prática para promover a adoção entre os sujeitos educacionais das atividades físicas como hábitos de vida. A partir dessa visão, a adoção de hábitos saudáveis e da prática de atividade física na adolescência costuma ser transferida para a vida adulta. Com isso, no Ensino Médio, o repasse dessa orientação é pautado no estímulo de rotinas ativas, do conhecimento das demandas energéticas e gerais do exercício para o seu uso objetivado e da prática consciente de exercícios com objetivos determinados (SHIGUNOV; NETO, 2001).

Ainda Shigunov e Neto (2001) relataram que a orientação da Educação Física Plural se constituiu no espaço educacional a partir da antropologia social, para a oferta da prática em vínculo à cultura e sociedade. É um modelo teórico interessante que se aproxima da diversidade e de seu atendimento e que evidencia as diferenças como expressões da história e vivência do corpo. Isso é especialmente atrativo para o trabalho com adolescentes e adultos em sua valorização corporal e autoestima, rompendo com os estigmas e padrões de certo e errado, bonito ou feito, e constituindo uma leitura rica do corpo e de seu histórico de vida no contexto do indivíduo. A partir disso, a oferta educacional pode ser desenvolvida a partir das intervenções motoras necessária do grupo escolar atendido, com suas diferenças sendo contempladas para o desenvolvimento coletivo (SHIGUNOV; NETO, 2001).

Os mesmos autores descrevem que a interpretação crítico-superadora foi constituída na junção de Educação Física, política e sociologia. Tem um critério determinante de justiça social e orienta o ensino da Educação Física a ser questionador, evocar a contestação e estimular a crítica social. Assim, o movimento se torna um instrumento de leitura da realidade, repassando à Educação Física uma identidade política pedagógica. Para tanto, o professor necessita estruturar o seu projeto político-pedagógico de modo claro, para que a sua prática seja conduzida de maneira articulada. Em busca da proximidade da Educação Física com os interesses formativos, essa é uma concepção crítica que utiliza as diversas expressões do copo e do movimento em leituras histórico-sociais enriquecedoras.

Ao lado dessa dimensão está a concepção Crítico Emancipatória, que une filosofia e sociologia, buscando repassar pelo esporte os movimentos pedagógicos e didáticos que se envolvem no ensino. Dessa maneira, procura a conexão vivencial entre ensino e Educação Física para a reflexão crítica e problematizadora de jovens e crianças. O movimento se torna um instrumento de diálogo entre os poderes e tensões exteriores e as assimilações da sociedade. O professor ocupa o lugar de um mediador dos diálogos críticos, a fim de conduzir à interpretação desses processos autoritários e a conduzir à sua emancipação autônoma (KUNZ, 1994).

De acordo com Kunz (1994), quando atua dessa maneira, o professor resgata e colhe no ambiente pedagógico uma série de elementos que, uma vez integrados na prática da disciplina auxiliam em sua legitimação pedagógica, tão necessária. Mas vai além disso: contribui para que o estudante receba uma formação cidadã e integrada.

Na esteira do avanço dessas teorias e quando o marco teórico da Educação Física campeava uma extrema orientação crítica, a Lei n. 13.415/2017 efetiva uma ruptura nesse andamento e apresenta a crítica proposta de uma educação para o trabalho. Os efeitos dessa

tensão ainda irão se revelar e não podem ser discutidos neste trabalho pela recenticidade do fato, contudo, é essa ruptura a tônica da análise do tópico seguinte, que responde aos objetivos e questões de interesse.

### 3.1 A LEI N. 13.415/2017 FRENTE AOS MARCOS LEGAIS DO ENSINO MÉDIO NACIONAL E SEUS IMPACTOS NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para a análise dos impactos da Reforma do Ensino Médio sobre a Educação Física, foi realizada nesta pesquisa uma discussão da principal base legal envolvida nessas alterações, a lei da reforma (Lei n. 13.415/2017). A normativa trouxe, dentre outras medidas, alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sobre a construção de uma Base Curricular Comum e a modificação na forma de oferta da Educação Física e de outras disciplinas. Para essa finalidade, neste capítulo foram tratados os artigos constantes na reforma de pertinência direta à Educação Física, em um diálogo normativo.

A Lei n. 13.415/2017 foi resultado de debates e alterações da MP n. 756/2016, após modificações gerais de conteúdo, com o objetivo de desenvolver a Educação Básica em todos os seus níveis e a oferta integral do Ensino Médio. Dentre as medidas centrais, alterou a lei que regula a educação nacional, Lei n. 9394/1996 (LDB). Trouxe modificações também à Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, com mudanças voltadas à lei respectiva, n. 11.494/2007. Ainda no campo educacional, revoga a Lei n. 11.161/2005, sobre o Ensino de Língua Espanhola e constitui um novo cenário optativo preferencial do Espanhol. Junto dessa alteração específica da língua espanhola, as disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Educação Física passaram por um rearranjo em prol de definir novos lugares no currículo do Ensino Médio, em uma composição alegada mais flexível e fluída à seleção dos interesses do educando (BRASIL, 2017).

Em sua ação no Ensino Médio, a norma abraça um conjunto de condições necessárias para sua implementação na construção de um perfil de flexibilidade, como com a revogação referente à forma anterior do ensino de Língua Espanhola e a ampliação das possibilidades docentes. Desde os seus objetivos de abertura, que ilustram o parágrafo inicial de sua apresentação (em que é sintetizada), ficou clara a identidade distinta que visou ao Ensino Médio, distinta do que antes era praticado no ambiente normativo educacional, em especial

quanto obrigatoriedades, estrutura de oferta, possibilidades de trabalho docente e espaços de áreas do conhecimento.

Em sua primeira alteração, Art. 1, atuou na modificação do conteúdo do art. 24 da LDB, Lei n. 9394/1996, conforme em sequência:

Art. 1º O art. 24 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 24.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4.

A LDB (Brasil, 1996), antes da alteração conferida pela norma atual, atribuía aos níveis Fundamental e Médio carga horária de igual proporção, 800 horas anuais de trabalho educacional, exceto exames finais, fosse o caso. No intuito de uma universalização e da oferta integral, foram somadas 600 horas a essa carga de modo gradativo pela Lei n. 13.415/2017, e 200 delas foram implantadas de imediato, o que levou as escolas no país à adição de um período a mais em seu cronograma de atendimento regular. As demais 400 horas deverão ser implantadas de uma maneira gradativa, conforme a possibilidade de integralização.

Como o ensino noturno e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam tradicionalmente características próprias de perfil de alunado e condições de oferta, o § 2º da LDBEN, após a alteração colocada, preservou aos sistemas de ensino liberdade de atuar nessas modalidades regulares conforme as condições gerais presentes no alunado atendido.

De um modo geral, o Ensino Médio será oferecido em duas fases: a primeira, mais longa, com cerca de 60% da carga horária total, será formada pelas disciplinas comuns a todos os alunos. A segunda, a parte diversificada, com cerca de 40% da carga, permitirá que aos estudantes a seleção de áreas de interesse (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais e Formação Técnica e Profissional) para o desenvolvimento de estudos mais enfáticos. Mesmo nessa segunda fase, Língua Portuguesa e Matemática permanecem obrigatórias (BRASIL, 2017).

Na possibilidade de que o estudante, em uma fase da vida em que nem sempre a escolha profissional está bem definida e em que podem ocorrer pressões como a necessidade de ingresso no mercado de trabalho (frequente entre as classes trabalhadoras), pode ocorrer que flexibilização e extensão terminem como pontos críticos do Ensino Médio, ratificando formas de ensino distintas entre classes trabalhadoras e elites. Estudantes de elite poderiam, a exemplo do que historicamente ocorre desde o Brasil Colônia, optar por estudos focados em sua progressão acadêmica. As classes trabalhadoras, poderiam – desejando ou por necessidade – optar por escolhas formativas que se focalizam no ingresso o mais imediato no mercado de trabalho. Mas por certo que a escolha voluntária seria mais restrita às classes trabalhadoras, pela necessidade de adentrarem ao mercado de trabalho.

Em uma análise crítica dessa ampliação é possível perceber o caráter místico e ideológico que apresenta a atual Reforma do Ensino Médio. Embora tenha ocorrido de imediato uma ampliação, com previsão de crescimento sistemático nos próximos cinco anos, o acesso e a oferta de disciplinas como História e Geografia, e mesmo o modelo de oferta de outras como a Educação (junto de Sociologia, Filosofia e Artes), embora essas últimas de presença obrigatória em estudos e práticas na Base Nacional Comum Curricular, não têm definidas claramente a forma com a qual ocorrerão. As áreas do conhecimento mais distanciadas dos interesses de formação do trabalho ou de maior criticidade formativa não foram priorizadas na formação da estrutura de ensino apresentada pela atual reforma.

Essa questão pode ser percebida na segunda alteração proposta pela Lei n. 13.415/2017, voltada ao art. 26 da LDBEN (Brasil, 1996), tornando da seguinte forma a sua redação:

Art. 2º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

§ 7º A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*.

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação”.

O texto original da Lei n. 9394/1996, em seu *caput* versava de modo muito similar, porém não incluía a Educação Infantil na base nacional comum, que foi incluída pela redação da nova lei em benefício da estrutura e organização da Educação Básica e substituindo o termo clientela por educandos, para melhor percepção da condição educacional que apresentam, não como usuários clientes dos serviços educacionais – mas como indivíduos em formação escolar. No § 2º, a alteração trazida pela lei retirou da versão original a finalidade de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (Brasil, 1996, *online*) do ensino de arte, e uniformizou a sua oferta por toda a educação básica, de modo obrigatório como componente curricular.

No § 3º, referente à Educação Física, a lei em vigor transformou o texto da LDB na esteira de alterações anteriores que iniciaram no ano de 2001, e ratificou a situação determinada pela Lei n. 10.328/2001, que inseriu o termo “obrigatório” frente a componente curricular e posteriormente pela Lei n. 10.793, que posicionou a disciplina como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Assim, a disciplina deve ser ofertada obrigatoriamente pelas escolas em todos os níveis de ensino dessa base educacional, mas cuja prática é facultativa ao estudante (BRASIL, 2017).

A resolução da norma em vigor assumiu um caráter político nesse sentido. Primeiro, quanto ao fomento da Educação Básica inclusão da Educação Infantil dentro da previsão da base comum, uma medida de expectativa e unificação complementar das fases. O segundo ponto está na oferta de artes, com a retirada da formação cultural e preocupação centralizada na oferta. A saída do objetivo da formação cultural permite que conteúdos voltados à formação integral do estudante, o que inclui conteúdos étnico-raciais e de fruição de arte, possam ser retirados. A arte poderá ser aplicada, por exemplo, com orientação ao mercado de trabalho ou então servir ao repasse de conteúdos neutros ao complexo desenvolvimento cultural do estudante.

Em relação à obrigatoriedade de oferta e a condição facultativa de prática ao aluno, a Lei n. 13.415/2017 clareou um ponto que na primeira versão da LDB foi considerado pouco claro: a obrigatoriedade de oferta. Na primeira versão, constava que a disciplina de arte era um componente curricular com prática facultativa. Então, havia uma discussão se existia ou não a obrigatoriedade das escolas oferecerem. Isso foi clareado na Lei 10.328/2011 (Brasil, 2011) e se manteve igualmente definido na norma em vigor: a prática pelo estudante é opcional, porém a oferta como componente curricular, é obrigatória. A esse respeito, a norma apresentou significativa estagnação na definição de papéis ou oportunidades de desenvolvimento à área, mantendo inclusive a condição que existia de prática opcional, que

contradiz a todos os benefícios alegados à prática e dificulta o estabelecimento de uma oferta suficiente e ajustada ao Ensino Médio, dada a história e expressiva manifestação de desinteresse entre adolescentes quanto à disciplina, que pouco ou nada foi tratada ou mediada no percurso educacional.

Sobre a organização pretendida para o Ensino Médio, a flexibilização e a formação de um sistema mais dinâmico conforme o art. 3 da Lei n. 13.415/2017 em sequência:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 1º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 1º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Até a Lei n. 13.415/2017, constavam exclusivamente as definições de duração e finalidades do Ensino Médio (aprofundamento dos conhecimentos na etapa fundamental, preparação para o mercado de trabalho e cidadania, aprimoramento humano e assimilação de conceitos científico-tecnológicos dos processos produtos). O art. 35-A foi incluído ao art. 35 da LDBEN (Brasil, 1996) para conferir a definição de como será constituída a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, dentro das áreas de conhecimento que não estavam tabuladas em sua apresentação atual.

A Reforma do Ensino Médio foi conduzida no interesse do estímulo ao tempo integral na modalidade de ensino e da aproximação da formação ao mercado de trabalho, por meio da flexibilização curricular – que permite ao estudante a escolha de áreas do conhecimento para aprofundamento de seus estudos e às instituições de ensino, o perfil optativo frente a outra. A princípio, Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia perderam a sua obrigatoriedade. Na alteração prevista ao art. 24 da LDBEN, § 3º, a sugestão para o caso específico da Educação Física era de uma disciplina “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, [...] componente curricular **obrigatório** da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo a sua prática **facultativa** ao aluno” (BRASIL, 2016, *online*, grifo nosso).

No texto final da Lei n. 13.416/2017, art. 3, consta a redação aplicada ao art. 35-A, § 2º, a respeito da disciplina, na qual se afirma que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá **obrigatoriamente estudos e práticas** de Educação Física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, *online*, grifo nosso).

As alterações entre a forma inicialmente proposta da MP e a lei resultaram da mobilização entre educadores e organizações da sociedade civil sobre a formação plena dos estudantes e o perfil de oferta desse ensino. A relatoria com a manutenção das disciplinas como estudos e práticas no currículo decorreu do pensamento de uma formação integral, com pluralidade de dimensões. No caso da Educação Física, corporeidade e cultura não poderiam ser desconsideradas desse projeto formativo (SENADO NOTÍCIAS, 2016).

Apesar da manutenção da Educação Física dentro do grupo de estudos e práticas obrigatórios à Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que aplacou grande parte dos debates sobre o tema, o texto não trata da área como disciplina e não afirma de que forma esses estudos e práticas acontecerão. Castilho (2017) observa que essa flexibilidade textual é uma insegurança: não garante que não ocorrerá diluição em outras disciplinas e abre uma brecha de instabilidade sobre como as escolas manterão a Educação Física escolar no Ensino Médio em seu itinerário formativo.

Embora a oferta esteja assegurada como componente curricular (ainda que optativo ao estudante), a garantia dessa oferta nos termos colocados não é suficiente para apontar a permanência da Educação Física como uma disciplina propriamente dita. Primeiro, em razão da menção de suas práticas e estudos fora da questão da oferta curricular e segundo, por não ser tratada com enfoque disciplinar.

A reflexão sobre o lugar da Educação Física a partir do contexto da Reforma do Ensino Médio, aprovada neste ano (2017), é conduzida pela necessidade de continuar os debates agora sobre o lugar da disciplina nessa fase educacional. A tentativa de exclusão da Educação Física do currículo veio na esteira de uma reforma em que a Educação Profissional foi um interesse pronunciado para as transformações propostas tanto pela MP 746/2016 inicialmente quanto pela lei resultante, Lei n. 13.416/2017. Apenas as áreas de conhecimento com impacto direto no trabalho foram inicialmente privilegiadas pela condição obrigatória e mesmo com a reincorporação nessa forma subjetiva, a identidade fortemente profissional impressa no Ensino Médio foi acentuada, uma vez que – historicamente – a proximidade pronunciada do objetivo de trabalho na Educação remete à elitização do ensino, em que as classes populares recebiam formações para o trabalho e as elites, formações que privilegiavam o desenvolvimento intelectual continuado.

A orientação profissional acompanhada da exclusão de conteúdos de ampla formação colide com o interesse de uma formação crítica, como a descrita no documento “Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Brasil, 2007), de autoria do Ministério da Educação e Cultura, como aquela que supera a orientação para o trabalho e oferece a:

Compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e seus revezes, e também habilidades as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, **sem nunca se esgotar a elas** (BRASIL, 2007, p. 47).

Na Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental receberam nas duas últimas décadas expressivas intervenções para se tornarem responsivas à essa formação crítica. O Ensino Médio, contudo, ainda que tenha recebido orientação para a sua universalização desde 1996, apenas com a Reforma do Ensino Médio atual (Brasil, 2017) recebeu alguma intervenção efetiva para a sua ampliação da carga horária e, quanto ao seu modelo de oferta, ainda que tenham sido elaborados documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio em 1998 e uma nova versão em 2012, que seguiam a tendência de posicionar a educação com potencial de transformação social, ao ser

reformado entre os anos de 2016-2017 recebeu uma identidade normativa profundamente focalizada ao esgotamento nos interesses formativos do trabalho.

A alteração trazida pela Lei 13.415/2017 pelo art. 4, recaiu sobre o art. 36 da LDBEN (Brasil, 1996)<sup>2</sup> e envolve os itinerários formativos e sua organização. Operou mudanças significativas do texto original da normativa, que valorizava a disposição holística dos conteúdos para uma versão sistematizada e orientada ao domínio tecnológico e flexibilidade.

A transformação dessa especificação de oferta para o modelo flexível proposto pode ser visualizada no art. 4, Lei n. 13.415/2017, quando reporta a nova redação.<sup>3</sup> A alteração foi

---

<sup>2</sup> Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição; IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008); IV - serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008); § 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. § 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. § 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996, prévio à alteração).

<sup>3</sup> Art. - O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. I - (revogado); II - (revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. § 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput. § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. § 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos,

incisiva na definição dos itinerários formativos, vinculados à realidade dos educandos e de seus contextos locais, sociais e formativos. Para isso, houve uma simplificação na estrutura e nos objetivos do ensino que tornam evidentes o foco tecnológico e na flexibilidade, que atingiram principalmente a oferta de línguas estrangeiras e a retirada da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias durante essa etapa de ensino, em substituição a uma modalidade apresentada de um modo que se apresenta relativamente abrangente, que é ciências humanas e sociais aplicadas. Houve a revogação de dois itens restantes de continuidade do § 1º, sobre a organização das áreas, com o interesse de maior liberdade e abertura normativa às adaptações que se fizerem necessárias à personalização do ensino.

Quanto ao acréscimo da formação técnica profissional no Ensino Médio, a sua inclusão foi desenvolvida a fim de formar um recurso de ampla acessibilidade e desenvolvimento profissional, atenção que não foi oferecida de modo igualitário às disciplinas vinculadas ou não ao mercado de trabalho. No interesse de permitir um aproveitamento maior da carga horária, para além do mínimo de mil e quatrocentas horas, foi permitido que o estudante curso mais de uma rota de formação, havendo vagas para tanto ou mesmo que os sistemas de ensino organizem uma oferta integrada dos conjuntos formativos, numa oferta geral.

Houve especial atenção à formação técnica e profissional, a fim de oportunizar essa qualificação ainda dentro do roteiro de tempo formativo do Ensino Médio – uma evidente aceleração para o ingresso no mercado de trabalho, inclusive com certificados intermediários em uma estruturação que permita essa escolha. Para estimular a ampliação da oferta de cursos de interesse, é possível que novos cursos sejam incluídos mediante um período mínimo de continuidade de oferta e posterior inserção. A oferta modular desse ensino também foi

---

no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. § 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino. § 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória. § 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. § 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.”

prevista, para que seja atingido um sistema de créditos com finalidades próprias, inclusive estendendo as formações às opções à distância, com convênios específicos, assegurando o apoio aos alunos para as escolhas profissionais (BRASIL, 2017).

Trata-se de uma inclusão que assume papel determinante no Ensino Médio e que possibilita a introdução mais rápida no mercado de trabalho, maior pluralidade de roteiros de formação do nível de ensino formativos e a resolução de uma questão muito frequente nas classes trabalhadoras, mas não na elite no ensino: a geração de renda. O formato atual permite que os estudantes que circulem entre se preparar para o ensino superior a acelerar o seu ingresso no mercado de trabalho e toda a oferta formativa é concentrada nessa essa decisão, em desintegração ao questionamento da elitização da oferta por fatores socioeconômicos que envolvem as classes trabalhadoras.

Mesmo a pluralidade de curso de opções formativas é vista como distante de uma situação equiparadora, uma vez que a disponibilidade para esse curso concomitante seria reduzida entre as classes trabalhadoras, por uma série de contextos externos ao aprendizado (como auxílio nas tarefas familiares, renda informal e outras situações que reduzem a disposição de jornada). Uma das alegações em defesa a desse modelo é a elevada evasão dos adolescentes do Ensino Médio, em busca da aceleração do ingresso no mercado de trabalho. A oferta dessa possibilidade permitiria ao estudante ir ao encontro de uma necessidade emergente em especial alunos de escolas públicas. Isso justificaria essa segmentação, a despeito da história de sua construção na educação brasileira. A redução da evasão e a qualificação profissional justificariam a ruptura.

A evidência de destaque ao cenário formativo profissional é dada ainda conforme o art. 6, da Lei n. 13.415/2017 (Brasil, 2017), que recai sobre o art. 61 da LDBEN<sup>4</sup>: após o avanço

---

<sup>4</sup> Art. 61 LDBEN (Brasil, 1996), antes (taxado) e depois da alteração pela Lei n. 13.415/2017: ~~Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: — (Regulamento)~~

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)

~~I — a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~

~~I — professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)~~

~~II — aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~

~~II — trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009)~~

obtido pela Lei n. 12.014/2009 (Brasil, 2009) para a progressão de uma base formativa orientada à docência na Educação Básica, com a reserva da condição para habilitações específicas, o que abriu a possibilidade para o exercício da docência a partir do notório conhecimento, ao menos na orientação profissional. Essa alteração foi considerada condição de risco para a qualidade da oferta educacional no Ensino Médio e, especialmente, para a estruturação e reconhecimento das carreiras pedagógicas de licenciatura. Ainda que abra uma porta inicialmente mais restrita – a considerar o exemplo do Ensino Superior – pode ser o início de um percurso em que o notório conhecimento assuma expressivo reconhecimento condizente com a orientação profissional do percurso formativo.

Há um esgotamento subjetivo das propostas do Ensino Médio no trabalho, o que colide com uma orientação omnilateral pretendida por autores como Kuenzer (2000)

De um modo geral, o conteúdo da lei que define a reforma atual do Ensino Médio é recepcionado com resistência por dois fatores: a retirada de disciplinas significativas em uma formação crítica da condição de obrigatoriedade, caso de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. O segundo motivo, apontando como tentativa de desmonte da Educação, foi possibilidade do conhecimento notório e não da licenciatura para a docência no itinerário formativo da “formação técnica e profissional”. Castilho (2017) observa que esses temas foram recebidos de maneira árida e ríspida pela aproximação neoliberal com o interesse de mercado e pela neutralização de uma série de esforços para desenvolver o perfil crítico e transformador na educação. A retirada da Educação Física, por exemplo, foi associada à

---

~~III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009). [...]~~

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

[...]

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)

supressão de uma importante linguagem humana, na forma da expressão corporal e de sua cultura, o que seria responsável pela neutralização de parte importante dos domínios diferenciais na adolescência, capazes de contribuir para melhor aceitação, autoestima e incorporação de valores e sentidos socialmente produtivos e positivos.

A Lei 13.415/2017 deve ser acolhida pela Educação Física a partir de um chamamento reflexivo, em razão de que a aparente segurança de uma volta à obrigatoriedade no texto final que resultou das discussões assumidas com a MP inicial, pode não ser tão efetiva quando a reforma de fato se consolidar. Trata-se de um artifício textual. O aspecto precarizante da escolha remete ao fato de que a seleção das alternativas de formação não ocorrerá exatamente como tem sido repassado, com uma escolha exatamente tão livre a partir do estudante, mas sim pela opção ou possibilidade da escola poder fazer a sua oferta. Isso importaria em um significativo retrocesso à elitização educacional, pois válida para escolas públicas e particulares, a lei permite que a oferta de um leque mais amplo se torne medida de valor para o que a escola oferece ou deixa de oferecer, ou seja, desenvolve ainda mais a mercadorização da educação. Assim, os limites da educação pública se tornaram, com a Reforma do Ensino Médio, incorporados ao sistema formal democrático de corte restrito, visto que a negação ao conhecimento amplo está consolidada em forma de lei.

Em situações de carência e restrição usualmente vivenciadas pelas escolas brasileiras e que são amplamente conhecidas na prática da Educação Física e que há carência estrutural, tudo poderia ficar como está – ou seja, se houver precariedade estrutural e ou formativa, pois como não há obrigatoriedade de correção e mesmo de oferta, o mínimo seria mantido e isso seria de difícil reversão pela comum pouca força de pressão em especial sobre o Estado para uma iniciativa de correção das condições de precariedade.

O texto da lei mais recente está aprovado e há o período de implantação como um período de reflexões e de luta pela ampliação das conquistas dos trabalhadores para a Educação Física – e todos os atores educacionais envolvidos no contexto da reforma – efetivarem movimentações para conduzir a aplicação do texto da maneira mais adequada aos objetivos de uma educação democrática e com potencial de uma efetiva transformação social.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do início da oferta escolar até o presente, a Educação Física vive um constante processo de encontro e conciliação com a sua oferta educacional. O próprio conceito do educador físico de modelou com o passar do tempo, conforme os interesses que o desenvolvimento da Educação Física assumia no meio de inserção: primeiro, como um agente que preparava o corpo dos estudantes para melhores condições de saúde e desenvolvimento, depois como preparação para a guerra e defesa da pátria e atualmente como um conector entre os potenciais que a cultura corporal e o trabalho físico oferecem ao indivíduo e à sua formação, mas ainda como elemento à parte do sentido pedagógico geral.

As raízes históricas dessa oferta mostram o vínculo desde o início dissociado da pedagogia e dos interesses educacionais da Educação Física, como um aparte da formação dedicado hora à recreação, hora ao esporte, hora à socialização - mas pouco ou nunca aos objetivos conciliados do trabalho pedagógico nas escolas. A superação desse distanciamento é um desafio que envolve a Educação Física em todas as fases educacionais e que não se esgota no interesse de, pelo pensamento do senso comum, manter essa oferta da forma que é conhecida dentro do Ensino Médio. É necessário refletir sobre como essa oferta ocorrerá, assumir a orientação omnilateral e agir para uma reconstrução do lugar e do não-lugar da Educação Física nessa etapa de ensino. Não é necessária mais a permanência para oportunizar exercícios, esportes e um espaço separado do todo educacional: é fundamental a manutenção para o desenho de um novo fazer, conectado à educação e como vínculo ativo a ela.

No Ensino Médio, uma questão adicional: se a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se constituíram em com relativa ordem e objetivos mais claros, com o Ensino Médio não foi dessa maneira. A ausência de um sistema educacional consistente no país fez com que a modalidade de ensino dialogasse por um longo tempo com a Educação Profissional e apenas mais recentemente começasse a delimitar seus espaços.

Mesmo com essa dificuldade, sem ter tempo para formar o seu “quem sou” e o “o que faço” na educação, o Ensino Médio é novamente atingido por uma série de modificações que procuram puxar-lhe de volta à essa aproximação quase de simbiose com a Educação Profissional, diluída em uma reforma que se define como voltada a uma atualização necessária.

No entanto, traz aproximações e modelos que evidenciam a orientação formativa para o trabalho e a possibilidade de uma orientação estrutural da educação pública que se torne

menos responsiva às demandas educacionais e mais aproximada à uma oferta diferenciada da educação para o trabalho e a educação de fato transformadora.

Para a Educação Física, a inserção nesse cenário se dá conforme a identidade que no período educacional assumia. Considerada no contexto das linguagens, a sua exclusão de obrigatoriedade veio na MP do Ensino Médio como um sinal de alerta a respeito das relações de aproximação e distanciamento dos objetivos educacionais colocados.

Apesar da posição quase onírica de seu papel e finalidades em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PCN do Ensino Médio e a Resolução CEB n. 3, a sua realidade de aplicação, valorização e aproveitamento se mostrou diametralmente oposta na condução educacional.

Os documentos normativos atuais em vigor sobre a Educação Física escolar a consideram como um instrumento de criticidade e aproximação do indivíduo, do seu corpo e da cultura do movimento em um aspecto crítico. No Ensino Médio, ministrado a adolescentes, a expectativa é de que seja um aprofundamento dos conceitos do Ensino Fundamental, com o exercício crítico, prático e transformador da aplicabilidade vivencial.

A LDB é um documento de 1996, os PCN e Resolução CEB n. 3 datam de 1998. Há quase vinte anos a expectativa de uma Educação Física transformadora no Ensino Médio é projetada legalmente e pouco efetivada na prática. O risco da retirada da obrigatoriedade, para além dos perigos de um desmonte educacional e do interesse de retirada de uma prática que tem um fundamento crítico transformador, é também um alerta para a aproximação e revisão das formas de efetivar o ensino da disciplina na modalidade educacional.

Tendo por partida essas reflexões, a pergunta norteadora deste estudo foi: “qual o lugar da Educação Física no novo cenário do Ensino Médio, a partir de sua reforma implementada em 2017? ”. Em retorno, a pesquisa mostrou que esse lugar e essas possibilidades são marcados por uma postura de exclusão da Educação Física escolar do conjunto pedagógico, com natureza histórica e, com natureza presente, a necessidade de desenvolver linhas de atuação capazes de se aproximar do fundamento e objetivos da formação para o Ensino Médio. Seu lugar é reservado dentro do currículo como prática obrigatória, mas é a qualidade da sua oferta que determinará pela opção do adolescente em cursar ou não a disciplina.

Ainda que as BNCC estejam previstas para o final do ano corrente (2017), resta claro que é necessário rever a aproximação com o conteúdo pedagógico, o interesse educacional e com a inter, trans e multidisciplinaridade da Educação Física para que se constitua de fato como área do conhecimento educacional. O seu posicionamento como práticas e conteúdos obrigatórios deixa linhas incertas de sua oferta, ao mesmo tempo em que clareia a

possibilidade para que possa ser diluída com fundamentos e versatilidade nas demais disciplinas. Para isso, seria necessária a ruptura unicista formativa, precarizante, priorizando a integração do indivíduo com seu corpo, seu movimento e meio como parte formativa. Nessa conexão, a Educação Física assume a necessidade de apresentar uma proposta consequente e responsiva à formação do Ensino Médio – seu lugar vem da capacidade de se integrar ao foco no trabalho e capacitação, com prática significativa que conduzam à adesão por parte dos estudantes.

Estudos e práticas são termos que em muito diferem de disciplinas e há uma abertura textual significativa que permite questionar se esses conteúdos não serão diluídos entre outras disciplinas e de que maneira serão aplicados. É possível que ao final, a aparente pacificação e crença de um retorno à obrigatoriedade não se confirme e haja um desmonte do trabalho de construção educacional da Educação Física no Ensino Médio como elemento exponencial da formação.

As exclusões de obrigatoriedade, antes da Reforma do Ensino Médio, eram os principais questionamentos. Agora, em aberto, é preciso aguardar para a definição se esse artifício textual será implementado ou não contra a disciplina ou, nas melhores expectativas, a seu favor, finalmente respondendo ao desejo de maior abertura e possibilidades e multi, inter e pluridisciplinaridade, numa atitude favorável à omnilateralidade. Porém, até que tudo esteja determinado e a reforma em implantação real, não é possível estimar qual será a direção.

Ainda na resposta sobre o lugar da Educação Física no Ensino Médio no contexto da reforma aplicada no ano de 2017, a pesquisa evidenciou um distanciamento e mesmo dificuldade em práticas concretas da educação física suficientes para criar interesse e aplicação real do conteúdo no Ensino Médio. O público adolescente e suas realidades variadas, em que se inclui o momento de decisão de vida profissional e as instabilidades etárias, são desafiadores. Os professores da disciplina se deparam com um grupo escolar que tem urgência formativa, preocupações que se ligam à suficiência acadêmica para a continuidade nos estudos em nível superior e, muitas vezes, já a demanda de ingresso no mercado de trabalho. Enquadrar a Educação Física, e seu histórico de ser uma prática de lazer e socialização, ou no máximo esporte de rendimento a esses contextos é um desafio docente.

Assim, o lugar da Educação Física no Ensino Médio é o de uma prática obrigatória na oferta, que tem em aberto como seus estudos e práticas serão aplicados – ao mesmo tempo em que se apresenta optativa ao ensino pelos estudantes. A possibilidade optativa eleva a falta de adesão e a ausência de uma cultura de conexão entre a disciplina e as demais áreas de

conhecimento trabalhadas na fase educacional. Acirra, ainda, a exclusão da Educação Física do círculo formativo terminam por posicioná-la como disciplina atípica.

Para o exercício desse lugar diferencial, em que a adesão depende da atratividade e responsividade ao ambiente formativo, foram desenvolvidas quatro linhas responsivas de desenho de uma proposta para o ensino responsivas para a equilíbrio pretendido entre educação crítica, orientação profissional e Educação Física no Ensino Médio.

A primeira delas é a **formação docente**. As licenciaturas são fundamentais para o trabalho pedagógico, mas não encerram o percurso formativo dos professores. O trabalho no Ensino Médio envolve adolescentes e um rico repertório social, cultural e econômico que precisa ser explorado de modo dinâmico e conectado à realidade, tempo e interesses desses alunos. Este é o lugar formativo.

Apenas a formação de base e a troca de experiências não são suficientes para dar resposta a estas questões que há quase duas décadas encontram dificuldades de resposta. É preciso elaborar um percurso formativo continuado, em que pese o conhecimento e trabalho com a adolescência e o desenvolvimento da pluralidade da visão sociocultural dos docentes, a fim de maior aproximação e dinâmicas de ensino.

A segunda linha é a **aplicabilidade vivencial**. A formação do professor de Educação Física, mesmo licenciado, tem um rico conteúdo na área de saúde e na exploração do movimento, inclusive pelas linhas plurais da dança, do movimento, dos gestos e da expressão corporal como um todo. Isoladamente e ofertados de modo tradicional, contudo, pode acontecer desses domínios não serem atrativos aos adolescentes e, da mesma forma, não se apresentarem vinculados ao critério profissional assumido no novo perfil do Ensino Médio. Este é o lugar aplicativo.

Mas se apresentados nos contextos práticos da saúde (estética positiva, hábitos saudáveis, autoestima, autovalorização, resistência física, benefícios para a saúde e qualidade de vida) em dinâmicas que explorem o espaço educacional e os horários de modo dinâmico ou que mostrem a aplicabilidade do movimento e do corpo em suas expressões no ambiente de trabalho (desempenho, resistência, comunicação, expressão e leituras de movimento), conectados ao interesse dos estudantes, é possível formar um aspecto vivencial. Para isso, a dinâmica de oferta quadra x sala de aula necessita ser rompida e os espaços educacionais explorados, de modo integrado aos interesses dos estudantes em uma ministração dinâmica.

A terceira linha são as **disciplinaridades** (inter, multi e pluri) como obrigatoriedade da disciplina e não como ações optativas ou esporádicas. A estruturação do trabalho pedagógico, planejamentos e práticas para o Ensino Médio requer o vínculo da disciplina de modo

integrado e transversal, para integrar em suas abordagens contextos e práticas que possam ser aplicados diretamente pelos estudantes. Para isso, é necessária presença, envolvimento e abertura docente e gestora à integração da Educação Física como área de conhecimento e não disciplina atípica ou desvinculada. Outro benefício da linha das “disciplinaridades” é a formação da percepção de valor e interesse entre os estudantes, para a integração e participação às aulas. Este é o lugar disciplinar.

A quarta linha é a **cultura do bem-estar**, desenvolvida a partir da prática da Educação Física como um elemento de melhoria da qualidade de vida dos estudantes e de domínios suficientes para que possam viver melhor, conhecer seus corpos e compreender o movimento como linguagem. A partir dessa cultura, formada por vivências de exercícios e práticas específicas como relaxamentos, estratégias de controle do comportamento e disciplina e fluidez do movimento, é promovida a proposta da Educação Física em superação da competitividade e higienismo, aproximando a disciplina e seus contextos da realidade dos estudantes e de suas necessidades. Este é o lugar conexo ao adolescente.

Dentro dos desconhecimentos existentes na espera da definição da BNCC, essas linhas representam as mobilizações iniciais que podem ir ao encontro das problemáticas que envolvem a Educação Física de longa data no Ensino Médio e que correspondem a uma maior aproximação produtiva, vivencial e contextual do seu ensino aos adolescentes.

Da mesma forma que as legislações que se referem à Educação Física escolar apresentam as expectativas de seu ensino sem delinear o como, essas diretrizes se apoderam dessa estratégia a partir do reconhecimento de que a intencionalidade deve ser clara na disciplina – mas deve-se reservar espaço para que o professor selecione livremente como aplicar. Isso ocorre pela pluralidade de cenários de ministração da disciplina e pelo respeito à experiência, criatividade e experiência da docência em Educação Física.

A Reforma do Ensino Médio foi um momento de abertura aos debates e ao movimento frente a uma Educação Física mais responsiva nessa fase do ensino, com espaços delimitados na formação pessoal e profissional do aluno. Debates como promovido nesta monografia são importantes para que desde a formação de base seja exercida a responsabilidade profissional de buscar alternativas para a valorização da área de conhecimento na formação ampla do estudante – um desafio que se apresenta crescente, dada a possível falsa aparência de um retorno à obrigatoriedade na modalidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

- AMÂNCIO FILHO, A. **Cenários e situações Do Ensino Médio no País**. Rio de Janeiro: SENAC, 2014.
- ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, 1883**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BEZERRA, K. **A história do Ensino Médio no Brasil e suas mudanças**. 2016. Disponível em: < <http://www.estudopratico.com.br/a-historia-do-ensino-medio-no-brasil-e-suas-mudancas/>>. Acesso em: 10 mai. 2017.
- BOLLMANN, M. G. N. **Resgate de um projeto**. Niterói: ADUFF, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96**. Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 mai. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEMTEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. **Educação Física**. v. 6, n. 2, p. 74, 2001.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Educação Profissional e Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Medida Provisória n. 746**, de 22 de setembro de 2016. 2016. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 01 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CASTILHO, D. **Reforma do Ensino Médio**: desmonte da educação e inércia do enfrentamento teórico. **Revista Dialogo e Divulgação em Geografia**, n. 4, v. 1, p. 1-10, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE. Câmara de Educação Básica. CNE. **Parecer n. 5/97**. Proposta de regulamentação da Lei n. 9394/1996. 1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pceb005_97.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE. **Resolução CEB n. 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

CUNHA, L. A. Aspectos sociais da aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil Colônia. **Fórum Educacional**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 31-65, out./dez., 1978.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: UNESP, 2000.

DARIDO, S. C. et al. Educação Física No Ensino Médio: Reflexões e Ações. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 5. n. 2, p. 138-145, 1999

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. São Paulo: Guanabara Koogan, 2003.

\_\_\_\_\_. ; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola: Implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DUBET, F. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, p. 5-152, 2001.

FERREIRA, L. A. **Reencantando o corpo na Educação Física: uma experiência com as práticas corporais alternativas no Ensino Médio**. 2000. 147f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro, 1962.

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu) Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Graças até os Severinos**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

G1. **Governo lança reforma do Ensino Médio: veja destaques**. Conteúdo obrigatório básico deve ter metade da carga horária total. Apesar de já estar em vigor, MP precisa ser discutida e votada no Congresso em até 120 dias. 2016. Disponível em: <  
<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-apresenta-medida-provisoria-da-reforma-do-ensino-medio-veja-destaques.ghtml>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. São Paulo: Papirus, 1997.

GORDO, M. E. S. C.; SANTOS, M. A. R.; MOREIRA, W. W. **A história da Educação Física no Brasil e suas bases legais**. Belém: Editora Açai, 2014.

GUTIERREZ; W. **História da educação física**. São Paulo: IPA, 1985.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

KUENZER, A. Z. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas consequências. In: FERRETI, C. J.; SILVA JR., J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 Ed., São Paulo: Cortez, 2002.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **A construção do conhecimento**. São Paulo: Educação Física na, 2000.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETS**. Campinas: Papirus, 2003.

PAIVA, F. S. L. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, jul./dez., 2004.

POCHMANN, M. Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.;

SANTOS, M. G. C. **A categoria de formação omnilateral em Marx e o trabalho enquanto princípio educativo**. Eixo 5 – Trabalho-Educação e a formação de trabalhadores (educação profissional, tecnologias da educação, trabalho como princípio educativo). 2005. Disponível em: < <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2005/Magda%20Gisela%20Cruz%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: Da origem até os dias atuais. **Revista digital EFDeportes**, v. 17, 2012. Disponível em: < <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4729883.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e Sociedade**. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

RAMOS, J. J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**. A organização escolar. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1989.

SANTIN, S. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

SENADO NOTÍCIAS. **Relator mantém arte e educação física como disciplinas obrigatórias**. 2016. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/relator-mantem-arte-e-educacao-fisica-como-disciplinas-obrigatorias>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SHIGUNOV, V.; NETO, A. S. **A formação profissional e a prática pedagógica: ênfase nos professores de Educação Física**. Londrina: Midigraf, 2001.

VILLELA, H. O. S. Entre o “saber fazer” e a profissionalização da escola normal do século XIX e a constituição da cultura profissional docente. In: MIGUEL, M. E. B.; CORRÊA, R. L. T. (Orgs.). **A educação escolar em perspectiva histórica**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 77-101

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS MONOGRAFIAS  
ELETRÔNICAS REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DE MONOGRAFIAS DA UFG – RIUFG

1. Identificação do material bibliográfico monografia:

Graduação    |    Especialização

2. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso

Autor (a):	Nácará Azeite Gomes Miranda		
E-mail:	nazaragomes@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não	
Título:	A Educação Física no contexto da Reforma do Ensino Médio		
Palavras-chave:	Implementação a partir de 2017		
Título em outra língua:	Educação física, Ensino Médio		
Palavras-chave em outra língua:			
Data de defesa: (dd/mm/aaaa)	07/07/2017		
Graduação/Curso Especialização:	Educação Física		
Orientador (a)*:	Lecânin Bonagatti Garcia		

\*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

O referido autor:

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

a) Declara que o documento em questão é seu trabalho original, e que detém prerrogativa de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento em questão contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Federal de Goiás os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento em questão.

Termo de autorização

Na qualidade de titular dos direitos do autor do conteúdo supracitado, autorizo a Biblioteca Central da Universidade Federal de Goiás a disponibilizar a obra, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional de Monografias da UFG (RIUFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data, sob as seguintes condições:

Permitir uso comercial de sua obra? (  ) Sim    (    ) Não  
Permitir modificações em sua obra?

(    ) Sim  
(    ) Sim, contanto que outros compartilhem pela mesma licença .  
(  ) Não

A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido.

Local e Data Goiânia, 14/07/2017



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO  
IMPLEMENTADA A PARTIR DE 2017**

Trabalho apresentado para obtenção do  
título de Licenciado em Educação Física  
pela Universidade Federal de Goiás, sob  
orientação do Profº Dr Lénin Tomazett  
Garcia

**Esta Monografia foi revisada após a defesa em banca e está aprovada.**

Goiânia, julho de 2017



---

Profº Dr Lénin Tomazett Garcia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO  
IMPLEMENTADA A PARTIR DE 2017

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás, sob orientação do(a) Profº Dr Lénin Tomazett Garcia



Profº Dr Lénin Tomazett Garcia

Aprovada () Não Aprovada ( )



Professor: Leonardo Andrade

Aprovada () Não Aprovada ( )



Professora: Patricia Santiago Vieira Furtado

Aprovada () Não Aprovada ( )