UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

RENATO RIBEIRO RODRIGUES

Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro

GOIÂNIA
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

[ ] Dissertação [X] Tese [ ] Outro*:_____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Renato Ribeiro Rodrigues

3. Título do trabalho

Educação do Corpo, Práticas Corporais e o Movimento Reformador do Novo Ensino Médio Brasileiro

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:
a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.
O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.
Casos de embargo:
- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Tadeu João Ribeiro Baptista**, **Usuário Externo**, em 12/04/2023, às 09:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Renato Ribeiro Rodrigues**, **Discente**, em 17/04/2023, às 20:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3663292** e o código CRC **3C055F5F**.

Referência: Processo nº 23070.000390/2023-94 SEI nº 3663292

RENATO RIBEIRO RODRIGUES

Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Cultura e Processos Educacionais

Orientador: Professor Doutor Tadeu João Ribeiro Baptista

GOIÂNIA
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Renato Ribeiro
Educação do corpo, práticas corporais e o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro [manuscrito] / Renato Ribeiro Rodrigues. - 2023.
273 f.

Orientador: Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista.
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2023.
Bibliografia.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Educação do corpo. 2. Práticas corporais. 3. Educação Física escolar. 4. Reforma do Ensino Médio. 5. Novo Ensino Médio. I. Baptista, Tadeu João Ribeiro , orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº **07** da sessão de Defesa de Tese de **Renato Ribeiro Rodrigues** que confere o título de **Doutor em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em* ***Educação.***

Aos **trinta e um dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três (31/01/2023)**, a partir das **8h**, em plataforma virtual no link público ***http://meet.google.com/wbq-kjnt-yan*****,** realizou-se a sessão pública de Defesa de Tese intitulada **"Educação do Corpo, Práticas Corporais e o Movimento Reformador do Novo Ensino Médio Brasileiro"**. Os trabalhos foram instalados pelo Orientador Prof. Dr. **Tadeu João Ribeiro Baptista (PPGE/FE/UFG),** doutor em **Educação** pela **UFG,** com a participação dos demais integrantes da Banca Examinadora: Profª. Drª. **Míriam Fábia Alves (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação** pela **UFMG** - integrante titular interna, Profª. Drª. **Amone Inácia Alves (PPGE/FE/UFG),** doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna, Prof. Dr. **Gabriel Carvalho Bungenstab (UEG)**, doutor em **Sociologia** pela **UFG** - integrante titular externo e Prof. Dr. **Murilo de Camargo Wascheck (IFG)**, doutor em **Educação** pela **UFG** - integrante titular externo . Durante a arguição os integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Tese, tendo sido o candidato **aprovado** pelos seus integrantes. Proclamados os resultados pelo Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista**,** Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Integrantes da Banca Examinadora, aos trinta e um dias do mês de janeiro de dois mil e vinte e três.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Tadeu João Ribeiro Baptista

Profª. Drª. Míriam Fábia Alves

Profª. Drª. Amone Inácia Alves

Prof. Dr. Gabriel Carvalho Bungenstab

Prof. Dr. Murilo de Camargo Wascheck

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Tadeu João Ribeiro Baptista**, **Usuário Externo**, em 01/02/2023, às 09:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **MURILO DE CAMARGO WASCHECK**, **Usuário Externo**, em 01/02/2023, às 10:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Carvalho Bungenstab**, **Usuário Externo**, em 01/02/2023, às 10:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Amone Inacia Alves**, **Professora do Magistério Superior**, em 11/04/2023, às 12:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

Documento assinado eletronicamente por **Miriam Fábia Alves**, **Professor do Magistério Superior**, em 11/04/2023, às 15:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3491339** e o código CRC **FF619BE9**.

Referência: Processo nº 23070.000390/2023-94 SEI nº 3491339

Dedico este trabalho a todos/as os/as trabalhadores/as da educação que, no cotidiano de suas singularidades, de modo presencial e/ou remoto, na forma síncrona e/ou assíncrona e na dinâmica espaço-tempo em suas particularidades, têm trabalhado para uma educação formal, um ensino escolar e uma escola pública que possam ir para "além do capital" na totalidade, sobretudo àqueles/as que tiveram na história suas existências materiais e suas jornadas sócio-profissionais interrompidas pela devastação provocada pelo vírus da COVID-19. Em respeito à vida perdida de cada sujeito, como memória ao corpo, no luto da alma e tendo a luta como um permanente estado do espírito, fica aqui como um gesto mínimo de escrita a nossa homenagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pelo sustento diário;

Aos meus pais, João Batista (*in memoriam*) e Alvantina, pelos cuidados que possibilitaram minha condição humana. Aos meus irmãos, Ricardo e Reylla, pela atenção e companheirismo cotidiano. E demais familiares que indiretamente contribuíram neste percurso;

Aos professores/as e trabalhadores/as da educação, que me possibilitaram trilhar os caminhos da Educação Básica e do Ensino Superior;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, seu corpo docente e técnico-administrativo, pelo ingresso, permanência, curso e finalização desta etapa formativa. E aos colegas da 17ª Turma de Doutorado em Educação, presentes em meio às dores e delícias da vida acadêmica;

Aos amigos e colegas de profissão, que compreenderam momentos ausentes durante a realização deste trabalho ao qual pude me dedicar;

E, por fim, de forma carinhosa, respeitosa e bastante especial, ao Tadeu João Ribeiro Baptista, que foi diretamente responsável pela realização deste trabalho. Agradeço imensamente pela oportunidade de ter sido seu orientando; pelo acolhimento, mediação e profissionalismo nos momentos de estudos e pesquisas; pela sabedoria e ousadia na condução do trabalho docente em tempos sombrios; pela sensibilidade, generosidade, paciência, persistência, respeito e compreensão acadêmica, pessoal e profissional a mim, mesmo estando geograficamente distantes. Mais uma vez, obrigado por existir como ser humano.

A igreja diz: o corpo é uma culpa. A ciência diz: o corpo é uma máquina. A publicidade diz: o corpo é um negócio. E o corpo diz: eu sou uma festa.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Na sociedade do capital há uma determinação específica para a educação do corpo. Educação, trabalho e capital se articulam na educação formal, no ensino escolar e na escola pública. Inserida nesse processo, a Educação Física escolar é atravessada pelo movimento reformador de orientação educacional que, na atual forma histórica, é conhecido como Novo Ensino Médio. Nesta perspectiva, a pesquisa teve como objeto a educação do corpo na escola pública brasileira de nível médio. O desafio epistemológico se relacionou às práticas corporais destinadas para as juventudes no contexto escolar. O objetivo geral foi analisar quais os sentidos e significados que o Novo Ensino Médio legitima para as práticas corporais na educação formal da escola pública brasileira de formação em nível médio. Os objetivos específicos foram: identificar quais entendimentos acerca da educação do corpo podem vir a ser apreendidos na análise da educação escolar pública nacional, quando observado no âmbito da cultura o lugar do conhecimento na essência dos processos educacionais e das práticas de escolarização; compreender sentidos e significados sócio-histórico-culturais da educação do corpo na realidade da estrutura, organização e funcionamento da educação escolar pública brasileira na contemporaneidade; analisar como se configura essa educação do corpo na especificidade dos processos escolares do componente Educação Física; e suscitar elementos que dialoguem com as transformações socioculturais do mundo do trabalho, no sentido de potencializar a discussão de uma educação escolar pública que propicie o desenvolvimento humano de estudantes. A metodologia de pesquisa considerou o materialismo histórico-dialético como pressuposto teórico, epistemológico e metodológico. Como procedimento metodológico foi utilizada pesquisa documental, em caráter exploratório e sob enfoque crítico-dialético. Ao compreender o movimento mais recente das reformas de orientação educacional no recorte temporal de 2016 a 2018, foi analisado somente um referencial curricular brasileiro. A partir do critério de seleção regional, o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio foi escolhido. Os resultados indicam que há uma relação direta de vinculação das práticas corporais da Educação Física escolar com o conteúdo e a forma determinada da educação do corpo sugerida pelo modo de produção capitalista, conformando estudantes à uma condição futura de força produtiva condizente com as necessidades da sociedade do capital. Afirma-se que é preciso construir um outro Ensino Médio.

Palavras-Chave: Educação do corpo. Práticas corporais. Educação Física escolar. Reforma do Ensino Médio. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

In capitalist society there is a specific determination for the education of the body. Education, work and capital are articulated in formal education, in school education and in public school. Inserted in this process, school Physical Education is crossed by the educational orientation reform movement that, in its current historical form, is known as New High School. In this perspective, the research had as its object the education of the body in brazilian public High School. The epistemological challenge was related to body practices aimed at young people in the school context. The general objective was to analyze which senses and meanings the New High School legitimizes for bodily practices in formal education in brazilian public High School. The specific objectives were: to identify which understandings about body education can be apprehended in the analysis of national public school education, when observed in the context of culture, the place of knowledge in the essence of educational processes and school practices; understand socio-historical-cultural senses and meanings of body education in the reality of the structure, organization and functioning of Brazilian public school education in contemporary times; to analyze how this body education is configured in the specificity of the school processes of the Physical Education component; and raise elements that dialogue with the sociocultural transformations of the world of work, in order to enhance the discussion of a public school education that promotes the human development of students. The research methodology considered historical-dialectical materialism as a theoretical, epistemological and methodological assumption. As a methodological procedure, documentary research was used, with an exploratory character and under a critical-dialectical approach. By understanding the most recent movement of reforms of educational guidelines in the time frame from 2016 to 2018, only one brazilian curricular reference was analyzed. From the regional selection, the Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio was chosen. The results indicate that there is a direct relationship between corporal practices in Physical Education at school and the contents and specific forms of corporal education suggested by the capitalist mode of production, molding students to a future condition of productive force consistent with the needs of capitalist society. It is stated that it is necessary to build another High School.

Keywords: Body education. Bodily practices. School Physical Education. High School reform. New High School.

RESUMEN

En la sociedad del capital hay una determinación específica por la educación del cuerpo. Educación, trabajo y capital se articulan en la educación formal, en la educación escolar y en la escuela pública. Inserta en este proceso, la Educación Física escolar es atravesada por el movimiento de reforma de la orientación educativa que, en su forma histórica actual, se conoce como Nueva Escuela Secundaria. Desde esta perspectiva, la investigación tuvo como objeto la educación del cuerpo en la escuela secundaria pública brasileña. El desafío epistemológico estuvo relacionado con las prácticas corporales dirigidas a los jóvenes en el contexto escolar. El objetivo general fue analizar qué sentidos y significados legitima la Nueva Escuela Secundaria para las prácticas corporales en la educación formal en las escuelas secundarias públicas brasileñas. Los objetivos específicos fueron: identificar qué comprensiones sobre la educación del cuerpo pueden ser aprehendidas en el análisis de la educación escolar pública nacional, cuando se observa en el contexto de la cultura el lugar del saber en la esencia de los procesos educativos y de las prácticas escolares; comprender los sentidos y significados socio-histórico-culturales de la educación del cuerpo en la realidad de la estructura, organización y funcionamiento de la educación escolar pública brasileña en la época contemporánea; analizar cómo se configura esta educación del cuerpo en la especificidad de los procesos escolares del componente de Educación Física; y plantear elementos que dialogan con las transformaciones socioculturales del mundo del trabajo, a fin de potenciar la discusión de una educación escolar pública que promueva el desarrollo humano de los estudiantes. La metodología de investigación consideró el materialismo histórico-dialéctico como presupuesto teórico, epistemológico y metodológico. Como procedimiento metodológico se utilizó la investigación documental, de carácter exploratorio y bajo un enfoque crítico-dialéctico. Al comprender el movimiento más reciente de reformas de orientación educativa en el período de 2016 a 2018, solo se analizó una referencia curricular brasileña. Con base en los criterios de selección regional, fue elegido el Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio. Los resultados indican que existe un vínculo directo entre las prácticas corporales en Educación Física en la escuela y el contenido y la forma específica de educación corporal sugerida por el modo de producción capitalista, formando a los estudiantes a una condición futura de fuerza productiva acorde con las necesidades de la sociedad. de la capital. Se afirma que es necesario construir otra Escuela Secundaria.

Palabras Clave: Educación del cuerpo. Prácticas corporales. Educación Física escolar. Reforma de la Escuela Secundaria. Nueva Escuela Secundaria.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Documentos que caracterizam a proposta do NEM para o território goiano 175

Figura 02 Fluxograma das principais ações executadas pela coordenação de currículo do Ensino Médio goiano 182

Figura 03 Histórico do NEM em Goiás 182

Figura 04 Competências gerais da BNCC 193

Figura 05 Infográfico dos Itinerários Formativos do DC-GOEM e sua associação com os TCTs 209

Figura 06 Matriz curricular do NEM goiano, alterada segundo a Lei n° 13415/2017 212

Figura 07 Infográfico das Trilhas de Aprofundamento 240

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES 24

Quadro 02 Orientações das políticas públicas e educacionais do Ensino Médio no Brasil 102

Quadro 03 Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física no Brasil 130

Quadro 04 Os referenciais curriculares estaduais/distrital do Novo Ensino Médio no Brasil 161

Quadro 05 Práticas Corporais da Educação Física 222

Quadro 06 Trilhas de Aprofundamento com a presença do componente Educação Física 243

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAFI	Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada
CEB	Câmara da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET-GO	Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEPABF	Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEPI	Centro de Ensino em Período Integral
CEPMG	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
CHSA	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNT	Ciências da Natureza e Suas Tecnologias
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Coordenação Regional de Educação
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DC-GOEM	Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESEFFEGO	Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás

FABEC	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
IAC	Índice de Adiposidade Corporal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Itinerários Formativos
IMC	Índice de Massa Corporal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGG	Linguagens e Suas Tecnologias
MAT	Matemática e Suas Tecnologias
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PV	Projeto de Vida
RIP	Recíproco de Índice Ponderal
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SENAC	Serviço Nacional da Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude

SUPEM	Superintendência do Ensino Médio
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TRABEDUC	Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 20

1 EDUCAÇÃO DO CORPO: UMA NECESSIDADE PARA A SOCIEDADE DO CAPITAL NA CONTEMPORANEIDADE 28
1.1 TRABALHO E CONSTITUIÇÃO HUMANA 29
1.1.1 A produção do ser humano 29
1.1.2 Corpo como expressão material e espiritual da vida 39
1.2 O CAPITAL E A EDUCAÇÃO DO CORPO 46
1.2.1 Corpo e trabalho na sociedade do capital 46
1.2.2 O neoliberalismo e a educação do corpo na contemporaneidade 53

2 CORPO E EDUCAÇÃO: O ENSINO FORMAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO CONDIÇÃO DE LEGITIMIDADE 65
2.1 EDUCAÇÃO FORMAL, ENSINO ESCOLAR E ESCOLA PÚBLICA 66
2.1.1 O desenvolvimento secular da escola pública 68
2.1.2 A construção da formação escolar de nível médio no Brasil 74
2.2 A FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO PARA AS JUVENTUDES NO BRASIL 86
2.2.1 Políticas públicas e educacionais: algumas implicações para a educação do corpo 88
2.2.2 Orientações das reformas educacionais para o Ensino Médio no Brasil 96
2.2.3 O Ensino Médio como um território em disputa 107

3 REFORMAS NACIONAIS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: OS DOCUMENTOS CURRICULARES E AS PRÁTICAS CORPORAIS PARA AS JUVENTUDES 117
3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS 118
3.1.1 A construção histórica da Educação Física escolar na educação brasileira 118
3.1.2 A Educação Física escolar dos anos 1980: do movimento precursor às abordagens percursoras 128
3.1.3 Educação Física escolar na atual forma histórica do Ensino Médio 134
3.2 A BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS: OS REFERENCIAIS CURRICULARES 142
3.2.1 Ensino Médio e Educação Física: relações entre educação, trabalho e capital 143
3.2.2 A Educação Física escolar no Novo Ensino Médio 154

4 EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO REFERENCIAL CURRICULAR GOIANO 165
4.1 MOVIMENTOS DE ESTUDO NOS CAMINHOS DA PESQUISA 166
4.2 REFERENCIAL CURRICULAR GOIANO: UMA ANATOMIA DE SEUS ASPECTOS CONSTITUTIVOS 172
4.2.1 A aparência da forma geral 173
4.2.2 A memória do processo de construção 177
4.2.3 A essência dos conteúdos na particularidade dos textos introdutórios 184
4.2.3.1 O Ensino Médio 184

4.2.3.2 Os sujeitos do Ensino Médio 194
4.3 A EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA MATERIALIDADE DA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 210
4.3.1 A aparência da materialidade de organização curricular do NEM goiano 211
4.3.2 A essência dos conteúdos determinados para a Educação Física no NEM goiano 215

CONSIDERAÇÕES FINAIS 248

REFERÊNCIAS 260

INTRODUÇÃO

Estudos e pesquisas que compreendem o corpo como centro de interesse nos campos filosófico, artístico e/ou científico não são recentes. Numa perspectiva sócio-histórico-cultural das relações do corpo com áreas de conhecimento, é possível identificar reflexões sobre a materialidade processual de uma educação do corpo que se encontra em curso – sobretudo nas humanidades. Em educação, ao serem considerados os limites e as possibilidades investigativas voltadas à produção do conhecimento, a educação do corpo pode ser analisada como um fenômeno para além da aparência e/ou da imediaticidade dos fatos.

Compreender a educação formal, o ensino escolar e a escola neste contexto demanda certo entendimento sobre a natureza observada na especificidade de suas práticas e/ou processos constitutivos. Isso se daria em relação à consciência de que existe um conjunto de forças em movimento, de tensões e/ou contradições que operam sobre a cultura; ao saber, de que múltiplas determinações têm redefinido sentidos e significados histórico-sociais; ao trabalho, em sua observância como um princípio educativo, no qual circunscreve-se toda uma complexidade dinâmica de relações político-econômicas dialeticamente consensuais e/ou conflitantes; e sobre a materialidade, a respeito da estrutura, organização e funcionamento que, em análise, perpassaria pela noção da totalidade.

Portanto, é possível dizer que, na sociedade do capital, a educação do corpo se apresenta enquanto uma exigência e continua a vigorar como uma necessidade para o modo de produção. Isso se desdobra, de modo consequente, na reprodução da vida humana em suas relações legítimas. Nesse cenário, considerar a dinâmica espaço-tempo na contemporaneidade como uma forma mantenedora e expansiva da lógica neoliberal ajuda na compreensão daquilo que possa vir a ser referenciado em educação e suas derivações como conceito formal, prática social intencional, estrutura institucional, organização sistêmica e funcionamento definido por graus e categorias de ensino.

Insiro-me como corpo, na materialidade histórica desse contexto, pelo percurso da trajetória acadêmica, portanto, da educação do corpo. Inicio meu processo de escolarização na Educação Básica, na rede pública estadual de ensino em Goiás, primeiro, no Ensino Fundamental I, no município de Aparecida de Goiânia, e depois, no município de Goiânia, no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A educação do corpo

se apresentou no desenvolvimento do trabalho educativo pelos componentes Educação Física (estranhamento dos conteúdos negligenciados no ensino) e Arte (expressividade do corpo pela dança), até o ano 2000.

Em continuidade no Ensino Superior, no ano de 2002, ingressei no Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO), como acadêmico do Curso Superior de Tecnologia em Planejamento e Construção de Edifícios. Sua conclusão só aconteceu no ano de 2007, pois paralelamente entrei na Universidade Federal de Goiás (UFG), no curso de Licenciatura em Educação Física, no ano de 2005. Minha segunda opção veio num momento histórico em que me encontrava insatisfeito com a limitação da formação acadêmica anteriormente oferecida (racionalidade técnico-instrumental), pelo desgaste do corpo enquanto estagiário (corpo produtivo) e pela presença da dança na trajetória de vida.

Como acadêmico de Educação Física (2005-2008), na especificidade da natureza de sua formação, as questões que permeavam a educação do corpo foram se tornando fundamentais para gerar o seu interesse posterior como objeto de estudo. Isso foi possibilitado durante a graduação, ao participar de atividades de pesquisa, ensino e extensão, bem como de outros eventos acadêmico-científicos. Porém, foram nas práticas do estágio curricular, no primeiro contato direto com a docência, que o entendimento sobre a educação do corpo no contexto da educação formal, do ensino escolar e da escola pública como instituição foi ampliado.

Ao longo das duas graduações, fui realizando outras formações paralelas em dança, como forma cênica de ensinar e aprender, no Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França (CEPABF) e no grupo experimental de dança ¿Porquá? na Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO-UEG). Foram experiências que contribuíram para potencializar mais saberes do corpo e que, mais tarde, participariam da minha construção identitária como professor de Educação Física e de Arte/Dança quando, a partir de 2010, assumo o protagonismo da docência em regime estatutário nas redes estadual (Goiás) e municipal (Aparecida de Goiânia) de ensino. É então que me torno um mediador direto da educação do corpo no contexto da Educação Básica.

Situar-me na educação integral em tempo integral vem desse momento, entendido como possibilidade da ampliação de espaços e tempos para a educação do corpo. Neste período também realizo minhas primeiras experiências como docente no

Ensino Superior, como orientador acadêmico do curso de Licenciatura em Educação Física – modalidade à distância (UFG). Entre os anos de 2011 e 2012, busquei especialização em Pedagogias da Dança, no Centro de Estudos Avançados e Formação Integrada (CEAFI/PUC-GO) e Docência do Ensino Superior, na Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC), trabalhando a educação do corpo também como temática.

No ano de 2012, integrei o Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Espaço e Tempo (GEPEET) na Faculdade de Educação da UFG. Logo mais, em 2013, ingressei na 27ª Turma de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, onde produzi uma dissertação sobre o Ensino Médio numa perspectiva discursiva que considerava a educação integral, omninateral e politécnica para as juventudes – nas articulações entre trabalho, educação e capital (RODRIGUES, 2016). Em 2014, participei do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC). Ao concluir o mestrado, no ano de 2016, retornei integralmente para a docência, onde atuo no ensino dos componentes Educação Física e Dança na Educação Básica. Posteriormente, retorno na condição acadêmica de doutorando à mesma instituição, na qual realizo o desenvolvimento desta produção acadêmica.

O recorte para este trabalho considerou a etapa formal de escolarização em nível médio que se encontram as juventudes brasileiras. Problematizar a educação do corpo torna-se um problema investigativo de natureza acadêmico-científica, pois compreender aquilo que o Novo Ensino Médio (NEM) assume na atualidade da particularidade sócio-histórica da Educação Básica e na complexidade assertiva enquanto fenômeno educacional da sociedade do capital, pressupõe assumir o entendimento de relações que se reconfiguram numa trama dinâmica, dialógica e dialética de influências, considerando-se o movimento das grandes reformas nacionais de orientação educacional ocorridas desde a promulgação da última constituição[1].

Para a definição do nosso objeto de estudo – a educação do corpo na escola pública brasileira das juventudes –, optamos por desenvolver uma análise sobre o

[1] No Brasil, após a passagem republicana por um período da ditadura militar (1964-1985), a promulgação da Constituição de 1988 inaugura um novo momento de redemocratização brasileira. Em educação, pouco mais de três décadas depois, são considerados três documentos como marcos legais e que materializam o movimento de grandes reformas de orientação educacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estas, encontram-se referenciadas, respectivamente, como Brasil (1996, 2013a e 2018a).

trabalho educativo no campo das práticas corporais do componente Educação Física, considerando o processo de materialização do NEM. Portanto, nosso intuito volta-se em caráter crítico-reflexivo para a reconfiguração das práticas corporais para as juventudes, que a BNCC passa a orientar, problematizando os fundamentos pedagógicos que trazem como novidade afirmativa o discurso focal de um ensino escolar que contemple uma formação geral básica e uma parte adaptável e/ou flexível de áreas do conhecimento, para se desenvolver competências em compromisso com a educação integral.

A educação do corpo na sociedade do capital se constitui enquanto uma generalidade. É nela, que se encontra inserida a particularidade da Educação Física escolar e suas práticas corporais, que passaram a ser determinadas pelo movimento de reforma do Ensino Médio, materializado como NEM brasileiro – proposto pela Medida Provisória nº 746/2016, transformada em Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017c e 2018a).

A realização de um levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmico-científica nacional específica sobre o tema, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, leva-nos a observar, de modo preliminar, que o número de pesquisas produzidas ainda é reduzido. O que poderia vir a justificar, por consequência, a necessidade da feitura de mais estudos, bem como reforçar a importância e a relevância da pesquisa que aqui se apresenta.

No Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG), são destacadas algumas produções acadêmico-científicas gerais. Sobre a educação do corpo, encontram-se: Baptista (2007) – estabelecido como referência central para o desenvolvimento dessa pesquisa, Santos (2017) e Moura (2019). Em relação à Educação Física escolar e suas práticas corporais: Lima (2019) e Santos (2021). A respeito do movimento precursor de reforma do Ensino Médio: Oliveira (2017). No seu desenvolvimento como NEM: Araújo Júnior (2020). E inserido nesse percurso, considerando suas diversas implicações para o estado de Goiás: Nicolodi (2013), Rodrigues (2016), Ferreira (2017), Pinheiro (2017), Barreto (2019), Machado (2019), Dias Júnior (2020) e Wascheck (2020).

Em âmbito nacional, encontra-se disponibilizado no quadro a seguir, uma síntese das produções acadêmico-científicas encontradas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entre 2016 e 2022, com a finalidade de situar a pesquisa produzida ao seu contexto nacional. Para a realização do levantamento bibliográfico, foram selecionados os seguintes descritores:

Educação do Corpo; Práticas corporais; Educação Física Escolar; Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio – verificados no conjunto da análise de títulos, palavras-chave e resumos.

Quadro 01: Levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações da CAPES

DESCRITORES Educação do corpo; Práticas corporais; Educação Física escolar; Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio.	**PERÍODO** 2016 – 2022	
	DISSERTAÇÕES	TESES
Dissertações/teses selecionadas pelo banco de dados da CAPES.	927	219
Dissertações/teses observadas que, de modo geral, tratam da Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio.	244	52
Dissertações/teses analisadas que, de modo específico, tratam da Educação Física escolar no contexto da Reforma do Ensino Médio/Novo Ensino Médio	10	1
Dissertações/teses que relacionam a educação do corpo, a Educação Física escolar e suas práticas corporais com o movimento reformador do Novo Ensino Médio brasileiro.	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Das produções acadêmico-científicas encontradas no catálogo de dissertações e teses da CAPES, perpassadas pela análise do levantamento bibliográfico, que em alguma medida se aproximaram dos descritores – sobretudo em relação à Educação Física escolar no contexto do movimento de reforma do Ensino Médio e do NEM brasileiro, foi possível identificar os trabalhos de Rosa (2017), Costa (2018), Lessa (2018), Pessoa (2018), Machado (2019), Matos (2019), Silva (2019), Rocha (2020), Kuhn (2021), Lopes (2021) e Souza (2021).

Assim, considerando o papel da cultura e de processos educacionais na sociedade do capital, na qual há uma educação do corpo em curso, quais os sentidos e significados que o NEM passa a legitimar para as práticas corporais diante da necessidade educativo-formativa que a educação formal da escola pública brasileira na contemporaneidade apresenta às juventudes? Buscar responder a esse questionamento contribui com a discussão nacional sobre a necessidade de uma educação escolar juvenil em nível médio que se legitime em seu caráter emancipatório, de autonomia, para a transformação social e voltada para o desenvolvimento humano.

Analisar quais os sentidos e significados que o NEM legitima para as práticas corporais na educação formal da escola pública brasileira de formação em nível médio é o nosso objetivo geral. Os objetivos específicos são: identificar quais são os entendimentos acerca da educação do corpo podem vir a ser apreendidos na análise da educação escolar pública nacional, quando observado no âmbito da cultura o lugar do conhecimento na essência dos processos educacionais e das práticas de escolarização; compreender sentidos e significados sócio-histórico-culturais da educação do corpo na realidade da estrutura, organização e funcionamento da educação escolar pública brasileira na contemporaneidade; analisar como se configura essa educação do corpo na especificidade dos processos escolares do componente Educação Física; e, suscitar elementos que dialoguem com as transformações socioculturais do mundo do trabalho, no sentido de potencializar a discussão de uma educação escolar pública que propicie o desenvolvimento humano de estudantes.

Ao se entender o Ensino Médio como uma derivação dialética da reestruturação econômico-produtiva de espaços, tempos, ensinos e aprendizagens na sociedade do capital; levando em conta que o debate nacional sobre a política do NEM tem direcionado ações, programas e projetos em todo o país; e que a observação do percurso histórico-social brasileiro de formação de juventudes em nível médio vai se fazer na relação entre os documentos curriculares estaduais/distrital para as redes de ensino e no trabalho educativo a ser desenvolvido nas unidades escolares; elencamos as práticas corporais que a BNCC define para o componente Educação Física como materialidade da discussão.

No intuito de sairmos de uma limitação da aparência, adotamos o materialismo histórico-dialético como pressuposto teórico, epistemológico e metodológico (KOPNIN, 1978 e KOSIK, 2002). Como procedimento metodológico, consideramos a análise documental como técnica importante de abordagem dos dados qualitativos, pois das evidências retiradas de documentos podemos fundamentar nossas afirmações ao dialogar com a realidade que surge num determinado contexto (LÜDCKE; ANDRÉ, 2008).

Nosso estudo foi delineado como uma pesquisa documental, de caráter exploratório e, a partir de Trivinos (1987), caracterizamos nossa discussão sob enfoque crítico-dialético, na ideia de uma pesquisa social. Visando identificar consensos, conflitos, tensões e/ou contradições da educação do corpo na educação escolar brasileira

em que se apresenta o NEM, além de textos acadêmicos do Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) disponibilizadas pela CAPES tem sido nosso lugar de pesquisa.

O recorte temporal adotado passa pelo período compreendido entre 2016 e 2022. Este contempla a proposição da Medida Provisória nº 746/2016 – transformada em Lei nº 13.415/2017, que deu suporte para a homologação da etapa do Ensino Médio da BNCC no ano de 2018. Compreende ainda seus desdobramentos posteriores apresentados na forma propositiva de documentos curriculares estaduais/distrital, determinando a educação do corpo para o componente Educação Física e suas práticas corporais: o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar – na subdivisão de competências, habilidades, unidades temáticas, objetos de conhecimento e conteúdos.

Buscamos analisar um dos documentos curriculares estaduais já homologados. E para isso, foi necessário definir como critério seletivo a escolha por amostragem unitária regional, levando-se em consideração o lançamento estadual até o final do primeiro semestre de 2021. Assim, o referencial curricular do estado de Goiás (Região Centro-Oeste) foi escolhido para ser analisado.

No primeiro capítulo, pretendemos discutir o lugar de necessidade da educação do corpo na sociedade do capital da contemporaneidade, partindo do conceito marxista de trabalho e das relações no capitalismo entre a educação do corpo (de alienação, fetiche e reificação) com o par dialético produção-consumo, principalmente após a virada neoliberal dos anos de 1970 e que, a partir dos anos de 1990, incidem sobre a educação formal brasileira.

Para o segundo capítulo, buscamos articular uma discussão sobre o lugar da condição de legitimidade do corpo na educação, no sentido de problematizar a educação formal, o ensino escolar e a escola pública brasileira em sua determinação histórica como lugares de uma forma específica de educação do corpo que se encontra destinada para as juventudes.

No terceiro capítulo, analisamos as reformas nacionais de orientação educacional no Brasil que promoveram a materialização de referenciais curriculares estaduais/distrital, a partir da BNCC. Posteriormente buscamos entender como se manifestariam, então, as práticas corporais determinadas para as juventudes, a discussão perpassa pela compreensão do que poderia vir a ser as possíveis articulações entre educação, trabalho e capital no contexto atual da escola pública brasileira.

E no quarto capítulo, buscamos desenvolver uma análise específica sobre o referencial curricular goiano. Identificar no documento quais os seus principais elementos que podem vir a ser desvelados e emergem para além da aparência do seu processo de escrita, no intuito de apontar para os sentidos e significados nos quais a educação do corpo vai se apresentar para a particularidade da Educação Física escolar e suas práticas corporais, na especificidade do Ensino Médio que é tornado em NEM na rede estadual de ensino em Goiás.

Nas considerações finais, pretendemos realizar uma síntese procurando contribuir para outras reflexões sobre a formação escolar de nível médio na educação brasileira. Destacar a necessidade do aprofundamento de futuras pesquisas sobre a educação, o ensino e a escola como instituição. Sobretudo, na importância de se desvelar a educação do corpo na sociedade do capital que, numa de suas formas, vem determinando a Educação Física e suas práticas corporais. Por fim, buscar caminhos que possam contribuir para a superação da relação produção e consumo, que tem condicionado a materialidade da existência do corpo.

1 EDUCAÇÃO DO CORPO: UMA NECESSIDADE PARA A SOCIEDADE DO CAPITAL NA CONTEMPORANEIDADE

Compreender o conceito de trabalho como um princípio educativo é necessário para a ampliação do debate a respeito da educação do corpo na contemporaneidade. Essa assertiva foi escolhida por ter a sua base explicativa no pensamento complexo que se constitui de natureza materialista, histórica e dialética (KOPNIN, 1978 e KOSIK, 2002). A partir desse conceito que, neste primeiro capítulo, pretende-se desenvolver a ideia de que a educação do corpo, com o advento da modernidade, tem acompanhado o processo de modificação da dinâmica espaço-tempo da realidade na sociedade do capital.

A priori, dada a articulação entre conteúdo e forma, significaria dizer ao corpo que existe o atravessamento de suas relações nos momentos experienciados pelos sujeitos em seus instantes peculiares de existir, e que ao partilhar a sua condição singular como ser humano num estado de pertencimento coletivo, o corpo se desdobraria num modo particular de reprodução sócio-histórico-cultural da vida. Ao estar subordinado ao modo de produção capitalista, o corpo tenderia a seguir a lógica da acumulação flexível na especificidade desta mesma sociedade (BAPTISTA, 2007).

É observada uma tentativa incessante de impregnação daquilo que passa a ser definido pelo mercado como valor para a forma existente do corpo. Logo, a educação do corpo não se encontra vinculada somente à mera necessidade humana da sociabilidade que pode vir a ser estabelecida pelos indivíduos num movimento cíclico em si, entre si e/ou para si, pois existiriam ali outros sentidos e significados erigidos pelo capital. Portanto, caberia ainda ao corpo pautar a sua conformação naquilo que envolveria também a esfera da produção e do consumo no conjunto de suas relações (MARX, 2010; 2011 e 2013).

A posteriori, essa percepção acaba por contribuir também para o entendimento de que as práticas sociais, quando referenciadas na dimensão do corpo, são atravessadas pela mediação de processos educativos, formativos e/ou instrucionais. E que mesmo na especificidade da educação formal, do ensino escolar e da escola pública enquanto instituição, vão se materializando alguns dos princípios do capital, ao ser considerado na especificidade daquilo que se encontraria destinado e em curso para a educação do corpo (MÉSZÁROS, 2005).

Essa discussão se dá em duas frentes. Na primeira delas revisita-se o conceito marxista de trabalho, por considerá-lo necessário para o entendimento sobre a determinação da constituição humana, naquilo que vai se referir à produção do ser humano e do corpo enquanto condição de expressão material e espiritual da vida. Já na segunda parte, desdobrando-se o momento inicial, é traçada uma discussão basilar sobre capital e educação do corpo, na tentativa de poder se compreender algumas relações pertinentes entre corpo e trabalho que, na sociedade do capital, se desenvolvem na atualidade a partir da lógica do neoliberalismo.

1.1 TRABALHO E CONSTITUIÇÃO HUMANA

O trabalho é essencial para o entendimento da constituição e da construção sócio-histórico-cultural do ser humano. A produção do ser humano, enquanto forma de vida existente no mundo, é determinada pelo trabalho e, ao mesmo tempo, o trabalho é determinado, na sua forma de realização, pelo ser humano. Isso acontece por relações dialógicas que, orientadas ainda pelo modo de produção, vão perpassando necessariamente pelo corpo. É este mesmo corpo que, através do exercício de seus movimentos, direciona-se para ações específicas que vão dotando de sentidos e significados o trabalho que é realizado por ele mesmo, manifestando-se consequentemente enquanto uma força produtiva. Assim, segue-se, em dois momentos distintos, o desenvolvimento dessa premissa.

1.1.1 **A produção do ser humano**

A constituição e o desenvolvimento do ser humano, em sua generalidade e na sua particularidade, podem vir a serem compreendidos a partir do processo de humanização. Um movimento que vem acontecendo por meio de dinâmicas estabelecidas a partir da história, na qual indivíduo e sociedade seriam construções categóricas[2], cunhadas como produto das atividades do metabolismo entre homem e

[2] A partir de Marx e Engels (2007), categoria pode ser entendida como um termo referente a algo que se apresenta na realidade concreta, como forma de ser e de se determinar a sua existência, enquanto uma síntese de múltiplas determinações. Portanto, uma apreensão interdependente de relações entre sujeito e objeto, aparência e essência, subjetividade e objetividade, unidade e diversidade, particularidade e totalidade, singularidade e universalidade.

natureza. Aqui, o trabalho vai se configurar como um conceito necessário e que ajudaria a explicitar, por exemplo, a existência no mundo de formações corporais humanas específicas.

Apropriando-se da natureza e se objetivando nela como vida produtiva, os indivíduos potencializaram as condições necessárias para originar o ser humano e construírem coletivamente a sua totalidade social. Saber se produzir enquanto vida genérica operativa significa dizer que os indivíduos precisaram se humanizar para a reprodução material da vida social. Num sentido ontológico, isso só foi consolidado na apropriação das objetivações materiais e espirituais mais desenvolvidas historicamente (MARX, 2010).

Segundo condições históricas e materiais determinadas, o ser humano tem se construído por meio de relações para além de sua simples adaptabilidade ao meio natural e/ou somente nas suas atividades sociais como indivíduo. Constituir-se sócio-histórico-culturalmente enquanto gênero foi possível pelo trabalho, considerando sua condição de mediação que deu sentido de existência e estado de pertencimento aos indivíduos. Ao mesmo tempo em que garantia as condições necessárias de poder vir a se apropriar, criar, modificar, transformar, produzir objetos a partir da natureza e objetivar-se no mundo, de maneira voluntária e consciente.

Assim, o processo de humanização passa pelo desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo e gênero, simultaneamente. É uma construção histórica, da produção material capaz de reproduzir a sua existência como vida social, articulando-se objetividade e subjetividade por ações concretas em sociedade. Dessa maneira, vai se entendendo o indivíduo como ser social, resultante da produção do conjunto de atividades diversificadas que seriam essencialmente e existencialmente humanas (LUKÁCS, 2012).

O processo de humanização é considerado como a própria ação humana em curso, sendo materializada na totalidade em particularidades da história universal. Os contextos e as práticas sociais apresentariam uma série de consensos, conflitos, tensões e contradições, construindo realidades diversas em que as origens do indivíduo e do gênero são entendidas no movimento de apropriação da realidade concreta. Esta, por sua vez, se apresentaria como algo que pode vir a ser analisada na especificidade do modo de produção de cada sociedade (MARX, 2011).

Deste modo, o ser humano vem se constituindo socialmente pela organização da vida em coletividade. Isso tem acontecido de maneira determinada historicamente e, como fenômeno, pode ser traduzido na existência de indivíduos numa totalidade social. Ao mesmo tempo, a existência de uma sociedade só pode vir a ser constituída por indivíduos. Assim, indivíduo e sociedade, além de categorias, seriam pares dialéticos coexistentes. No momento em que se é possível materializar a existência do ser humano, sintetizar-se-ia também o seu processo de humanização.

O que vai formando e conformando o indivíduo na sua condição de ser humano depende daquilo que socialmente este pode vir a construir, do que objetivamente pode vir a ser apreendido por ele enquanto realidade e daquilo que pode vir a ser colocado como materialidade no conjunto de suas práticas sociais[3]. Por isso, o ato de se produzir objetos pelo indivíduo, a partir de suas necessidades pela apropriação da natureza, vai se dando na mediação de uma determinada forma social. Tal produção, em sentido amplo, vai significar, por consequência, a reprodução da forma de vida humana.

Poder reproduzir a forma de vida humana, de modo material e imaterial, na relação entre objetividade e subjetividade, materializando-se indivíduo e gênero, em atividades estabelecidas ao longo do processo de humanização, decorrem do entendimento do trabalho como mecanismo gerado para a apropriação da natureza e da objetivação do indivíduo no mundo. O trabalho, enquanto mediação necessária para o desenvolvimento histórico e das relações em sociedade, trata-se de uma condição básica e fundamental para a materialização da vida humana (ENGELS, 2009).

Portanto, para a vida humana o trabalho seria sua atividade fundante. É a partir dele que o indivíduo cria, constrói, transforma, configura, forma, realiza e produz seus objetivos, valorando-os de modo imaterial, na tessitura de múltiplas relações que se estabelecem na dinâmica espaço-tempo em que se constrói socialmente como ser humano. É por ele também que vai se engendrando todo o processo de humanização, a consolidação do indivíduo e do gênero, de acordo com as necessidades tanto individuais quanto coletivas.

A ação de ser humano histórico e social vai depender da pertinência do trabalho como sua atividade vital. Produzir-se enquanto forma de vida; materializar-se objetivamente pelo seu agir sobre a natureza, modificando-a e modificando a si próprio;

[3] Na condição de sujeito, o indivíduo pode ser compreendido como protagonista de suas atividades pela *práxis*. Ou sua ação transformadora, consciente da prática social e que pode ser estabelecida na relação dialética entre a teoria e a prática.

conseguir humanizar aquilo que é externo a si, colocando sua subjetividade num curso intencional para a realização de produções; produzir-se na sua essência como ser genérico; desvelar-se como indivíduo que desenvolve uma vida produtiva. Tudo isso acontecerá somente a partir do trabalho.

> [...] pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, p. 256).

Assim, a realidade social vai sendo moldada pelo trabalho como uma atividade de formação do ser humano. Constituir-se em sociedade enquanto intencionalidade individual e/ou coletiva também significa poder se reproduzir pelo trabalho e ser atravessado por suas relações. Compreender essa constituição do ser humano perpassa necessariamente pelo entendimento do trabalho como um princípio educativo, posto que o seu desenvolvimento é interdependente da produção material e espiritual de sua humanização.

Em outras palavras, o trabalho seria uma categoria essencial para se compreender a condição ontológica em que se constituiria a vida humana, como materialidade histórica da humanidade. Ao ser considerado como a atividade humana excelente, apresenta uma característica universal e ainda distintas particularidades quando é observado na especificidade de seus processos. Por ser entendido como fundante do ser humano, o trabalho possibilitaria entender o corpo e suas práticas relacionadas, considerando a dinâmica espaço-tempo em sua dimensionalidade (BAPTISTA, 2007).

Visto que os seres humanos têm se relacionado entre si e com a natureza mediante a realização do trabalho, pode-se dizer que as produções humanas estabelecidas por meio dessa relação metabólica vêm acontecendo sob condições históricas de reprodução. São exatamente as atividades de reelaboração, reprodução e reutilização de instrumentos necessários ao trabalho que possibilitam o surgimento de necessidades com sentidos e significados para a vida cotidiana (MARX, 2013).

A realização do trabalho manifestaria a forma de exteriorização da consciência do indivíduo. Enquanto objetividade do ser humano, esta vem se modificando na medida em que acontecem múltiplos contatos com outras consciências presentes na natureza. Será, portanto, pelo trabalho que o ser humano exterioriza a sua individualidade na relação com a natureza, internalizando por assimilação aquilo que foi produzido nas condições materiais existentes, e exteriorizando a si novamente, porém de maneira elaborada e como um novo trabalho a ser realizado (MARX, 2010).

Ter ciência da própria consciência tem dependido da experiência humana de estabelecer contato com outras consciências. Nesse movimento de poder vir a perceber, reconhecer e internalizar resultados a cada contato, o ser humano pôde encontrar a maneira de se dispor para externar a si próprio, como ser social que se produz em humanidade, logo, em sociedade. Portanto, vai ser na mediação do trabalho que historicamente vão se estabelecendo as formas e as relações sociais entre os indivíduos (LUKÁCS, 2012).

Ao considerar o trabalho na ação ontológica do ser social, colocar-se-ia a sua condição enquanto uma ação educativa. Pois, ao mesmo tempo em que o ser humano produziu por ele mesmo algo para si, vai se apropriando daquilo que antes fora manifesto idealmente na sua produção, na qual já coexistiriam características daquilo que sua relação partilhada com outros seres humanos anteriormente constituiu. Assim, poderia ser considerada como uma ação educativa que vai se desenvolvendo no corpo, justamente por ser aquela que buscará materializar sua consciência ao produzir consequentemente pela ação material.

A compreensão do ser humano que vai se humanizando a partir do trabalho, numa totalidade social em que se apropria e objetiva-se no mundo, desenvolvendo-se enquanto gênero, tem a educação como premissa fundamental de análise. O processo de humanização vai ser possibilitado pelo trabalho do ato educativo, porque é por ele que o ser humano consegue se objetivar na realidade concreta, humanizando-se naquilo que foi objetivado e se transformando em sua subjetividade, ao poder reproduzir a si mesmo na constituição do próprio ser. Educação e trabalho têm uma relação ontológica quando entende-se que pelo trabalho se dão as relações entre ser humano e natureza e, pela educação, as relações entre indivíduo e sociedade. Assim, através do trabalho o ser humano transforma a natureza e pela educação os seres humanos relacionam-se entre si (LUKÁCS, 2013).

Ainda a partir de Lukács (2013), a educação é entendida como um processo histórico de se formar e de vir a ser formado puramente social. Como algo que possui fundamento na essência e desenvolvimento para a existência do ser humano, consistiria na totalidade de influências sobre o indivíduo em seu processo de configuração. O desenvolvimento do indivíduo em uma sociedade e a sua consequente humanização vai depender de como este poderia se apropriar (em conteúdo e forma) daquilo que foi objetivado pelo trabalho enquanto produção histórica, material e espiritual na totalidade social.

Viver em sociedade pressupõe existir a condição do ser humano de poder manifestar suas possibilidades num vir a desenvolver-se pela educação. A forma de vida humana imaterial, as ações de objetivação do gênero, o trabalho humano realizado para dominar a natureza e a produção humana em sociedade dependeriam disso. A educação vai se constituindo, consequentemente, por modos processuais conscientemente elaborados, pelas relações sociais que partem de individualidades, na contradição histórica da própria realidade e por atos singulares que serão objetivamente transpostos para um coletivo.

Na prática social, a educação vai se efetivar a partir da concepção do pôr teleológico (LUKÁCS, 2013). Ou seja, de poder se colocar como uma atividade orientada a um fim como um ato consciente sobre a realidade concreta, enquanto uma ação objetiva primária sobre objetos e uma ação objetiva secundária sobre outros seres humanos. Portanto, como algo que seria um elemento constitutivo do trabalho, do ser humano e da vida social. E ainda, por vir a poder expressar o caráter de finalidade da ação, esteja presente em qualquer tipo de sociedade da história humana, onde todas as suas produções se realizariam.

Para além da ação primária sobre os objetos no atendimento de suas necessidades vitais, o ser humano, quando realiza ação secundária sobre outros seres humanos, evoca a capacidade de conhecer, de modo consciente, os meios para poder estabelecer essa mesma relação que seria dada a partir de seu agir. Os processos educacionais e as atividades educativas vão justamente adentrar e estar neste lugar de ampliação do conhecimento, sobre aquilo que precisaria ser realizado na prática social e, portanto, na relação entre a causalidade e o pôr teleológico.

Significa dizer que a educação tende a considerar a apropriação consciente daquilo que amplamente foi se desenvolvendo em sentido sócio-histórico-cultural.

Sobre o que vêm se constituindo pelas relações materiais, que objetivamente possibilitaram apreender particularidades, porém constituindo uma totalidade social em que acontece a reprodução da vida. Desse modo, promove o desenvolvimento do ser humano, tornando-o apto à transformação de si e da própria sociedade pertencente, segundo as condições de sua realidade concreta possibilitada pelo trabalho.

Em Marx (2010), o trabalho se apresenta sobre tudo aquilo que vai constituir o ser humano. A sua condição ontológica se encontraria dependente das condições materiais, que vão definir os modos de se fazer o próprio trabalho. Há o entendimento de que não se trata de uma ação individualizada e definida somente na ideia de produção da própria consciência, mas da relação que se é capaz de estabelecer com a natureza como um todo, e isso perpassa pela análise do trabalho, não apenas em um sentido geral, mas na sua determinação específica vinculada pelo modo de produção.

Nessa perspectiva, considera-se a compreensão histórica do trabalho que incide na reflexão sobre a mediação processual das relações entre indivíduo e natureza. Do primeiro, pela ação do seu corpo que age em relação à segunda, quando este coloca em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, no intuito de apropriar-se da matéria natural de forma útil para a vida humana. E que, por sua vez, num movimento de agir sobre a natureza, ao transformá-la, mutar-se-ia também, e ao mesmo tempo, em sua própria natureza (MARX, 2013).

O trabalho, enquanto ação humana e transformadora, traz a relação direta do indivíduo com a natureza por se constituir num mecanismo de sustentação da própria vida como um ato histórico. Para o indivíduo, a sua existência é condicionada à extração essencial da matéria que, ao ser apresentada a ele como natureza, ao mesmo tempo em que é modificada por ser concebida como algo externo a si, possibilitaria o desenvolvimento de habilidades dele mesmo como ser humano, modificando-o também por vir a se constituir como parte dela.

Assim, sua condição ontológica é subordinada a essa materialidade que se torna responsável por determinar os procedimentos necessários para que seu trabalho aconteça. Mais uma vez, é a partir de sua compreensão histórica e do modo de produção que se poderia entender a consolidação da consciência, da capacidade de autocriação humana como um processo e da objetivação de si que vai se concretizando por suas reproduções diversas. Sendo que tudo isso ocorrerá mediante relações entre ser humano e natureza, estabelecidas enquanto forma de transformação mútua (MARX, 2013).

Em Marx (2010), a relação de metabolismo entre ser humano e natureza vai se dar a partir da mediação, regulagem e controle possibilitadas no trabalho. Este vai ser transposto pela ação humana responsável pela mudança do meio natural, quando se retira dele o que for necessário para a garantia de continuidade da vida. O ser humano converteria a matéria daquilo que é externo a ele em algo essencial para a sua existência, trabalhando-a enquanto se trabalha, desenvolvendo habilidades ainda não manifestas por suas ações anteriores.

Sendo assim, o ser humano não seria capaz de viver sem a natureza, mantendo sempre uma relação direta de sustentação com ela e através dela mesma para a preservação de si. Com isso, a natureza também se coloca numa dimensão histórica, porque suas modificações dependeriam dos atos daqueles que nela interferiram e isso pode acontecer somente enquanto uma construção histórica. Para o ser humano, o trabalho, quando voltado para necessidade da sua existência, passaria a ser reproduzido enquanto seu valor de uso (MARX, 2013).

O trabalho se tornará útil quando é capaz de transformar a matéria que se encontra presente na natureza em elementos destinados para a sobrevivência humana e que atendam aos seus anseios de abrigo, nutrição e segurança, por exemplo. Independente do período histórico e/ou do modo de produção, garantir a continuidade da vida torna-se um objetivo central e, a partir dele, se justificaria a criação diversificada de tantos produtos que possam vir a ser utilizados enquanto mantenedores das necessidades humanas.

No entanto, a capacidade produtiva vai depender diretamente dos meios que se encontram disponíveis e estes tendem a determinar também a sua força produtiva. As atividades produtivas se realizam de maneira concernente ao desenvolvimento das condições históricas, perpassando pela capacidade consciente de realização que o ser humano apresentaria e que vai diferenciá-lo. Assim, o trabalho cria a vida humana num sentido material, ao mesmo tempo em que é formalmente idealizado no pensamento daquele que o criou.

Em Marx (2010), isso pode ser evidenciado enquanto uma diferenciação do ser humano em relação aos demais seres que se encontram na mesma natureza que o primeiro desfruta. Nesse caso, ser humano vai além da ação propulsora do instinto, pela capacidade desenvolvida de fazer operações de forma histórica, podendo pensar a respeito da ação antes de executá-la, reconhecendo-se a partir de outros objetos e tendo

o poder de modificá-los a partir do atendimento daquilo que antes fora, de maneira abstrata, apenas a sua idealização.

Compreender a dinamicidade deste processo pressupõe entender que não se trata somente de manifestar na forma de ação uma consciência puramente individualizada, mas de considerar o trabalho como algo que só pode vir a ser realizado a partir das condições materiais de existência, sendo produzido e determinado na história. Os meios de existir produzidos pelos seres humanos dependem dos meios de existir já encontrados por eles na natureza e que sobre eles se podem produzir. Portanto, trata-se de um modo de vida determinado na atividade dos indivíduos que vai se refletir no que eles mesmos serão (MARX, 2013).

Ainda em Marx (2013), trata-se de conceber a natureza do trabalho como algo determinado pelas condições materiais de existir do ser humano e que teria em sua especificidade de análise uma forma de ser realizado a partir da observação da sua produção particular. A produção das condições materiais da vida vem se desenvolvendo a partir das relações econômicas e históricas de sua reprodução, na qual são definidas também as relações sociais e toda sua forma de organização, sendo orientada pelo modo de produção ao qual estará colocado.

Em sentido amplo, é acomodada a forma na qual se constitui o modo de reprodução da vida e isso vai direcionar toda a constituição ontológica do ser humano. A produção vai se dar como algo importante a ser observado para o entendimento do ser humano na historicidade do processo em que se é analisado. Como momento de sua determinação, apresentar-se-ia naquilo que vai caracterizar-se como primordial em relação às competências a serem desenvolvidas e que vão significar a materialidade histórica do modo de produção.

Em Lukács (2012), é observado que o desenvolvimento essencial do ser humano encontrar-se-ia determinado pela maneira como este produz. Vai se dar nas condições estabelecidas pelo trabalho e manifestar-se-á concretamente pelas capacidades corporais que estarão desenvolvidas pelo ser humano durante sua existência. Ao se apropriar da natureza, ressignificá-la na sua mente e deixar que esta se encontre sujeita à sua vontade, o ser humano transformaria a condição de objeto, formando-se através do trabalho, pelo processo de mediação.

O trabalho possibilita ao ser humano se transformar enquanto forma social, tornando-se objetividade humana em si. Ou seja, a constituição humana depende das

condições de produção que vão determinar a economia, a história e a sociedade em que o indivíduo se encontra. Torna-se coincidente o que se produz com a maneira em que se produz, justamente porque as condições materiais dessa mesma produção vão determinar quem seriam então os seus indivíduos (MARX; ENGELS, 2007).

O ser humano tenderia a se objetivar no seu produto, percebendo-se como um sujeito de sua história que, por sua vez, encontrar-se-ia interligada à história da natureza num sentido teleológico. Na relação com outros seres humanos, uma vez que se trabalha numa perspectiva coletiva, através da práxis a sua capacidade de executar trabalho vai se desdobrar enquanto ação do desenvolvimento, propiciado pelas condições históricas e na natureza em que foram encontradas.

O ser humano em si tornar-se-á um ser que agora é socialmente para si, ao se reconhecer naquilo que é realizado. Tornando conteúdo e forma natural, por consequência, em conteúdo e forma social. A constituição humana vai depender de suas condições produtivas, determinando também as suas transformações e necessidades. Para produzir e se manter sob esta condição, é preciso objetivar-se manifestando a capacidade humana de exteriorizar-se, ao conseguir materializar na prática a construção de objetos que antes foram para si subjetivamente constituídos (LUKÁCS, 2012).

Este seria o caráter universalizante do trabalho, que ainda vai apresentar uma realização particular dependente do modo de produção a que se encontra sujeitado. A organização social e os processos de produção do trabalho, em condições individuais e coletivas, são definidas pelas características históricas de seu período correspondente, o qual vai produzir a formação da consciência a partir do seu entendimento de integração com o mundo. A atividade realizada como meio de trabalho vai modificando a forma do objeto num processo que tende a significá-lo.

O trabalho ganha forma sendo externado como propriedade correspondente à necessidade do ser humano ao ser construído por ele. A natureza, os meios disponíveis, a disponibilidade para se produzir, as habilidades de quem trabalha, o desenvolvimento científico-tecnológico aplicado, os modos sociais de realização do processo e da produção interferem na força produtiva. Assim, a capacidade de se constituir enquanto condição fundamental para existência, em sentido material e na sua gestação como forma de ser idealizado, relacionam-se diretamente à reprodução da vida humana (MARX, 2010).

As condições históricas de produção são desenvolvidas na medida em que se reelabora a própria vida humana, segundo a especificidade de realização do trabalho material dado a partir da consciência. Segundo Marx (2010), o final de um processo de trabalho vai se materializar para o ser humano similarmente à sua idealização, pois o resultado já existia concebido na imaginação. Essa capacidade vai diferenciá-lo dos outros animais, por exemplo, porque sua ação pode vir a ser planejada antes mesmo de ser executada.

Portanto, a história vai se dar nas condições de produção que definem as necessidades do ser humano. Este movimento fundamenta-se na ideia de historicidade das relações dele mesmo com a natureza, sendo preciso se objetivar e produzir-se através da sua capacidade de exteriorização, significando então a construção material daquilo que foi desenvolvido como ideal. Marcado pelas características do período em que acontece, as particularidades de sua produção definem, então, não só a sua organização social, como também a individualidade e a coletividade.

1.1.2 **Corpo como expressão material e espiritual da vida**

Estudos a respeito do corpo têm sido secularmente desenvolvidos. Como um tema comum de pesquisas, encontra-se presente na Antiguidade, passa pelo período medieval e adentra na era moderna. O conjunto desses trabalhos chega até os dias atuais num arcabouço de conhecimento significativo, possibilitando o desenvolvimento de tantos outros trabalhos que envolvem tanto a especificidade de sua natureza quanto de diversos assuntos que lhe são pertinentes e que estão situados nos campos das artes, das ciências e da filosofia.

O corpo vem sendo discutido em diferentes aspectos por seus/suas pensadores/as e pesquisadores/as. No diálogo com a educação formal, por exemplo, ao ser compreendido a partir de seus aspectos culturais, evoca discussões contemporâneas necessárias para o ensino escolar. Sobretudo quando este se dá no trabalho educativo que acontece e vai perpassando pelas áreas do conhecimento na Educação Básica – fundamentais para a formação escolar dos/as estudantes na escola pública, considerando-se a importância do conhecimento para todas as etapas de ensino (BRASIL, 2018a).

O corpo pode ser analisado como uma construção histórico-social, a partir do materialismo histórico-dialético, por se entender que sobre ele existem múltiplas determinações. Nessa perspectiva, por exemplo, sua condição biológica (universal) sempre esteve determinada pelas relações sociais (BAPTISTA, 2019). Porém, num dado momento da história, quando o modo de produção capitalista passou a determinar o trabalho e a organização do seu modelo específico de sociedade, o corpo foi particularmente sendo determinado sob uma forma específica.

O corpo, nesse sentido, seria a expressão espiritual e material da vida humana, produzido em sua forma nas relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza, encontrando-se condicionado ao desenvolvimento das forças produtivas que vão atuando sobre ele. Também é nele que são produzidas as representações sociais do ser e, do mesmo modo, a partir dele se dá a conexão material do ser humano com o meio por onde ocorre a manifestação da consciência resultante de suas determinações materiais, históricas e sociais (BAPTISTA, 2007).

Assim, o corpo pode ser definido como algo construído socialmente[4] e sua constituição enquanto forma depende diretamente de uma determinada orientação. A natureza orgânica do ser humano é o seu corpo biológico, genérico e objetivo. Toda a sua existência materializa-se por ele, bem como a sua vinculação direta com a natureza (inorgânica), da qual sobrevive. Nas considerações de Marx (2010), a relação de metabolismo entre o ser humano e a natureza não se resume somente à presença do corpo (parte física), mas também à possibilidade de existir a sua consciência (parte espiritual) enquanto ser social. Ser humano e natureza são partes interdependentes e se subordinam na relação metabólica em razão do trabalho.

Para ser significada a natureza precisa da atividade da consciência que não existe por si só, uma vez que se manifesta a partir do corpo. É dessa relação material que os objetos vão ter para o indivíduo os seus sentidos validados, o que faz com que a natureza seja para o homem uma parte dele e que, por isso, ambos se modificam quando existe algum processo transformador. É assim que, ao modificar a natureza pelo

[4] Baptista (2001), faz um estudo a respeito do corpo analisando as práticas corporais realizadas em academias de ginástica. Na pesquisa, é observada a existência de uma preocupação social de seus praticantes vinculada à estética (e não somente à saúde), visando alcançar um padrão de corpo pré-estabelecido e que é determinado a partir da indústria cultural. Esse modelo se apresentaria de maneira transitória, de habilidades que tendem a ir se modificando enquanto objetivo a ser alcançado.

trabalho, na busca de se resolver questões imediatas, o ser humano acaba por ele mesmo se modificar, pois a natureza modificada muda a sua essência (MARX, 2010).

A partir do trabalho o ser humano vai se tornando gradativamente diferente do seu estado anterior de desenvolvimento. Em sua relação com a natureza, ao ser exigido dele mesmo outras ações para que possa vir a se estabelecer com ela, vai se modificando. Isso acontece em conteúdo e forma, quando são ressignificadas outras necessidades para poder se teorizar (pelo pensamento) e de se praticar, a partir do corpo, essas mesmas ações. A partir da utilização de meios que também precisam ser produzidos, a construção histórica do corpo busca satisfazer necessidades, criando, a partir delas, tantas outras, o que se dá no âmbito das relações, de modo a poder continuar a se reproduzir enquanto forma humana natural e social, concomitantes e interdependentes (MARX; ENGELS, 2007).

O corpo se faz como movimento da história, numa construção concreta e existente da vida, que permite produzir a sua vida material. Ele precisa realizar mediações para que se constitua enquanto ser humano e isso vai dependendo da existência de outros corpos que, organizados socialmente, vão dando a ele também as possibilidades e condições de poder vir a se reproduzir ontologicamente enquanto ser (LUCÁKS, 2012; 2013). Ao mesmo tempo, por pertencer ele mesmo enquanto corpo a um determinado momento histórico e, ao ser deste modo por ele constituído, segue atravessado pelas necessidades erigidas pela dinâmica espaço-tempo particular de seu próprio momento histórico, a partir das relações de produção que vão lhe exigindo.

A construção corporal do ser humano, portanto, vai se dar a partir da diversidade de modos de produção. Se o trabalho constitui a porção universal deste processo, por outro lado a história talvez poderia ser considerada uma particularidade própria. Porém, cada indivíduo apresenta ainda uma história singular dentro do movimento da história dos indivíduos, na particularidade da dinâmica espaço-tempo de um determinado momento. O corpo realiza produção em qualquer período histórico e, portanto, estaria subordinado a esse processo como também seria uma construção histórica. Desta maneira, ao ser a sua condição de existir e estando sempre presente em quaisquer formas sociais construídas pelo ser humano, vai se dando enquanto permanente necessidade de mediação do metabolismo (MARX, 2013).

O corpo vai, assim, estabelecendo relações metabólicas com a natureza e se firmando a partir dela em sua condição de vida humana no mundo. O ser humano pode

ser observado como uma unidade dialética entre o natural e o humano. Um ser universal que é parte da natureza, mas que se diferencia dos outros seres da natureza na especificidade do trabalho, sendo capaz de estabelecer relações mediante a sua condição histórica de se constituir socialmente e manifestar consciência ao conseguir se singularizar dentro de uma determinada particularidade (MARX, 2010).

Desse modo, o corpo é para o ser humano um meio de trabalho. A partir desse entendimento, e ainda segundo Marx (2010), na medida em que existe uma necessidade de se utilizar objetos para o desenvolvimento do trabalho, o corpo se altera em sua forma para adequar estes mesmos objetos ao meio. Pensar o corpo nessa condição significa concebê-lo como algo inerente ao trabalho, capaz de transformação da natureza e de si, a partir das condições naturais de existência, dotando-o constantemente de sentidos e significados. A objetivação da essência humaniza e cria a sensibilidade do ser humano.

Desta maneira, o corpo está submetido à organização do trabalho, da sociedade e da vida. Ser constituído de modo histórico-social vai lhe exigir capacidades necessárias para a produção. As relações com o meio pelo modo de produção – que se definem a partir do tipo de trabalho a ser executado – vai configurando o corpo e reproduzindo-o. Enquanto ser orgânico, o ser humano tem em seu corpo uma dimensão natural, como parte de uma comunidade. E nela constitui uma identidade como sujeito ao se diferenciar de outros sujeitos, mediante a participação social no modo coletivo. Assim, ao ser instrumento necessário para o trabalho, enquanto ser possuidor de identidade e subjetividade, é também inorgânico. A corporalidade do ser humano vai se dar nas relações de trabalho e nos modos de se identificar com os outros seres humanos (MARX, 2013).

Materializar-se enquanto corpo consciente constitui, a manifestação da subjetividade de um indivíduo, que é por consequência um estabelecedor de relações. Em Marx (2013), observa-se que o ser humano só reconhece a si, percebendo-se nas relações sociais, e que isso se dá a partir da inserção de sua corporalidade num determinado contexto. O trabalho, realizado segundo cada modo de produção específico, efetivaria essa identificação entre os seres humanos em seus espaços e tempos de historicidade dos corpos.

Sendo assim, o trabalho promove uma educação do corpo e o determina em suas capacidades e habilidades, nas diferentes formas de organização em que a sociedade é

produzida e reproduzida, constituindo a sua consciência a ser objetivada nas relações deste mesmo corpo com o meio. Suas capacidades, condições e habilidades de se manifestar como ser social vão depender dessas relações, em nível individual e coletivo, entre o ser humano consigo, com o outro ser humano e com a natureza. Ao mesmo tempo, é determinante do trabalho, construindo-o ao idealizar e materializá-lo como processo produtivo em que ele mesmo é produto e também produtor.

Analisar o corpo vai depender diretamente da percepção de quem o investiga[5]. Isso se vincularia a aspectos como a trajetória de vida do/a pesquisador/a enquanto corpo, seu momento sócio-histórico-cultural, o atravessamento econômico-político de sua realidade e os sentidos e significados erigidos ao corpo enquanto finalidade de pesquisa. Em Baptista (2007, p. 47-48), por exemplo, a produção e a transformação da natureza seriam fundamentais para se compreender a transformação do ser humano, pois,

> [...] como não poderia deixar de ser, este indivíduo possui um corpo próprio, possuindo algumas características fundamentais, sendo elas: 1) um corpo é único, individual, tem as marcas e as necessidades de seu tempo atual, ou seja, de sua história; 2) ele é histórico por trazer as marcas de seus antepassados, da sua classe social e das condições de existência desenvolvidas pelas relações sociais; 3) um corpo individual é reconhecido pelo seu trabalho, sendo este reconhecimento feito por ele mesmo e pelos outros, tendo-se como referência o seu produto, bem como um objeto para a consciência, e 4) este corpo individual também é coletivo, pois é identificado pela cultura entre outros elementos.

Existir-se enquanto corpo e constituir consciência demanda para o ser humano a realização do trabalho, que vai depender das condições materiais de existência que o modo de produção possibilita e do efetivo atendimento de suas necessidades pelo esforço de sua realização. Pois materializar sua existência significará necessariamente produzir este mesmo corpo, o qual vai ser responsável pela relação de transformação com o meio na relação entre ser humano e natureza, constituindo-se, assim, uma relação dialética de determinações de um corpo da consciência e da consciência do corpo (BAPTISTA, 2007).

[5] Assim, por exemplo, se compreende o porquê da concepção de corpo se diferenciar em cada momento histórico de outras abordagens antecessoras, contemporâneas e sucessórias. E essa compreensão perpassa pelas condições materiais, bem como, por toda produção espiritual decorrente dela, a qual culmina em entendimentos mais restritos ou mais amplos, assim como em compreensões mais dualistas ou monistas.

Considerando esse entendimento, a consciência individual é gerada a partir do contato com outros seres humanos e objetos da natureza, nas relações que possibilitam assimilar aquilo que já existe e depois interiorizar as condições materiais da própria existência. É essa consciência que permite a realização do trabalho, entendido como a forma de se transformar a realidade em virtude de uma necessidade sobrevivente e de exteriorização do ser humano. O ser humano, na condição de ser social e como um estabelecedor de relações, produz trabalho materializando a si num contexto em que se apresentariam também outros seres humanos.

Constituir a própria vida de maneira consciente depende do conhecimento das relações que existem entre os seres humanos e que se materializam, por sua vez, como um ato coletivo ao mesmo tempo em que são internalizadas individualmente. A consciência vai depender da possibilidade de poder analisar a si, reconhecendo-se a si mesmo como um objeto de modo independente e simultaneamente num outro lugar, na relação dependente com o outro que é reconhecido no existente da semelhança e da diferença, onde o trabalho permearia esse movimento.

Assim, o trabalho compreenderia a ação do ser humano interdependente em si e para si, entendendo que existiria ainda uma materialidade relacional que vai depender, ainda, das relações sociais com um ser outro, que no caso seriam outros seres humanos. O trabalho, ao ressignificar a transformação mútua de naturezas, tem sua objetividade manifesta por relações subjetivas ao ser colocado pelo indivíduo naquilo que é produzido enquanto ação de sua própria consciência e a si mesmo como ser humano.

A atividade gerada pelo trabalho permite que o ser humano possa vir a se reconhecer naquilo que é capaz de produzir e essa sua condição de liberdade da natureza, ao mesmo tempo em que se reconhece parte dela, significa saber se fazer existir de modo interdependente. Pelo trabalho, o indivíduo vai modificando sua condição humana no exercício de sua consciência, exteriorizando e se desenvolvendo no mundo a partir de seu agir formativo, segundo as condições objetivas que são postas (MARX, 2010).

Isso define o trabalho como um princípio educativo, pois, ao ser livre e apropriar-se daquilo que foi produzido como objeto, também apreende uma série de produções realizadas por outros seres humanos no contexto em que encontra-se presencialmente manifesto. Para Baptista (2007), é na realização do trabalho que o corpo objetivamente vai poder materializar sua consciência, porque nele se encontraria

presente (consciência do corpo). No seu agir, o ser humano colocaria em curso aquilo que vai significar presença e ação material de sua consciência (corpo da consciência).

Portanto, objetivar-se seria a exteriorização da consciência do corpo, e subjetivar-se estaria no lugar de reconhecimento no objeto produzido por sua objetivação, o que, a partir da história, ganha uma complexidade maior de entendimento. O trabalho vai construir o indivíduo e a maneira como este vai se relacionar com o mundo, a partir da sua consciência. Para o materialismo histórico-dialético, o corpo biológico (universal) encontra-se submetido a uma construção histórica (particular), determinada pelo trabalho em suas formas de organização.

Na sociedade do capital, a forma do corpo acaba sendo determinada por ações que lhes são especificamente geradas para atender ao modo de produção. Na sociedade do capital, a forma do corpo acaba sendo determinada para atender ao modo de produção. Ou seja, quaisquer ações referentes à esfera da produção e do consumo agem sobre ele. Assim, enquanto expressão material e espiritual da vida humana, o corpo é atravessado pelo estabelecimento de mediações que tendem a ressignificá-lo como aquele que vai produzir mercadorias e é produzido também como mais uma delas[6]. As exigências históricas do modo de produção conformam a realidade do corpo às condições necessárias de sua reprodução enquanto produção e consumo (BAPTISTA, 2007).

Assim, o modo de produção, ao provocar mudanças, precisa engendrar o modo de reprodução da vida em todos os seus aspectos. Nesse sentido, caberia ao corpo produzir e ser produzido enquanto mais uma forma de mercadoria. É por isso que a sua determinação acontece também por mediações e processos educativos que perpassariam necessariamente por uma discussão que também vai compreender o próprio trabalho na sociedade do capital e outros conceitos como a alienação, fetiche e reificação, também necessários em relação ao corpo (MARX, 2010).

[6] Baptista (2007), busca analisar as mediações históricas que determinam a forma do corpo na sociedade do capital. A partir de autores de base dialética, histórica e materialista como Karl Marx, Friedrich Engels, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Georg Lukács, vai compreender o trabalho como algo determinante para a construção de um modelo que perpassa diretamente a relação entre a produção e o consumo. E este, retido a outras categorias de análise como a alienação, o fetiche e a reificação, atrelados à compreensão da indústria cultural como estratégia disseminante para a massificação de um corpo adestrado, vai originar um modo específico de educação do corpo.

1.2 O CAPITAL E A EDUCAÇÃO DO CORPO

Na sociedade do capital, existe uma educação do corpo específica em curso que segue determinando a forma do corpo na atualidade. Este processo decorre das exigências do modo de produção capitalista, que apresenta necessidades específicas relacionadas à produção e ao consumo, como já fora observado em Baptista (2007). Isso vai implicando, por consequência, na modificação das relações entre trabalho, educação e capital. Portanto, corpo e trabalho vão sendo formatados a partir de sentidos e significados histórico-sociais próprios, decorrentes tanto do movimento de reestruturação econômico-produtivo do capital quanto de reestruturação político-econômica do neoliberalismo. É sobre esses dois aspectos que se postula o desenvolvimento a seguir.

1.2.1 Corpo e trabalho na sociedade do capital

O trabalho possui particularidades que podem ser compreendidas a partir de sua construção histórica, tal qual acontece no modo de produção capitalista, sob condições determinadas. O capital se sustenta historicamente na medida em que se consolidam suas condições necessárias de reprodução e para isso precisa configurar a realidade em torno de si. Na sociedade do capital a vida humana individual e coletiva acaba sendo ressignificada e submetida socialmente aos seus aspectos constitutivos[7].

Em Marx (2013), observa-se que o capitalismo é um modo específico de se produzir mercadorias e que este acaba determinando também um modo peculiar de se reproduzir a vida. Portanto, configurado como um modo de produção, precisa garantir suas condições mínimas de reprodução em dois sentidos: primeiro, a partir de uma lógica de funcionamento próprio que vai estabelecendo certas determinações sociais na dinâmica espaço-tempo a partir do curso da história; e segundo, como um processo de reprodução engendrado sobre a própria vida humana, de onde retira suas forças produtivas na promessa de atendimento de suas necessidades, na mesma medida em que vai lhe gerando outras, a partir delas. E ainda como modo de produção, determina a

[7] De maneira geral, os aspectos constitutivos vão se referir: ao conceito de propriedade privada (e dos meios de produção), ao processo histórico-social da acumulação de riquezas, à condição material da liberdade econômica, ao trabalho assalariado (existido pelas relações de mercado) e à existência de classes sociais distintas.

forma de consumo de suas mercadorias produzidas, inclusive naquilo que se refere ao corpo, assim como aos consumidores de cada produto estabelecido pelo capitalismo.

Portanto, o corpo submetido em sua particularidade histórica à sua lógica, acaba convertido ele mesmo em uma outra mercadoria. A alienação, o fetiche e a reificação, decorrentes do modo de produção capitalista, implicam sobre o corpo um modelo específico de educação. Deste modo, o trabalho é ressignificado e acaba por romper com a formação da consciência, uma vez que os produtos passam a não ser mais reconhecidos por quem lhes produziu, ao contrário do trabalho em geral, em que é produzida a exteriorização do indivíduo no objeto, sendo que este reconhece nele a sua condição de produtor de modo consciente.

Em Marx (2010), é possível observar que o modo de produção capitalista acaba provocando um descolamento de todo esse processo ao torná-lo repetitivo em suas cadeias produtivas. Dissociando o indivíduo, que não consegue se materializar enquanto forma de vida, manifesta-se aquilo que é caracterizado como um processo de alienação. Isso vai se dar na relação do/a trabalhador/a com aquilo que é produzido por ele/a, da sua vinculação com o processo da produção, da alienação em si enquanto indivíduo que produz e, ainda, na relação que ele/a vai estabelecendo com os/as demais trabalhadores/as.

Embora aquilo que seja produzido por ele/a continue a significar uma forma de exteriorização dele/a mesmo/a enquanto ser humano, durante o processo no qual um determinado produto passa ser objetivado vai se dando sob um modo de produção específico de maneira a causar o seu próprio estranhamento. Na sociedade do capital, o objeto adquire certa independência de seu/sua produtor/a, de modo que o produto do trabalho que é fixado no objeto transformando-o em algo material não vai mais ser realizado a partir de sua objetivação. Aqui o trabalho é fixado no produto e não se subjetiva para o/a seu/sua produtor/a, retornando-se para si de modo consciente para que este/a possa vir a se reconhecer nele.

Nesse sentido, o objeto que é produzido aparentemente se coloca como algo que já existia antes mesmo da ação humana e do indivíduo que o produziu. O que se incorpora no objeto, em sua essência adquire uma existência autônoma e uma externalidade do próprio indivíduo, por vezes sugerida de forma antagônica a ele. A relação metabólica com a natureza que o ser humano antes possuía agora vai sendo perdida, uma vez que este domínio passa a se constituir por outras relações que dão

sentidos exteriores aos objetos que se encontravam presentes na natureza (MARX, 2010).

O indivíduo vai realizar o seu trabalho a partir da matéria que encontra disponibilizado na natureza (considerada a sua parte inorgânica), a partir de onde também pode vir a produzir todos os objetos de que necessita para se sustentar e poder existir. Ao se perder essa relação, significaria também perder a plenitude de ser trabalhador/a e o seu próprio existir, existindo agora somente como uma condição física, que se subsume a uma apropriação da natureza não mais interdependente dos outros seres humanos.

Em Marx (2013) isso produz uma relação em que o objeto passa a ter mais importância do que aquele que o produziu, superando a sua condição existente. Passando a ser existente como trabalhador/a na condição de sujeito físico, a sua existência também se naturaliza enquanto um objeto. Assim, a ideia de sujeito físico tornado trabalhador/a no modo de produção capitalista vai condicionar toda a sua existência como um meio necessário para a produção. O corpo que produzirá mercadorias para o consumo será, por consequência, o corpo responsável por gerar o capital, tornando-se contraditoriamente desumanizado.

Existir fisicamente para produzir massivamente, despendendo toda a sua energia para produzir coisas, acaba por tornar-se o objetivo desse mecanismo do seu não reconhecimento no produto. A perda na essência do trabalho no produto e não mais na formação do ser humano vai sintetizar a forma como se dá a produção em si e os impactos que isso acarreta ao corpo de quem realizará tal processo. Como é algo deliberadamente alienante, e consequente para o trabalho em sua forma geral, passará a ser exterior ao seu trabalhador.

Na medida em que vai causar-lhe esgotamento, por ser algo imposto e de maneira externa, como uma atividade forçada, o trabalho não caminharia no sentido de satisfazer necessidades. Sendo, assim, proveniente de um trabalho não mais pertencente ao indivíduo, mas que é comprado por outro alguém, como um meio que tende a ser alienante por lhe ser externo. Ao se alienar, o indivíduo perde-se de si mesmo, não se reconhecendo como ser humano, tornando-se somente vida individualizada e não mais genérica, a partir de um trabalho entendido sob a condição de ser um mero executor (MARX, 2010).

Assim, por ter se tornado para ele mesmo como algo externo, essa alienação atinge o seu processo de reconhecimento, desconhecendo-se no limiar daquilo que fora estabelecido entre os seus estados de presença como um ser biológico e, ao mesmo tempo, um ser social. Aliena-se a natureza do ser humano, a sua mediação com ela e em relação a si mesmo por uma não relação com o produto e o processo resultante do seu trabalho. O ser humano não se entende e nem se percebe mais como uma parte constituinte e como um elemento construidor de seu próprio meio.

O que passa a ser considerado como atividade humana se subsume somente ao que consegue vir a ser realizado como atividade vital, perdendo-se o lugar de possibilidade de objetivação da vida genérica pelo trabalho. Estranhar-se aquilo que se produz e a ação de se produzir em si, modificar a compreensão humana de si e em relação aos outros genericamente enquanto uma condição biológica e social de pertencimento é resultado daquilo que o trabalho alienado acarreta pelo modo de produção capitalista.

Ao vender o seu trabalho para outra pessoa, o indivíduo se torna um meio para a produção, uma vez que aquilo que produziu se configuraria na realização do seu trabalho para ser usufruído não mais por ele mesmo. Para isso acontecer, precisaria estar submisso a uma determinação dentro do processo produtivo, de tal forma que sua vinculação não se daria mais em relação aos outros seres humanos, mas a um processo específico de realização do trabalho. Assim, as relações passam a ser coisificadas a partir da externalização de um objeto que vai se estabelecer como vínculo (MARX, 2013).

Essa relação é mediada por quem a controla e, nesse caso, não se trata de quem produziu o objeto, já que passa a adquirir uma externalidade independente de quem executou. Esse controle é de quem compra a força de trabalho, gerando um não reconhecimento das capacidades de quem de fato trabalhou em sua produção, uma vez que o preço é determinado por quem vai se apropriar do resultado. A alienação acontece na medida em que, ao ceder seu objeto produzido, a constituição do sujeito histórico é cancelada pela não condição desse mesmo sujeito subjetivar-se no produto.

O trabalho condicionado é dependente diretamente da imposição de capacidades e habilidades específicas atribuídas por quem teria o poder de compra da atividade do/a trabalhador/a, naquilo que vai se produzir, interferindo em seu desenvolvimento enquanto sujeito que se constitui numa relação de trabalho definida pela propriedade

privada (MARX, 2010). O resultado desse trabalho alienado é manifesto como processo, na perda do objeto, do ser humano nele mesmo e na relação deste com os demais seres humanos.

Esse/a novo/a trabalhador/a vai produzir o capital, que dialeticamente vai produzir ele/a mesmo, como mercadoria humana resultante da oferta e da procura determinante de seu valor social. Na particularidade histórica do capitalismo, o ser humano da classe trabalhadora produz trabalho como atividade humana, mas externa a si e à realização da sua própria vida. Torna-se, portanto, uma mercadoria constituída por valor para troca, atravessada pela relação entre espaço-tempo, em quantidade expressiva e nem sempre correspondente ao que seria realmente necessário para garantir a totalidade de sua subsistência. Um ser que vai perdendo a sua condição de humanidade, ao ser materialmente e espiritualmente desumanizado.

Porém, como o capital vai ser dado na diferença entre o valor da mercadoria e aquilo que será pago para quem trabalhou, o indivíduo será avaliado justamente a partir de sua capacidade produtiva e da geração do lucro nessa balança desfavorável provocada pela alienação de sua realidade. Na sociedade do capital a mercadoria tem o seu valor determinado, bem como quem a produziu, ao entender-se que sua capacidade (corporal) também adentra o processo de subordinação das relações produtivas. O valor do produto é a força de trabalho, que *a priori* teria sua determinação no valor de uso que esta aparentemente apresenta. Como vai se constituir apenas num plano imediato, este primeiro valor nas condições determinadas pelo capital precisa ser integrado para dar lugar à mercadoria, aquilo que vai ser conduzido como valor de troca (MARX, 2013).

O valor de troca se apresentaria inicialmente na comparação do valor de uso entre objetos. A mercadoria mantém o valor de uso como capacidade e propriedade física, consumo e utilidade funcional. No entanto, vai apresentar qualidade dependente da produção do trabalho e isso vai se manifestando a partir da corporalidade de quem a produziu, conferindo-lhe uma mudança gradual em relação ao seu próprio valor. Este valor, que como uso parte da sua condição de utilidade, torna-se então um valor de troca ao equivaler-se ao uso de outras mercadorias, atingindo a compreensão no trabalho abstrato.

Marx (2013) estabelece essa condição como algo não compreensível em suas determinações imediatas, a partir das quais o valor da mercadoria vai se dar pela quantidade de trabalho abstrato que se encontra presente nela mesma e que teria no

trabalho humano uma relação necessária para o entendimento da definição do seu valor. O valor de troca da mercadoria se relacionaria com o movimento da dinâmica espaço-tempo despendido na realização do trabalho. Assim, o tempo de trabalho realizado para a objetivação de um produto corresponderia ao seu valor, mas esse mesmo tempo é quantificado a partir do tempo médio de trabalho gasto para que a mercadoria possa vir a ser produzida.

Este é aproximado ao tempo de produção da máquina, mas num sentido coletivo de internalização para que possa vir a ser determinado. A capacidade individual quantificada para além das competências e das habilidades de que o/a trabalhador/a possuiria sendo mais ou menos produtivo, encontra-se subordinada nesta determinação. É o conjunto da força social de trabalho que vai determinando o valor da produção e não a força de trabalho individual que o indivíduo emprega a partir da racionalidade instrumental de seu corpo. Assim, a força de trabalho média passaria a ser definida por aquilo que o conjunto das forças médias de trabalho individuais poderiam reproduzir.

Aquele indivíduo que não atende ao padrão médio, colocando suas capacidades corporais necessárias em curso, tenderia a comprometer a produção da mercadoria e, nesse caso, a possibilidade de lucro de seu contratante. Em Marx (2013), o tempo socialmente necessário vai definir o valor de um produto e o que é produzido com uma mesma quantidade de trabalho tende a aproximar o seu valor. As mercadorias produzidas vão se definindo a partir do estabelecimento da média de tempo suficiente para a sua produção. O tempo da produção vai se relacionar diretamente ao valor da mercadoria, que por sua vez vai apresentar seu valor de uso, valor de troca e valor de produção. No entanto, o autor fala ainda em valor social da produção, dado pelas relações entre os indivíduos na organização do processo produtivo.

O trabalho se materializa como exteriorização do conjunto de capacidades humanas, estabelecidas a partir da objetividade de suas relações sociais. Isso determina o valor da mercadoria, que é corporificada pelo trabalho humano ao ser reproduzido como expressão de sua ação. Essa determinação é genérica quando se converte em trabalho abstrato, compartilhado socialmente e, ao mesmo tempo, constituído como uma determinação específica. Se analisado a partir das relações sociais de compra e venda de mercadorias na sociedade do capital, a mercadoria vai refletir as características sociais do trabalho humano, as objetivações de sua condição como produto social e ainda a

relação social do trabalho de seus/suas produtores/as com a relação que existe fora deles como objetos.

Nesse sentido, a mercadoria adquire um sentido aparente de sua produção realizada por outra mercadoria, portanto fora das relações estabelecidas entre indivíduos. Essa condição oculta a natureza do processo de produção, que absorve o trabalho útil humano, condicionando-o como outra mercadoria. Em Marx (2013), isso vai se apresentar como uma relação física entre coisas. A forma da mercadoria vai se diferenciar da relação de valor que quem a produziu lhe imbuiu. A natureza física e as relações materiais passam a não se relacionarem entre si, pois a coisificação passaria a ser entendida como a determinação da relação entre os indivíduos. Desse modo, a construção de objetos é contemplada como algo independente que, agora na condição de mercadoria, é controlada por outros produtos. Aqui acontece a materialização da ideia de fetiche da mercadoria.

Para Marx (2013), a mercadoria extrapola a sua condição de valor quando é definida pela dinâmica espaço-tempo disponibilizada para a produção, autonomizando-se. Também ao se presentificar de modo aparente como algo autoproduzido, quando passa a ocultar as relações sociais de trabalho, suas condições e as capacidades que implicam ao corpo na exterioridade de sua subordinação ao modelo produtivo. O/a produtor/a desta, pela mobilização de sua força de trabalho, perde-se em seu sentido existencial na mediação do trabalho, tornando-se mercadoria ao ser coisificado/a em sua condição anterior de humanização.

Todo esse processo é apontado ainda por Marx (2013), para aquilo que vai ser consolidado a um lugar de reificação. Na lógica do capital, o trabalho abstrato e privado faz com se compreenda somente uma relação entre coisas e o indivíduo produtor o tornar-se-ia sempre uma outra mercadoria, igualmente a ser produzida e reproduzida. O trabalho humano deixaria de pertencer ao próprio indivíduo e passaria a ser manifesto por sua condição de revenda para outros indivíduos, sob a forma material de recebimento, determinada também, necessariamente, como outra mercadoria.

Marx (2013) ainda tece que no processo de reificação o indivíduo vai sendo corporificado pela mecanização de seu trabalho à aparência da máquina e ao movimento mecânico e fragmentado imposto pelo modo de produção. Sua submissão a uma racionalidade científica e técnico-instrumental acaba por condicionar toda a sua expressão material e espiritual a um estado de desintegração no qual se transforma

numa coisa inerente à produção de tantas outras coisas. Assim, sua consciência subsume-se à condição de venda e a vida precisa ser reproduzida socialmente também para essa mesma finalidade.

A reificação do indivíduo se estende para todas as esferas da vida humana e vai modificando o sentido consciente e a organização existente do ser social (LUKÁCS, 2013). Assim, o modo de produção e o modo de reprodução da vida humana passam a ser transformados em simbiose, onde o indivíduo que trabalha se apresenta como uma coisa que produz outras coisas (mercadorias), numa relação entre capitalista e trabalhador que passaria a estabelecer-se na dicotomização entre sujeito produtor e de objeto produzido.

A relação que o capital passa a estabelecer para a condição de humanização do indivíduo na verdade desumaniza-o na medida em que o submete à condição de coisa determinada por um preço mínimo, condicionando a importância de sua existência apenas na esfera produtiva de mercadorias. Encerra-se em si mesma a sua condição existente na medida em que este finaliza e entrega o produto que lhe fora solicitado. A relação metabólica entre indivíduo e natureza é rompida, uma vez que a vinculação com a produção de seus objetos não é mais expressa pelo seu reconhecimento neles mesmos.

1.2.2 O neoliberalismo e a educação do corpo na contemporaneidade

A sociedade do capital pode ser analisada sob múltiplos aspectos. Atentando-se para a premissa de que esta mesma sociedade se configura como uma derivação dialética da reestruturação econômico-produtiva do capital e, na observância do conjunto de características que explicitam sua atual determinação histórica, alguns elementos podem ser destacados. Estes corroboram a clareza de que existe uma educação do corpo em curso, em consonância com aquilo que passa a ser determinado para a especificidade do corpo nas relações entre trabalho, educação e capital.

Em outras palavras, considera-se neste processo o desenvolvimento do pensamento neoliberal que se encontra materialmente manifesto pela ideia do capital, que passou a ser global e mundializado; pelo seu modelo de reestruturação político-econômico, que incidiu sobre a produção; pela presença de altos impactos socioambientais, que vêm alterando todo o planeta; pela dinamicidade de transformações passadas pelo mundo do trabalho, na flexibilidade de suas relações

contratuais; pelo avanço cada vez mais considerável dos meios científicos, tecnológicos e/ou digitais; e pelas rápidas mudanças promovidas sobre os sistemas de comunicação e da informação (DARDOT; LAVAL, 2016).

Assim, no âmbito das transformações que incidem sobre a educação do corpo, convém considerar aqui o momento da virada neoliberal que contribuiu para a compreensão desse cenário, na qual se encontrariam modificadas as relações da dinâmica espaço-tempo decorrentes da modernidade (HARVEY, 2005). Por isso, a partir desta mesma particularidade histórica, é possível entender a constante tentativa de se legitimar o papel estatal à condição subserviente de regulamentação dos princípios, valores e/ou normas do mercado, trazendo consequentemente implicações para a educação do corpo.

A partir de Dardot e Laval (2016), é observado que o neoliberalismo se apresentou como uma medida de superação ao enfrentamento da crise do modo de produção do capital. Este vem, cada vez mais, se consolidando em suas múltiplas facetas, não somente como mera política socioeconômica. Hoje sua referência vai além de algo que inicialmente fora implementado nos Estados Unidos e na Inglaterra, e num movimento crescente logo foi se espiralando para o mundo. Se, de um lado, se promulgou a ideia de libertação do mercado da regulamentação estatal, de outro também houve a instauração de um processo de reformas estruturais acontecidas sobre o próprio Estado.

Para Schlesener (2016), isso foi se traduzindo enquanto desdobramento de um movimento cunhado, a partir dos anos de 1970, que incluiu a adoção de medidas fiscais, de controle da dívida pública e de investimentos econômicos; a redução de impostos sobre altos investimentos, destinados para grandes proprietários; a privatização de empresas estatais ligadas às atividades de infraestrutura, bem como de serviços públicos essenciais (como educação, segurança, saúde e previdência), que foram transferidos em suas responsabilidades de oferta para a condução do setor privado.

Esse conjunto de ações, embora tivesse contribuído para alavancar a economia mundial naquele momento da história, produziu todo um cenário especulativo desenfreado (HARVEY, 2005). Isso acabou se desdobrando, por exemplo, em outras mudanças em relação ao regime de trabalho assalariado, do aprofundamento de desigualdades sociais nas relações migratórias entre campo e cidade, bem como do

assentamento das diferenças entre os países periféricos e centro-industriais desenvolvidos.

Foram estas algumas das modificações que trouxeram outras necessidades para a educação do corpo na sociedade do capital, na qual a minimização do papel estatal foi se dando em detrimento do atendimento de um bem-estar social coletivo, sob o entendimento de que:

> O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e as capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo a qualidade e integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em área como a terra, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados), devem ser mantidas num nível mínimo. (HARVEY, 2005, p. 12).

Nesse cenário, o sujeito acabou sendo substituído pela máxima ideia do indivíduo. A aquisição de propriedades, bens e/ou serviços passou então a ser mediado por relações contratuais. De um lado, existiam alguns poucos indivíduos proprietários dos meios necessários à produção e, de outro, todos os demais indivíduos que possuíam somente como condição a sua força de trabalho. Aos poucos, foi sendo ressignificada também a compreensão sobre outras questões relacionadas ao direito, à igualdade, à liberdade e à própria condição humana de pertencimento social, por exemplo.

Isso foi sendo impregnado ao corpo que se apresentava na sociedade do capital, uma vez que o modo de produção passou a engendrar, por conseguinte, o modo de reprodução da vida humana. Assim, quando se analisa a construção de subjetividades e do pensamento racional, tendo como base explicativa para o pensamento liberal a psicologia (consciência) e a psicanálise (inconsciência), o sujeito neoliberal vêm substituir a concepção anterior de sujeito produtivista, que já trabalhava no liberalismo. A ideia de uma produção voltada para o bem-estar foi sendo também ressignificada e

passaria a dar lugar para a ideia de homogeneização de um indivíduo-empresa. Em outras palavras, do indivíduo ativo, entendido na integralidade de si mesmo, como se este pudesse e tivesse a capacidade de incorporar a própria empresa em si (HARVEY, 2005).

Para Harvey (2005), isso vai se dar, ao mesmo tempo, de forma particular e universal. A doutrina neoliberal se traduziu no pensamento de que a realização individual sobreporia a realização social. Assim, pertencer ao gênero humano consistiu no princípio básico de superá-lo, onde aquele/a que venceu teria conseguido essa façanha mediante o exercício de suas capacidades meritocráticas. Aqui desconsidera-se a história e, nela mesma, o conjunto de suas determinações. Por exemplo, no regime de contratualização social de conversão da condição humana à lógica de atendimento da eficácia e da eficiência, no estabelecimento do indivíduo produtivo gerado por uma educação do corpo.

Em Dardot e Laval (2016), é evidenciada a forma de materialização da vida humana na sociedade do capital. Em seu modo pertencente e de poder vir a existir, o indivíduo assume um discurso e passa a manifestá-lo segundo as condições necessárias do processo de submissão do trabalho ao modo de produção capitalista. Isso pode ser encontrado na ideia de adestramento físico do corpo ao trabalho, na gestão da mente voltada para o controle racional das emoções, na promoção de uma vida de docilidade para a produção, na adequação da afetividade ao racionalismo utilitarista e, por fim, na subordinação da subjetividade humana ao consumo.

Existe uma submissão do desejo à falsa e real promessa de liberdade, ao ser assumida uma cultura empresarial. No neoliberalismo, isso vem se apresentando de forma travestida sob o discurso de empoderamento do indivíduo, dada a ideia de saber empreender o próprio saber como possibilidade de enaltecimento social. O discurso do domínio de si se configura como forma de superação compensatória da falta de domínio do mundo. Já a inculcação da necessidade de percepção de si como forma de autocuidado, da naturalização da autocoerção e de uma autoculpabilização diante do risco que deve ser assumido, vai se dando pela naturalização da condição de competitividade entre os indivíduos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Uma vez dissolvido na coletividade, esse mesmo indivíduo na sociedade do capital passou a partilhar, na sua relação direta entre produção e consumo, seu estado de crise permanente. Um indivíduo que é entendido em sua condição sujeitada ao capital,

no qual é incorporado ao meio social somente pela virtude de poder exercer a liberdade que a livre concorrência da competitividade mercadológica lhe proporcionaria. Alguém que é socialmente determinado, que tomou para si a primazia da concorrência, na qual suas relações contratuais passam a defini-lo sob a forma de sujeito-empresarial e indivíduo-empreendedor.

Como resultado da submissão humana e de suas relações sociais às regras do jogo da lucratividade, a condição de ser humano também foi redefinida para um lugar de incertezas. Podendo vir a se tornar tão obsoleto, num sentido de descartabilidade, como mais um produto e/ou somente como mero recurso. Portanto, a construção da forma do corpo na sociedade do capital e a reelaboração de suas representações têm nas relações entre trabalho, educação e capital os determinantes para sua constituição. A ordem social do capitalismo, como seu modo de operação condicionante, precisou modificar as categorias de espaço e tempo, numa dinâmica que só adquiriu sentidos e significados a partir do advento da modernidade (HARVEY, 2008).

Para que no modo de produção capitalista a vinculação interna entre o econômico, o político e o social se expressassem numa relação entre coisas, a reorganização do modo de produção gerou uma maneira específica de orientação para a condução de uma forma particular da dinâmica espaço-tempo. O espaço passou a ser compreendido como um atributo naturalizado e objetivo das coisas. Foi importante considerar a ideia de se mensurar para apreender, regular e possibilitar o surgimento de lugares específicos que direcionassem as práticas e os processos materiais de reprodução da vida. Da mesma forma, o tempo foi racionalizado em seu movimento cíclico, repetitivo e orientado para promover um ideal de progresso, entendido também como necessidade a ser alterada para a reprodução do capital (MÉSZÁROS, 2007).

A partir dessa perspectiva, em níveis de generalização e síntese, destaca-se em Santos (2008) a ideia de espaço somente sobre aquilo que vai se referir a métodos de mensuração espacial. Já para Elias (1998), a ideia de tempo sobre aquilo que vai se referir somente a métodos de sequenciamento temporal. Trata-se de compreender a dinâmica espaço-tempo segundo possibilidades de uso, pressupondo-a como um patrimônio social do saber, no qual podem ser demarcadas regularidades e considerações interdependentes do momento histórico-social em que pode vir a ser vivenciada pelos sujeitos. Por isso, espaço e tempo acabam se constituindo em determinantes para o entendimento do processo de desenvolvimento histórico no qual a

industrialização e a urbanização regulamentaram aglomerações sociais e a educação do corpo, por exemplo, de maneira mais complexa.

Isso pode ser apreendido parcialmente na leitura de Netto e Braz (2006), onde é possível entender como o modo de produção capitalista foi se reconfigurando através de estágios para garantir que sua forma de controle pudesse acontecer como um sistema que determinaria o desenvolvimento das forças produtivas para que estas, por sua vez, pudessem trabalhar a favor da dinâmica espaço-tempo decorrente para a sociedade do capital. Afinal, poder controlar espaço e tempo de maneira racional, enviesados por uma regulação político-econômica entendida como forma de disciplinarização social, redefiniria o lugar de exploração da força de trabalho, da produção por maquinarias e do desenvolvimento de tecnologias que aceleriariam os mecanismos de controle do capital sobre a vida social.

Do estado permanente de insegurança como única segurança no projeto de modernidade experimentado pelos sujeitos como fenômeno, cunhado nos ideais iluministas do século XVIII, de progresso e controle racional, científico e tecnológico das forças naturais, as diferentes qualidades de espaço e tempo foram determinantes para a vida social e tiveram uma maneira comum de experimentação. Nela coexistiram forças, representações e/ou posicionamentos num mundo definido socialmente e no qual tudo que era considerado sólido poderia passar por um estado de desmanche (MARX; ENGELS, 2008).

Aqui se considera alguns dos princípios fundantes do capital para a modernidade: a divisão técnica e social do trabalho organizado, a internacionalização de fronteiras e a ampliação de mercados, na dinâmica espaço-tempo modificada. A tomada da concentração de riquezas e do poder econômico pela burguesia trouxe um ideal de reposicionamento social dos indivíduos, que poderiam ser considerados iguais em relação aos outros na possibilidade de existir, mesmo que não estivessem igualados em suas condições materiais de usufruto. A modernidade considerou na experiência do novo a descoberta da dinâmica espaço-tempo, como forma de ser compartilhada no mundo. Esta, portanto, seria uma unidade paradoxal e ambígua, permeada por relações duais nos lugares de efemeridade, fragmentação, eternidade e imutabilidade (BERMAN, 1982).

Dependentes do constante estado de mudanças e de transitoriedades, é possível dizer que esse movimento que compreendeu a dinâmica espaço-tempo a um estado

posterior de compressão serviu ao capital em seu objetivo de continuar a ocultar por assimilação individualista a aceitação da exploração da força de trabalho. Em outras palavras, foram rompidas barreiras espaciais e acelerou-se como um todo o ritmo da vida provocando tensões sociais, históricas e culturais. Dessa maneira, a modernidade representou a própria racionalidade em evidência na experimentação do progresso, supondo uma ordem em que espaço e tempo seriam controlados em sua instantaneidade e simultaneidade, podendo-se definir assim as relações que permeavam o cotidiano (HARVEY, 2008).

É também a partir de Harvey (2008) que pode se compreender que o modernismo se apresentou para a modernidade como uma porção sociocultural do seu fenômeno de tensionamento, ou ainda como uma resposta artística, estética e filosófica aos indivíduos, das mudanças na estrutura das mentalidades de todo um coletivo social. E a modernização, por sua vez, como um processo particular de condicionamento econômico-político da produção do capitalismo, posto em movimento pela modernidade. O conceito de compressão a que espaço e tempo acabaram posteriormente se subordinando foi o que modificou a condução da vida humana e a sua reprodutibilidade em sentido material e imaterial.

Na ambivalência entre espaço e tempo, de condução da humanidade rumo a seguridade do progresso na modernidade, vale rememorar o período de transição do modelo taylorista/fordista de produção para o processo de acumulação flexível, quando há um ajustamento notório na dinâmica espaço-tempo. A partir de Harvey (2008), nesse cenário em que se modificavam a noção de territórios, a fragmentação do espaço colocou-se condicionada à subordinação da aceleração do tempo e ambos foram deslocados para atender o movimento expansionista provocado pelas relações de mercado. Durante este mesmo percurso é possível suscitar certo entendimento de como a sociedade do capital foi construída segundo o modo de produção capitalista e da acumulação flexível.

No final do século XIX, o taylorismo norte-americano surgiu como necessidade de aperfeiçoamento da forma de organização do trabalho de operação e montagem. Nele se instituíram alguns princípios e técnicas de organização que fragmentou o trabalho, modificou as relações sociais do processo produtivo e a forma de remuneração, correlacionando-a diretamente ao rendimento da produção. Da mesma maneira, foi separado o trabalho intelectual do trabalho manual, passando o primeiro à condição

aperfeiçoada de conceber, planejar e direcionar as ações do segundo, no intuito de poder se aumentar a produtividade, expandir o mercado e garantir o lucro (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A dinâmica espaço-tempo foi determinada pela velocidade da máquina na atividade produtiva na esteira, determinando também uma forma de educação do corpo que passou a organizar os momentos de trabalho e não-trabalho, como o lazer. Com o desenvolvimento desse modelo, no início do século XX, pelo fordismo norte-americano, foi institucionalizado um novo momento para a dinâmica espaço-tempo. A racionalização do trabalho, a especialização de qualificações e o papel do conhecimento para a formação da consciência na sociedade do capital, nessa dinâmica espaço-tempo, adentraram ao contexto histórico-social global.

Isso se manifestou, por consequência, como um modelo de adaptação corporal de seu/sua trabalhador/a ao modo de produção. A institucionalização de um tempo fixo para o trabalho, a quantificação deste a partir de critérios para remuneração, a idealização disciplinar do corpo à linha de montagem e a promoção da redução do custeio com mão-de-obra em exercício e a ser treinada, passaram a orientar a divisão espaço-temporal social contribuindo para alimentar o sistema cíclico de produção e do consumo. Assim, a racionalidade instrumental do trabalho serviu ao Estado, que assumiu um papel de gerenciamento político-social, na passagem da cultura do consumo de bens para serviços.

Assim, a partir de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), compreende-se que o modelo taylorista/fordista de produção foi transposto também para os modos de se viver, ao serem acelerados os processos sociais de espacialização do tempo e da temporização dos espaços, o que foi determinante para a fragmentação e abstração da realidade que se deu de modo crescente até o início da década de 1970[8]. Até esse período histórico, as políticas keynesianas de intervenção e orientação estatal macroeconômica ainda se associavam à conjuntura de regulação político-econômica e de reconfiguração geopolítica, entrando em crise pela desaceleração do lucro pelo consumo que o mercado passou a enfrentar.

[8] O taylorismo/fordismo significou também uma forma de estruturação da produção que gerava aspectos relacionados à constituição de um corpo produtivo adequado à operacionalização da máquina. Afinal, na materialidade desse processo, havia literalmente uma esteira de produção com funções muito claras a serem desempenhadas pelos corpos de seus/suas trabalhadores/as.

Apesar desse modelo representar uma estrutura econômica unificada para a sociedade do capital, logo, com a redução de investimentos, o comprometimento de receitas, o déficit público, a inflação, o desemprego e as tensões sociais demonstraram sinais de uma crise que comprometeu a condição de bem-estar social[9] (FRIGOTTO, 1996).

Por isso, o processo de acumulação flexível do capital acabou considerando desfavorável a continuidade de um cenário rígido de investimentos de capital fixado com larga escala e de longo prazo, contratos trabalhistas, poderes de classes sociais e do comprometimento estatal. Assim, houve um redimensionamento estrutural de racionalização pela inovação tecnológica e a adoção de outros modelos gestores de organização que intensificaram as relações contratuais de trabalho.

A partir de Harvey (2005), é possível compreender que a possibilidade do surgimento de distintos processos de trabalho, a partir da reorganização da produção nesse período, contribuiu para que houvesse a exploração máxima da capacidade individual de trabalhadores. Como exemplo, destacou-se o modelo toyotista japonês[10] como alternativa para a organizar a forma da produção e, consequentemente, a reprodução da vida humana.

Seria a ideia da produção de estoques mínimos, realizados em momentos e quantidades necessárias e, ao mesmo tempo, diversificados, controlados e voltados para um consumo que pudesse ser registrado como pós-venda. Com isso, constituir trabalhadores/as multifuncionais e com maior envolvimento pessoal no processo produtivo foi necessário. No entanto, essas exigências e o excesso da mão-de-obra favoreceram processos de subcontratações, de precarização do trabalho e de fragilização sindical.

Ao mesmo tempo, veio se disseminando a ideia da autonomia profissional. Produzir signos, símbolos e/ou imagens compartilhadas simultaneamente em espaços distintos, atravessados por uma mensuração temporal, foi necessário ao modo de

[9] A concepção de Estado de Bem-Estar Social foi cunhada na Europa do pós-guerra quando a antiga URSS, ao buscar disseminar um futuro projeto de sociedade socialista/comunista para o mundo ocidental, prometia à população o fornecimento das condições adequadas de vida (educação, saúde, segurança, moradia, transporte, dentre outros). Em oposição, no final dos anos 1970, nos Estados Unidos e na Inglaterra, sob gestão econômico-política de Ronald Reagan e de Margareth Thatcher, respectivamente, consolida-se a constituição do Estado Mínimo, concebido sob os moldes do neoliberalismo.

[10] Após a 2ª Guerra Mundial, no Japão desenvolve-se uma outra forma de estruturação produtiva que provocou a geração do processo de acumulação flexível. Assim, com a escassez de materiais e de consumidores, a produção passava a ser realizada no modo *just in time*. Ou seja, no tempo certo e para atender demandas, conforme solicitadas.

produção. O mercado necessitou criar identificações pessoais para os/as seus/suas trabalhadores/as. Como modelo de reestruturação produtiva integrado à avançada tecnologia na dinâmica espaço-tempo, foi estendido para o mundo do trabalho e para a esfera orgânica da vida social (HARVEY, 2008).

Isso até hoje tem orientado as relações, num momento em que as condições existentes eram resposta para suas crises.

> A *acumulação flexível*, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. [...] envolve um novo movimento que chamarei de "compressão do espaço-tempo" no mundo capitalista – os horizontes temporais da tomada de decisões privada e pública se estreitam, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitam cada vez mais a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado (HARVEY, 2008, p.140, grifo do autor).

A sociedade do capital incorporou em suas bases o lugar da flexibilidade. A dinâmica espaço-tempo assumida propiciou uma mobilidade ainda não experienciada pelo fenômeno da globalização. Das configurações geográficas e históricas para o atendimento do desenvolvimento econômico-produtivo, dos processos de trabalho comprimidos por meio das tecnologias de reorganização política mundial. Segundo interesses e oportunidades econômicas, os hábitos de consumo foram moldados pela lógica do mercado tendo este como o seu legitimador.

O modo de produção capitalista tornou-se responsável pelo desenvolvimento da globalização histórico-geográfica mundial, onde a regulamentação político-social e a acumulação econômica do capital, em processo de crise e expansão, constituíram-se num regime que passou a educar o corpo. A experiência da mercadoria na dinâmica espaço-tempo, a especulação da realidade, a evocação de um imediatismo aparente, a quebra de continuidade pela não compreensão da totalidade e a relativização dos fatos sociais, tornaram-se então os seus elementos.

É por isso que se tende a identificar, no desenvolvimento do conjunto de respostas evocadas, uma relação do modo de produção sobre os fenômenos

contemporâneos atuais. A cultura e suas práticas educativas, por exemplo, apresentariam-se na suscetibilidade dessa compressão enquanto condição histórico-geográfica. De maneira reduzida, têm sido representadas de forma simplista enquanto discurso, se analisado somente pelo processo de naturalização universal do capitalismo que passou a se reproduzir na vida social, pela competitividade e a individualização (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Numa tentativa de se entender o processo de passagem da modernidade para uma eventual condição pós-moderna, em Harvey (2008) é compreensível o seu apontamento crítico. Pela substituição de outros sistemas de representatividade, no questionamento ao não cumprimento das promessas para a modernidade, ao se problematizar de maneira aparente os lugares da máquina, da fábrica e da cidade como suportes político-econômicos sustentáveis, é colocado sempre em risco pelo capital a ideia do Estado em seu papel organizacional social comum da vida humana.

A vida humana reorganizada por redes e redefinida pelas interações que se orientaram por múltiplas finalidades, para além do modo racional e de automação da produção para o consumo em massa, teve no espaço urbano um lugar de produção de sentidos e/ou significados não homogêneos e nem hierárquicos. Como visto, isso tendeu para algo que pôde vir a ser justificado enquanto uma tentativa acirrada de apropriação e ocupação do mercado, considerando que essa relação sempre se voltou para os lugares em que o Estado desempenharia as suas funções sociais (HARVEY, 2005).

Assim, a educação do corpo tenta atingir o individualismo subjetivo, de se configurar identidades pessoais que possam ir além da simples separação social por classes. Da ideia aparente e material de propriedade movimentada pelo mercado, tendeu-se a buscar inserções em todos os momentos em que se deram quaisquer formas de relações humanas entre os indivíduos. A crítica econômico-política que incide sobre a educação enquanto campo de disputa de limites e possibilidades de se promover emancipação, se refere a partir da problematização desta como uma realidade concreta (SCHLESNER, 2016).

O caráter formal da racionalidade associado à objetividade traduzida na divisão social do trabalho, onde se perdeu a dimensão e o sentido de totalidade, demarcou um momento em que a cultura passou a assumir o seu lugar como um produto de consumo e se tornar uma expressão da nova fase do capitalismo. Portanto, não se trata de uma ruptura com a modernidade, mas de uma concretização de suas bases. A fragmentação

da realidade adquiriu uma dimensão totalizante, ocultando relações que o capitalismo já inculcava como um modo de educação do corpo.

Em Schlesener (2016), são apresentadas características como o anti-historicismo, a negação da visão de totalidade, a desconstrução de metanarrativas, a afirmação da multiplicidade de saberes que se legitimam a partir dos interesses do mercado, a fragmentação da realidade e a valorização do individual. Foi justamente através desta abordagem que se concentrou a ideia de indivíduos em interesses singulares, indiferentes a qualquer articulação total na qual tudo pode ser feito em conformidade com o cumprimento de metas localizadas e pontuais.

Assim, esvaziar o concreto, invisibilizar o capital e intensificar quantitativamente as possibilidades de fragmentação social para além da esfera do trabalho é o que o modelo toyotista acabou contribuindo na medida em que foi se lançando como forma de reestruturação do modo de produção. Se de um lado existem limites de compreensão para a ciência moderna sobre a sociedade como um todo por se fazer existir em uma construção processual, do outro, existem lugares em que distintas formas de manifestações culturais se estabelecem e dialogam com a totalidade de todo esse processo de recomposição por crises do modo de produção.

Refletir sobre a dinâmica espaço-tempo é essencial para poder se compreender as relações entre trabalho, educação e capital. Sobretudo quando se entende a necessidade de desvelar a condição atual de manutenção da classe trabalhadora no contexto da sociedade do capital, em que há a determinação de uma educação do corpo em curso. Isso vai se fazer necessário para o próximo capítulo, quando se pretende observar essas mesmas questões a partir do entendimento de que existem determinações sobre o processo sócio-histórico-cultural de legitimação que vão constituindo e construindo a educação formal, do ensino escolar e da escola pública enquanto instituição no Brasil.

2 CORPO E EDUCAÇÃO: O ENSINO FORMAL E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR COMO CONDIÇÃO DE LEGITIMIDADE

O trabalho é uma categoria essencial que pode auxiliar no entendimento das concepções de educação formal, do ensino escolar e da escola pública como instituição em que se materializa todo um conjunto de práticas educativas e processos de escolarização. Ao compreender seus desdobramentos até a chegada de sua forma atual na sociedade do capital, observa-se que nos momentos experienciados pelos sujeitos e que são destinados à educação do corpo também perpassariam por essas mesmas concepções.

Esse movimento é sócio-histórico-culturalmente constituído e aqui, na forma de um recorte pré-estabelecido, diz respeito aos desafios e as potencialidades de se alcançar os corpos das juventudes na contemporaneidade. A instituição escolar, ao ser considerada nessa dinâmica espaço-tempo, surge como materialmente necessária para a condição de legitimidade, servindo posteriormente ao atendimento de uma forma específica de educação do corpo na sociedade do capital.

Anteriormente fora observado que a materialização do trabalho, de maneira secular, tem sido fundamental para o atendimento das satisfações humanas. Talvez seja possível incluir também o surgimento, o desenvolvimento, a sistematização e a transmissibilidade de conhecimentos como necessidades socialmente construídas. Tudo isso tem gerado um arcabouço humano de acumulação histórica, sob as mais diversas práticas culturais nos campos das artes, das ciências e da filosofia.

Assim, neste segundo capítulo, busca-se compreender do ponto de vista analítico a formação escolar de nível médio, ao ser observado o desenvolvimento da estrutura, organização e funcionamento da educação brasileira. Nela se demarcariam lugares que perpassam pela redefinição de seus sentidos e/ou significados hoje, bem como de alguns de seus constituintes que podem ajudar a elucidar sua atual forma de construção.

Na incidência do processo de mediação que envolveria docência e discência, o destaque será dado para aquilo que se encontra referenciado para a educação do corpo, a saber: a materialidade das práticas corporais no contexto escolar, a partir daquilo que posteriormente será determinado para o componente Educação Física.

2.1 EDUCAÇÃO FORMAL, ENSINO ESCOLAR E ESCOLA PÚBLICA

> [...] o pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma *materialidade objetiva e subjetiva* e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de *abstração e teorização* do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (FRIGOTTO, 1996, p. 17).

A sociedade do capital, atualmente, encontra-se pautada sob a lógica do neoliberalismo. O processo de globalização, a mundialização do capital, a produção reestruturada para atender a economia, as tensões de sustentação entre sociedade e natureza, as mudanças em relação ao trabalho, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, as mudanças em relação à comunicação e informação entre as pessoas, por exemplo, são algumas de suas características. Tudo isso impacta diretamente a educação do corpo, pois reconfigura a realidade social na qual as práticas educativas acontecem por meio de processos específicos e que atingem os sujeitos que se encontram em nível médio de formação escolar.

Para os governos, isso constitui um desafio enquanto política pública e educacional, pois essas relações não acontecem de modo estanque. Isso pode ser observado no conjunto de documentos que legitimam a estrutura, a organização e o funcionamento da educação como um todo, porque encontram-se expressas intencionalidades de um direcionamento social no qual o trabalho educativo vai se materializando a partir dele no cotidiano das unidades escolares, visto em diversos documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2013a e 2018a).

Assim, espaços, tempos e momentos de ensino-aprendizagem são atravessados por essas relações que apontam para a construção de um determinado tipo de sujeito, acontecendo no momento histórico vivido ainda como escolar, mas que em breve será inserido na vida adulta participando da dinâmica social em que se encontra pertencente. Entender como acontece a construção de um projeto educacional destinado à formação

coletiva e a participação de todos/as numa sociedade depende da observação do conjunto de ordenamentos políticos, jurídicos e institucionais que legitimam o ensino formal e a educação escolar.

Nesse sentido, o desenvolvimento cultural humano, ao ser entendido enquanto um direito em caráter de universalidade, também perpassa pelo lugar em que a educação do corpo pode vir a ser considerada em seus limites e possibilidades de formação. Sobretudo, quando o conhecimento em arte, ciência e filosofia são tornados conhecimentos escolares com a finalidade de ensino-aprendizagem através de práticas corporais. A sociedade do capital apresenta dualidades estruturais que vão sempre convergir suas ações para a relação de produção e consumo.

Pensar sobre essa questão no Ensino Médio significa compreender a dicotomia existente entre trabalho e educação, que vai se manifestando a partir de outras dicotomias materializadas nas unidades escolares que se apresentam nas relações entre conteúdo e forma, pensar e fazer, teoria e prática, conhecimento e saber. Por isso, o Ensino Médio precisa ser observado em seus movimentos de construção particular, em seu processo de desenvolvimento histórico e político no contexto geral nacional da Educação Básica e a partir de sua compreensão na totalidade histórico-social (KUENZER, 2000).

As relações e contradições entre capital e trabalho implicam na educação formal tantas outras relações e contradições com as transformações sociais que vão produzindo de modo histórico e político o Ensino Médio. São concepções hegemônicas de educação na sociedade do capital que chegam até a formação escolar de nível médio com a aparência de promover desenvolvimento, mas que na verdade buscam ocultar as tensões já existentes entre capital e trabalho a partir do entendimento essencial da necessidade de uma formação de mão de obra em diferentes níveis de qualificação e que esteja ainda disponível para o consumo (MÉSZAROS, 2005).

Vale destacar que se torna pertinente observar o Ensino Médio a partir de seus atravessamentos e na sua atual inserção na estrutura, organização e funcionamento do sistema de ensino brasileiro (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012). Pois compreender a materialização das políticas públicas e educacionais em curso, que vão propiciar ou não o seu desenvolvimento e no qual a educação do corpo das juventudes ocorre em diferentes contextos e singularidades regionais, vai tornando-se convenientemente necessário para que o exercício das práticas corporais presentes nas unidades escolares e

orientados por seus referenciais curriculares possam ser desvelados em seus sentidos, significados e/ou intencionalidades.

2.1.1 O desenvolvimento secular da escola pública

> [...] a escola na perspectiva do capital, não necessita cumprir as suas proclamadas funções específicas. Retrógrada, por manter uma organização didática anacrônica e descomprometida com o conhecimento, pelo alvitamento de seus conteúdos curriculares, sua expansão é necessária, do ponto de vista material, pois permite a alocação de trabalhadores expulsos das atividades produtivas junto às camadas intermediárias da sociedade, executoras de atividades improdutivas. Eis o segredo da força infreável do processo de expansão da escola pública no final do século XIX e ao longo do século XX (ALVES, 2006, p. 184).

A escola na sociedade do capital tem como uma de suas bases de compreensão o movimento de derivação dialética da reestruturação econômico-produtiva do capital. Porém, isso depende do entendimento anterior de que o processo de desenvolvimento do trabalho secularmente veio se cunhando a partir de necessidades inicialmente biológicas e que, posteriormente, tornaram-se histórico-sociais. Assim, todo o surgimento, desenvolvimento, acumulação, modo de produção e de reprodução do conhecimento que são entendidos sob diversas formas de cultura implicam numa relação anterior.

Em outras palavras, a educação que vai acontecendo na dinâmica espaço-tempo material da escola em sua forma histórica atual é derivada do processo histórico de conhecimento e este, por sua vez, vai ser uma derivação do processo histórico do trabalho (MANACORDA, 2006).

Aqui poderia ser retomada a natureza de caráter histórico e ontológico considerada em Marx (2013), uma vez que o modo de produção para a vida e de reprodução da existência humana foi criando as condições possíveis e necessárias para que houvesse a formação do ser social e, consequentemente, de suas posteriores formas organizativas que secularmente, mais tarde, foram acarretando numa outra forma de organização para a divisão social do trabalho.

É por isso que a educação formal, tal qual é conhecida em seu momento atual, acaba por retomar também as suas origens nas práticas de ensino-aprendizagem que foram sendo constituídas no tempo histórico em que acompanhava o desenvolvimento

processual do modo de produção. Enguita (1989) observa um momento histórico peculiar na Idade Média, relacionado ao exercício de práticas educativas para pessoas fora do seu ambiente familiar. Davam-se em casas de famílias alheias, porém no entendimento de que havia uma divisão social de classe, pois, ao mesmo tempo, esse tipo de ensino era diferenciado para a parcela familiar da população que possuía condições de uma educação preceptora ou de envio de seus/as filhos/as aos mosteiros e para as primeiras universidades da época.

Aprender um ofício, para as juventudes pobres, configurava-se como ideia primária de educação a ser oferecida e era uma prática recorrente, visto que deste lugar retirava-se o próprio sustento. Porém, este momento é importante de ser observado porque acrescenta o ensino religioso à aprendizagem de um ofício, tornando-se uma constituinte histórica para a criação de uma escola que vai se desenvolver posteriormente como algo público e para todos/as (MANACORDA, 2006).

Para as juventudes que estavam em condições materiais de pobreza, a aprendizagem de um ofício acabava se consolidando como a sua única forma de educação. Geralmente essa condição era herdada e ia se tornando determinante para o itinerário formativo pessoal de cada um/a, seguindo-se assim como a condição sobrevivente para a maior parte da população. A instrução de um ofício por meio da educação acabaria se constituindo, então, por aprendizagens de um conjunto de atividades laborais das quais as famílias retiravam os seus meios para a subsistência, mediante a educação do corpo para o trabalho.

Assim, a educação formal na formatação atual teria suas raízes nesse movimento em que o processo de desenvolvimento do modo de produção do capital foi determinando também as práticas de se ensinar e aprender. A constituição de instituições escolares para que houvesse um ensino básico coletivo, cunhado inicialmente na Europa e expandido depois para todo o mundo, teria suas origens sob essa perspectiva crítica de análise, conforme pode ser deduzido em Enguita (1989).

Outro autor que desvela essa compreensão é Manacorda (2006), ao apresentar que as atividades de ensino concernentes à leitura, escrita e cálculo se restringiam ao nível básico e que ocupavam a menor parte do espaço e do tempo disponível, já que a aprendizagem de ofícios era ministrada com mais atenção. O conceito de uma escola para todos/as em condição estatal de oferta e depois como um serviço aos sujeitos advém desse movimento secular em que a totalidade das relações de ensino-

aprendizagem se moldava ao redor da necessidade de se obter um ofício. Na sua atual forma sócio-histórico-cultural, foram acrescentadas práticas de ensino e de processos de escolarização mais complexos para que os conteúdos, cada vez mais desenvolvidos, também pudessem vir a ser apreendidos em massa.

No desenvolvimento secular dessa forma histórica de escola, a necessidade de saber ler, escrever e fazer cálculos foi sendo acrescida e aprofundada em outras formas mais desenvolvidas do conhecimento que perpassariam saberes em literatura, matemática e filosofia (ENGUITA, 1989). Ao mesmo tempo, a quantidade de conhecimentos acrescidos e o grau de dificuldade incorporado nas relações de ensino-aprendizagem tornaram-se também elementos de composição para a luta de classes ao longo do desenvolvimento do tempo histórico dessa mesma escola.

Isso foi se tornando cada vez mais evidente com o advento do capitalismo, quando as relações sociais se tornaram contratos que passaram a ser regidos pela hegemonia de uma classe social específica, agora dominante e que direcionava o engendramento da complexidade entre os sistemas econômico, político e social. Esse movimento, de caráter dialético, desemboca do desenvolvimento dos modos de produção, das formas de organização social e de suas configurações a partir de uma divisão social do trabalho, como assinala Marx (2013).

Ao se articularem trabalho, educação e capital é observado igualmente que a articulação entre educação formal, ensino escolar e escola pública vão sendo cunhados num movimento definido periodicamente do final do século XVIII até o início do século XX, quando se promulga a intencionalidade sistemática de um lugar instrucional para o acesso coletivo. Vale destacar que esse desenvolvimento secular, ao ser regido pelo modo de produção colocado como dependente da condição urbana e industrializada do trabalho, vai conceber ainda a instituição escolar como um lugar incubador para a educação do corpo.

Enquanto se espera que pais e mães assumam papéis sociais como classe trabalhadora, vai se conformando o corpo a um tipo específico de educação. Vale observar que neste período da história a expansão do modo de produção industrial e do trabalho assalariado ocasionou novas formas de socialização que perpassavam pela ideia de controle para poder viver numa urbanidade em expansão, trazendo a reboque a exploração da força de trabalho, a luta de classes e a visibilidade de desigualdades socioeconômicas cada vez maiores (ENGELS, 2009).

Nesse sentido, se fazer existir como força de trabalho assalariado passou a significar também a própria condição humana de sobrevivência da classe trabalhadora. Assim, a divisão social do trabalho naturalizou a ideia anterior da aprendizagem de um ofício como algo essencialmente necessário, porém estas eram dadas sob condições de separação entre aquilo que seria considerado como uma instrução necessária para o trabalho manual e o trabalho intelectual (MANACORDA, 2006).

Engels (2009) identifica que isso pode ser resultante de uma demarcação das relações sociais submetidas à lógica contratual de submissão entre classes sociais. De maneira cada vez mais hegemônica, o desenvolvimento do sistema econômico-político pelo modo de produção que se industrializava e assalariou trabalhadores/as, ao mesmo tempo promoveu a ideia de urbanização e a criação de novas relações sociais em espaços a serem quantitativamente controlados.

Assim, a força de trabalho, ao ser explorada, provocaria outros enfrentamentos diante de uma desigualdade social em ascensão, na qual tornaram-se igualmente crescentes os movimentos de organização que foram se materializando diante dessas transformações no curso da história. Mais tarde, a educação do corpo de trabalhadores/as da época, na sua existência como força produtiva e material necessária ao trabalho ao subordinar-se a um regime de assalariamento, tornou-se para estes a sua real condição de sobrevivência.

Nesse sentido, a divisão social do trabalho passou a operacionalizar também a separação consequente entre trabalho intelectual e manual, tornando esse um acontecimento comum em suas bases produtivas. Tal fenômeno era justificado pela realidade do grande número de pessoas sem qualquer ocupação, levando à preocupação social com a formação de indivíduos úteis para a sociedade do capital em construção, na qual o seu desenvolvimento dependeria de um lugar específico para a guarda e o controle da educação do corpo que atendesse à conveniência do ordenamento social (MANACORDA, 2006).

O grande número de pessoas consideradas desocupadas trouxe também a preocupação em lhes dar algum tipo de ocupação, mas num sentido de guarda e vigilância, e que fosse de modo conveniente ao novo ordenamento social que se encontrava em curso. Desse modo, Enguita (1989) afirma que a multiplicação de escolas responsáveis pelo ensino das primeiras letras para as massas no continente

europeu – e que foi se estendendo posteriormente para o mundo civilizado – tem suas origens históricas nesse lugar de atendimento à ordem social.

A expansão do espaço e do tempo da escola também foi se desenvolvendo a partir desse mesmo viés, tensionados ainda pela luta de classes que se encontrava ali. Com o processo de urbanização provocado pela industrialização, puderam então ser regulados e controlados como formas de disciplinarização social, incidindo também sobre a educação do corpo que acontecia naquele momento.

Manacorda (2006) auxilia ainda na compreensão de que o desenvolvimento secular da escola veio surgindo como uma necessidade que posteriormente passou a ser legitimada pelo modo de produção. Ao considerar o processo de desenvolvimento do capitalismo, que acabou provocando a saída de uma condição anterior manufatureira para a forma industrial, é colocada essa mesma relação de subordinação.

A dinâmica espaço-tempo, redefinida pelo crescimento urbano-industrial, foi fundamental para que houvesse a necessidade histórica da criação de lugares destinados para a instrução e o ensino escolar de filhos/as do crescente contingente de operários/as que cada vez mais ia se formando. Os orfanatos, as casas de trabalho, as escolas de primeiras letras tinham objetivos mais relacionados à retirada das ruas sem prejuízos para a ordem vigente, para um condicionamento disciplinar social mediante o ensino religioso e o ensino de um ofício para ocupação posterior na vida adulta, do que para uma formação humana ampliada.

Na medida em que o modo de produção industrial foi se desenvolvendo, a organização inicial que estava definida para a escola de massas também foi se modificando em seu conteúdo e na sua forma de ensino. Para os/as filhos/as da classe trabalhadora, aprender um ofício e obter um adestramento religioso como mecanismos de disciplinarização social dos corpos foram se ampliando na instituição escolar, através de outras relações que foram agregando-se ao sistema de produção, a ordem social e a educação moral como objetivo educativo (ENGUITA, 1989).

Assim, a partir da adoção de costumes, hábitos e/ou valores predispostos para a produção e o consumo, a formação do corpo e da mente era compreendida de maneira dicotomizada, numa sociedade que passava a se considerar cada vez mais moderna. Vale destacar que as escolas não foram criadas exatamente para este propósito, mas já uma vez disponíveis poderiam ser bem utilizadas para este viés.

A partir de Enguita (1989), é observado que a escola acabou se tornando condizente com a nova ordem social e suas funções auxiliavam nos mecanismos necessários de continuidade para o modo de produção das fábricas. Assemelhando-se a elas em seus sentidos e/ou significados em relação ao conhecimento, ao trabalho, às ideias sociais e até mesmo à forma de organização familiar burguesa (pai que trabalha, mãe que cuida do lar e filhos que vão à escola). Vai ser também nela que se promulga a ideia de realização individual que é dependente do esforço e do mérito pessoal, a dissolução do sujeito numa coletividade permeado por relações de produção e consumo, de concorrência e competitividade nas práticas educativas desenvolvidas.

Dessa maneira, há o entendimento de que a escola atual acabou sendo cunhada como uma necessidade para o modo de produção, que se aproveitou dela na medida em que concomitantemente foram se desenvolvendo. Este modelo começou a ser instaurado inicialmente na Europa e posteriormente foi se desdobrando para o mundo ocidental, readequando-se de modo consonante ao modo de produção desde os séculos XVIII, XIX, XX, até chegar na sua atual forma histórica dos dias atuais (SAVIANI, 2011).

No entanto, observar a reorganização da dinâmica espaço-tempo da escola traz a necessidade de uma permanente reflexão sobre o conjunto de saberes que são ministrados em seu interior hoje, pois existe o risco de a classe trabalhadora estar inserida no contexto da sociedade do capital, via instituição escolar, estando cada vez mais distante do conhecimento científico que lhe proporcionaria emancipação e transformação social.

Em Saviani (2011), a origem dessa educação formal vai se transformar na escola pública da atualidade, mostrando que a necessidade do modo de produção foi legitimando a readequação de espaços e tempos educativos. Algo que foi sendo mutado e ressignificado também como condição, pois poder conhecer artisticamente, cientificamente e filosoficamente a realidade dependeria da condição social da classe a que o indivíduo pertenceria.

Pensar numa dinâmica espaço-tempo sob controle, garantir o processo evolutivo do modo de produção e o desenvolvimento do próprio capital trouxeram para a especificidade da sociedade a exigência de uma educação formal que pudesse legitimar tanto em conteúdo quanto em forma uma cultura de educação do corpo.

Em Mészaros (2007) entende-se que o modo de produção e de reprodução social da vida na sociedade do capital poderia tender a legitimar a escola pública como um

lugar responsável para a escolarização das juventudes, mas que poderia vir a assentar, conformar e naturalizar o próprio capitalismo. A escola vai ser apresentada como uma instituição social de responsabilidades sobre os processos formais da escolarização e vai carregar em si aquilo que nomeia como desafio e fardo do tempo histórico.

Se a consolidação do modo de produção e o direcionamento das possibilidades de estabelecer uma vida em sociedade passam pelas contribuições do processo de desenvolvimento histórico da educação formal, esse mesmo movimento foi atravessado pelo processo de naturalização do modo de produção capitalista que determinou a sociedade do capital como sua forma de vida social.

Assim, a escola não seria a única e nem a última forma social responsável pela transformação radical do modo de produção e do desenvolvimento cultural e científico da sociedade. Porém, pode promover ações que revisitem suas práticas educativas secularmente estabelecidas e suas mudanças deveriam ser essenciais, e não somente formais, contribuindo para que houvesse uma educação estruturada para além de um conjunto de reformas que não contribuem para ir além do capital, considerando o sentido genuíno que o termo pode significar para a educação (MÉSZÁROS, 2005).

2.1.2 A construção da formação escolar de nível médio no Brasil

> [...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000, p. 13).

As contradições entre capital e trabalho apresentam-se na escola pública que materializa a prática do ensino formal na Educação Básica, o que significa dizer que as relações duais da produção expressas nos trabalhos manual e intelectual, o pensar e o fazer, a teoria e a prática também tendem a se fazer presentes na formação escolar de nível médio. Seja do ponto de vista político e/ou pedagógico, as determinações que passam a constituir a educação do corpo no Ensino Médio são colocadas a partir dessa ideia, integrando uma concepção de educação vinculada ao trabalho, em meio a um movimento histórico-social que compreende avanços, retrocessos, tensões e

contradições nas propostas que vêm sendo desenvolvidas para o Brasil (KUENZER, 2000).

Nascimento (2007) compreende que esse dualismo vai se fundamentar na divisão social do trabalho e converge do conjunto de políticas públicas e educacionais para uma formação escolar de nível médio que ainda coloca os sujeitos organizados pela dicotomização de suas funções intelectuais e manuais. De acordo com a diferenciação da origem, classe, tipo de escola, forma de currículo e conteúdo a ser ministrado, isso tem levado a um estado de desigualdade social que se mostra seletivamente histórico. Expõe ainda a vulnerabilidade de uma reorganização superficial que evidencia a falta de unitariedade do ensino. Assim, não há uma superação das desigualdades educacionais, pois são reflexos de desigualdades econômicas e sociais.

Entender como tem se processado o Ensino Médio na conjuntura econômica, política e social na qual ocorre a reestruturação da produção, o desenvolvimento acentuado da tecnologia e o crescimento do consumo na sociedade do capital torna-se necessário. O Brasil, inserido nesse cenário, externaliza seus problemas históricos-sociais materializados em todo um conjunto de desigualdades, e a educação escolar torna-se mais um desses lugares, sendo cobrada pela baixa qualidade oferecida.

Para a Educação Básica, sobretudo no Ensino Médio, essa mesma sociedade do capital vai associar ideologicamente os problemas de qualidade da educação às práticas educativas e seus respectivos processos de ensino-aprendizagem na escola pública (KUENZER, 2000).

Convém observar, então, o movimento reformista pelo qual tem passado o Ensino Médio, a partir de um olhar sobre suas políticas públicas e educacionais, sem desconsiderar seu atravessamento econômico. Para que se possa compreender as relações que se apresentam entre capital e trabalho, é interessante atentar-se para o seu desenvolvimento histórico-social.

O que se sabe é que a pedagogia majoritária da educação escolar construída no Brasil desde o início do processo de colonização advém de uma base jesuítica ajustada em espaços, tempos e momentos de modo a garantir a continuidade do modo particular de organização da sociedade. Por aqui, durante os quatro primeiros séculos de dominação europeia sobre o país, a economia brasileira se assentava estruturalmente sob uma base produtiva pautada pela escravidão (SAVIANI, 2011).

Havia uma divisão social bem demarcada, na qual poucos indivíduos tinham o direito à propriedade que atendia essencialmente a uma economia de agroexportação. O colonialismo colocava tanto a educação quanto o trabalho em um nível secundário de importância. Desse modo, a educação do corpo era voltada para o trabalho manual e este, por sua vez, já não possuía nenhum tipo de valor social, porque era realizado em regime de trabalho escravocrata por aqueles sujeitos condicionados ao pertencimento de baixas camadas da sociedade.

As elites, quando tinham a necessidade de buscar algum tipo de educação, voltavam-se para sua condição ancestral na Europa. A partir de Romanelli (1993), se for observado o período colonial e até mesmo boa parte do período imperial, talvez seja possível afirmar que era até insuficiente uma educação voltada para o trabalho.

Portanto, o que começou a ser constituído em conteúdo e forma como um tipo de educação especificamente brasileira, só passou a ser organizado a partir da necessidade de formação de uma parcela mínima da elite. A qual considerava, porém, o ensino voltado para o exercício de atividades políticas e da burocracia relacionada ao desenvolvimento de profissões liberais. No final do século XIX, observa-se que todo esse cenário começou a ser repensado devido a uma série de acontecimentos.

Estes foram gerados a partir dos movimentos histórico-sociais de abolição da escravidão, dos anseios para que houvesse uma proclamação da condição republicana, da inserção de mão-de-obra estrangeira que refletia os impactos sobre o mundo do trabalho dadas as transformações industriais europeias, o próprio surgimento das primeiras indústrias e a mudança para a condição de assalariamento (SAVIANI, 2011).

Uma totalidade que não se apresentou de maneira isolada, mas que mostrava como o processo de expansão do capital passava a se dar internacionalmente e intencionalmente mudava as relações entre trabalho, educação e capital. Portanto, vai ser a partir de todo esse movimento que começaram a surgir as primeiras instituições voltadas para a ideia de um ensino secundário.

Observada uma tendência na Europa e em alguns países latino-americanos (como Argentina, Chile e Uruguai), a educação tinha uma atribuição messiânica de resolução de problemas sociais, os quais esperava-se que a criação de um sistema nacional de ensino público pudesse resolver. Nesse primeiro momento ainda é predominante a ideia de uma educação para poucos, não acessível para toda a parcela da população brasileira que se sempre se encontrou dividida em classes:

> [...] o Ateneu no Rio Grande do Norte, criado em 1835, e os Liceus da Bahia e da Paraíba, criados em 1836, foram os primeiros estabelecimentos provinciais públicos de Ensino Secundário. Em 1837, por decreto de 02 de dezembro, o Seminário de São Joaquim, na capital do Império, foi transformado em Colégio Pedro II, o primeiro estabelecimento de nível secundário criado pelo poder central. Nem mesmo no Colégio Pedro II, que deveria ser modelo de estabelecimento, o Ensino Secundário era um curso estruturado, antes se constituía por matérias avulsas, preparatórias para o exame de ingresso no Ensino Superior [...] com a abolição da escravatura em 1888 e a Proclamação da República em 1889, a conjuntura social estava tomada pela efervescência cultural, pois implicava a reconfiguração da sociedade.[...] Entretanto, a instrução pública só foi assumida pelo governo central com a aprovação da primeira constituição republicana, em 24 de fevereiro de 1891 (BACIANO, 2011, p. 45-46).

Outro acontecimento particular e de importância para o entendimento da construção histórica e social da formação escolar de nível médio diz respeito ao conflito de interesses entre aqueles que defendiam a ideia de modernização industrial nacional e a oligarquia latifundiária que se apresentava contrária a todo esse processo que se internacionalizava como resultado do desenvolvimento do modo de produção do capital (SAVIANI, 2011).

Entre o final do século XIX e o início do século XX, o país foi afetado pelo conjunto de transformações econômico-políticas durante a instauração da primeira república. Isso contribuiu para que houvesse um direcionamento ideológico de políticas públicas e educacionais voltadas para a promoção nacional a partir do modelo econômico produtivo que passaria a substituir as importações para se atender as demandas de um mercado interno em ascensão.

Como observado em Saviani (2011), avançava-se cada vez mais sobre os países subdesenvolvidos um capitalismo monopolista que via exatamente nestes territórios as novas possibilidades de exploração do mercado. Assim, o modo de produção e acumulação, ao modificar as formas artesanais de produção agrícola para a ideia manufatureira fabril, mesmo que tardiamente devido ao processo colonizador, criou por aqui as condições de desenvolvimento de um ensino secundário. Era necessária uma educação ampliada que pudesse ser, ao mesmo tempo, sistematizada e articulada à ideia produtiva de larga escala.

Isso trouxe a reboque não só a massificação de uma divisão social do trabalho, mas também a prerrogativa de que haveria uma mão-de-obra em diferentes níveis de qualificação necessária para o desenvolvimento das atividades laborais. A partir da década de 1930, quando as atividades produzidas no processo de urbanização e industrialização brasileira foram ao encontro às forças econômico-produtivas que endossavam o modelo industrial inicial do capitalismo, foi iniciado um novo movimento de expansão industrial, de intensificação de suas bases produtivas e de construção de instituições que pudessem vir a atender suas demandas.

Nessa época existiam tipos de educação popular, porém direcionadas para o ensino primário. O ensino secundário, que até este momento se apresentava em instituições confessionais particulares, continuava a possuir um caráter elitista, visto que por aqui sua compreensão como lugar de formação das juventudes se deu tardiamente devido à herança da colonização (SAVIANI, 2011).

O modo de produção do capital e o modelo que passaria a constituir seu tipo de sociedade trouxe a necessidade de desenvolver no país um novo formato produtivo. Assim, foi a partir da década dos anos de 1940 e continuando nos anos 1950 que começou a ser materializada a ideia da construção de um sistema nacional voltado para a educação em seu caráter público. Isso trouxe a proposição de reformas que, mais tarde, em 1961, possibilitaram a primeira LDBEN (BRASIL, 1961).

Porém, vale destacar que não resultou em mudanças significativas, pois a inserção brasileira nos moldes do capitalismo internacional, mediante seu processo de industrialização, apesar de provocar certo nível de desenvolvimento econômico não modificou os outros condicionantes que se expressavam ainda pela falta da distribuição de renda, do privilégio hegemônico de regiões específicas do país sobre as decisões econômico-políticas que eram tomadas e da participação da população de uma maneira geral sobre a vida social.

No Brasil, a formação escolar de nível médio não era concebida como um sistema que entendia o ensino do conhecimento e o desenvolvimento dos sujeitos a partir dele como algo imediatamente relevante para a evolução da ciência e da tecnologia nacional. Como visto, o embate entre forças hegemônicas, no qual havia de um lado um conservadorismo, provocou tensões entre grupos e/ou instituições e todo um trabalho de luta política para que houvesse processos decisórios que fossem de encontro às transformações mundiais que operavam culturalmente o pensamento em direção aos

ideais modernistas, a essa altura já bem adiantados em boa parte dos países europeus. Acelerar a urbanização e desenvolver a indústria acabou sendo o motor propulsor, justificando as bases para que a educação formal e o ensino escolar pudesse ser pensado para as classes sociais como um todo (SAVIANI, 2011).

A elite dominante passou a entender que estabelecer comportamentos, hábitos e valores condizentes com a nova vida nas cidades que se expandiam exigia a necessidade de mobilização para que houvesse reformas para a efetivação de um sistema educacional brasileiro. Porém, lembrando-se que isso se vinculava à necessidade de formação de uma mão de obra com melhor qualificação para atender ao modo de produção, e não como uma condição benevolente oferecida pelos sujeitos pensantes e que se consideravam mais esclarecidos.

Isso pode ser observado em Xavier (1990), quando sua análise apresenta esse desdobramento a partir de três momentos histórico-sociais muito bem definidos. O primeiro momento foi situado nas duas primeiras décadas do século XX, que é atravessada ainda pela fase de agroexportação nacional. Ali, as iniciativas reformistas em educação surgem a partir de progressistas, que passaram a lutar pela expansão de uma demanda social extremamente necessária em educação. Em meio a um cenário de embates entre a elite rural conservadora e a burguesia industrial que emergia a partir das novas formas de produção, havia um movimento social de insatisfação pelo atraso educacional que se encontrava o Brasil se comparado aos demais países vizinhos.

Era alta a taxa de analfabetismo da população e a mobilização de movimentos sociais operários e de outros ligados à cultura buscava a melhoria em quantidade e qualidade de escolas. Nesse período, já se questionavam também as práticas educativas e o ensino em sua forma tradicional. Vale a pena destacar a introdução do pensamento de John Dewey no Brasil, a partir de educadores/as que defendiam uma renovação progressista nacional, como Anísio Teixeira (XAVIER, 1990).

Um segundo momento observado no trabalho de Xavier (1990) foi situado entre os anos de 1930 e 1946, demarcado materialmente pela chamada Reforma Francisco Campos e pelas Leis Orgânicas de Ensino. Nesse período histórico, considera-se o embate direto entre as forças hegemônicas que governavam o país: as elites agroexportadoras e as elites industriais, que se tornavam cada vez mais imponentes devido ao processo de urbanização. De um lado, popularizavam-se ideias de pensamentos em disputa, ora conservador, ora progressista, que buscavam organizar e

desenvolver o país à sua maneira. De outro, a presença de educadores/as que se autoproclamam renovadores/as da educação ou pioneiros/as da educação nova, que defendiam ideias como uma escola que possibilitasse um ensino público, gratuito, obrigatório e laico.

Isso provocou um outro movimento contra os educadores cristãos-católicos que defendiam a permanência da educação subordinada à ordem religiosa. O marco histórico e legítimo deste segundo momento foi a publicização, em 1932, do "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", visto em Azevedo (2010) como um documento escrito e assinado por educadores/as que naquele momento eram uma referência no cenário educacional nacional.

Para Nascimento (2007), mesmo sendo combatidas pelos conservadores, as ideias que os escolanovistas propagavam[11] avançavam e já estavam presentes na exposição de motivos da Reforma Francisco Campos. No ano de 1930, quando criado o Ministério da Educação e da Saúde, por Francisco Campos, foi baixada uma série de decretos com o intuito de reformar o ensino superior (Decretos nº 19.851/31 e nº 19.852/31), o ensino secundário (Decreto n.º 19.890/31) e o ensino comercial (Decreto n.º 20.158/31).

Especificamente para o ensino secundário, propunha-se uma forma de organização por dois ciclos: um ciclo fundamental, com duração de cinco anos e destinado a uma formação geral; e um ciclo complementar, com duração de dois anos e de preparação para a continuidade no ensino superior. Nesse ensino complementar, existiria a possibilidade de formação em três modalidades distintas: pré-jurídico, pré-médico e pré-politécnico (NASCIMENTO, 2007).

A escolha da modalidade dependeria da área em que cada estudante almejava se preparar e, desta forma, poderia ser equiparada a organização curricular das poucas escolas existentes de ensino secundário ao currículo do Colégio Pedro II. Essa escola não se constituía para toda a população, porque o elitismo era mantido a partir dos critérios rígidos de avaliação e seleção classificatória pautados pela forma tradicional de ensino (ROMANELLI, 1993).

Além disso, as condições de ingresso, permanência e conclusão dos estudos já se mostravam contraditórias ao revelar que havia políticas públicas e educacionais de descontinuidade, impossibilitando sua adoção nos lugares mais distantes do país. Tal

[11] Também se apresentavam, em maior ou menor grau, nas consequentes reformas educacionais dos estados, bem como na criação das universidades de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935).

modelo também passou a ser questionado a partir da promulgação da Constituição de 1934, que estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, dos índices mínimos necessários de orçamento, da regulação e fiscalização das instituições de ensino pelo Estado (BRASIL, 1934).

O Estado passou a assumir o papel subsidiário de expansão e manutenção do ensino público em 1937, a partir da promulgação da Carta Constitucional do primeiro governo ditatorial de Getúlio Vargas (1937-1945), para garantir o controle do que era ensinado. Nesse período, o ensino secundário novamente é reorganizado e vai ser diferenciado segundo as classes sociais: de um lado o ensino profissional passou a ser oferecido para as juventudes pobres e, de outro, o chamado ensino propedêutico se colocava à disposição das elites, preparando seus/suas filhos/as para adentrarem posteriormente no ensino superior (NASCIMENTO, 2007).

Talvez neste momento tenha sido naturalizada a ideia da necessidade da escola dualista para o país: para a maior parte da população, uma educação que tenha meramente um caráter profissional e, para as elites dirigentes, o direcionamento de uma preparação para a continuidade de estudos posteriores no Ensino Superior. A educação do corpo encontra-se nesse processo e vai sendo constituída sob esse mesmo viés.

As Leis Orgânicas de Ensino foram estabelecidas no ano de 1942, quando Gustavo Capanema passou a conduzir no lugar de Francisco Campos e promoveu a continuidade do conjunto de reformas políticas e educacionais. O modelo de ensino secundário do primeiro governo de Getúlio Vargas é consolidado e reestrutura-se o ensino primário, o ensino secundário e o ensino técnico. Estes são subdivididos nas modalidades: normal, agrícola, industrial e comercial.

Em relação ao curso normal, foram extinguidos os cursos complementares, passando a existir somente cursos médios de segundo ciclo conhecidos como “colegiais” que, em seu modelo clássico ou científico, durariam três anos e teriam objetivos preparatórios de estudantes para o Ensino Superior. Os cursos técnicos formavam para uma profissão e se encerravam em si mesmos, já que foram criados para o atendimento das demandas do mercado. Legitimamente isso assentou a materialização da divisão entre o ensino propedêutico para as elites e o ensino profissionalizante para os/as trabalhadores/as (NASCIMENTO, 2007).

Nos cursos propedêuticos os conteúdos gerais das ciências, das letras e das humanidades eram os saberes socialmente validados para as elites que possuiriam o

domínio de sua compreensão. Para os demais, o tipo de conhecimento oferecido no ensino secundário se voltava estritamente para a especialização de uma formação profissional voltada somente para o exercício do trabalho, não possibilitando condições de ocupação no ensino superior (KUENZER, 1997).

Essa lógica atenderia bem a ideia de uma divisão social pelo conhecimento técnico para o trabalho que, neste momento histórico-social, encontrava-se regido pelo modelo taylorista/fordista. Porém, como o desenvolvimento da formação escolar de nível brasileiro acontece tardiamente devido à herança colonial, assemelhava-se ainda por aqui a mesma conotação de aprendizagem de ofício para os pobres como finalidade da educação, tal qual fora observado no período medieval.

É importante vir a ser destacado, a partir de Nascimento (2007), que foram justamente nessa mesma época criados pela iniciativa privada os serviços complementares que passariam a oferecer para os/as futuros/as trabalhadores/as uma formação complementar aos estudos primários e secundários. O Estado passou a planejar e investir num sistema educacional que estivesse em consonância e que pudesse vir a se adequar de maneira constante às demandas do mercado de trabalho, que se reorganizava em suas bases constitutivas a partir da recomposição do capital em expansão.

> A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em 1946, marcaram o início e a oficialização pelo Estado da transferência para o setor privado da responsabilidade pela formação e qualificação da mão-de-obra necessária para o crescimento da indústria, tendo em vista, que o Estado não tinha recursos para equipar adequadamente as suas escolas profissionais. Desta forma, através das Leis Orgânicas, o Governo transferiu para os empregadores a responsabilidade pela formação profissional dos trabalhadores (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

O ensino, de forma direta e dependente, se subordinaria aquilo que fosse necessário para o desenvolvimento das forças produtivas no país. A economia passou a considerar a educação escolar como algo necessariamente fundamental e indispensável para o crescente processo de modernização nacional. Para Manfredi (1999), os setores produtivos historicamente passariam, então, a adotar os moldes do modelo industrial exigido pelo capitalismo, readequando toda a sua forma ao modo de produção.

O regimento, a regulamentação e a regulação da produção, do consumo e por consequência da própria vida social, no estilo de vida necessário à sociedade do capital, foi orientando e massificando uma série de atitudes e valores com a urbanização das cidades, a partir de padrões comportamentais importados dos países capitalistas mais desenvolvidos sob essa perspectiva.

O terceiro momento apontado por Xavier (1990), no que se refere à necessidade reformista da educação brasileira, foi dado a partir do ano de 1946. Os debates em torno da funcionalidade social da educação formal, do ensino escolar e da escola pública voltam a um momento de efervescência entre os conservadores e os progressistas diante da possibilidade de expansão do sistema educacional no país.

Isso foi motivado pela materialização da Constituição Federal de 1946, que trouxe novos anseios, a partir de um entendimento de que estavam possibilitadas as condições de se desenvolver a produção interna e de substituir progressivamente o volume de importações (BRASIL, 1946).

As forças hegemônicas progressistas urbano-industriais já haviam se colocado estrategicamente nas esferas de poder e pensar na constituição de diretrizes e bases para a educação nacional poderia ser uma realidade. Construir um sistema nacional de educação reacenderia os debates que, durante os anos de 1930, buscavam a ampliação do acesso à escola para a população e sua consequente modernização, apesar da crítica que nunca deixou de existir por parte dos conservadores.

Como marco histórico a ser destacado, coloca-se a ação de Clemente Mariani, à frente do Ministério da Educação, que acabou por sancionar um projeto de lei que foi se transformando na primeira LDBEN, pela legitimidade da Lei n°4.042/61 (BRASIL, 1961). Em suma, a organização escolar disposta continuaria a se consolidar por dois níveis de ensino: primário e secundário, flexibilizar-se-ia esta mesma estrutura integrando o ensino profissional ao sistema regular de ensino e equivaleria sua possibilidade de continuidade dos estudos no ensino superior como já acontecia com o ensino propedêutico (NASCIMENTO, 2007).

Observa-se que essa mudança, apesar de importante, não deixou de materializar a dualidade educacional manifesta em suas finalidades de ensino, bem como nos tipos de escola que se proporiam a partir da definição de seus públicos de destino. Pois, embora o ensino secundário passasse a ser reorganizado como ensino ginasial de quatro anos ou ensino colegial de três anos, abarcariam neles as possibilidades de formação

como ensino secundário normal ou como ensino profissional agrícola, industrial e comercial.

Em 1964, é instaurado através de um golpe o regime militar no Brasil. Ao mesmo tempo em que o país atravessava uma crescente na economia e se desenvolvia cientificamente, as reformas institucionais operavam no campo da cultura por um modelo político de gestão autoritária, repressora e de controle social. As reformas educacionais tiveram como base o acordo firmado entre o governo brasileiro e a Agência Americana Para o Desenvolvimento Internacional[12] (acordo MEC-USAID).

Este tratado, que ocultava a subordinação da economia brasileira a um processo de endividamento externo, apresentava a necessidade de transferência de conhecimentos e de tecnologias em educação para a educação brasileira, readequando-a ao tecnicismo em conteúdo e forma para o ensino formal. A justificativa, segundo Germano (1994), seria a de promoção do desenvolvimento econômico e produtivo nacional, acelerando as relações contratuais entre educação, trabalho e mercado.

No que se refere ao ensino secundário, foi perceptível a mudança provocada pelo regime militar em relação ao uso utilitarista do ensino escolar, indo além dos pressupostos de uma formação humana. Massifica-se a ideia de vinculação entre o sistema educacional brasileiro e os setores produtivos que atendiam à economia, no intuito de subordinar a educação à produção industrial que se colocava em crescimento acelerado (GERMANO, 1994).

São destaques desse projeto para a educação duas reformas: a Lei nº 5.540/68 e a Lei n°5.5692/71, que respectivamente propunham reformas no ensino superior e nos ensinos primário e secundário. Na prática, elas buscavam somente aumentar quantitativamente o número de vagas, sem necessariamente se preocupar qualitativamente com o tipo de instrução a ser oferecida (BRASIL, 1968; 1971).

A partir desse momento histórico-social, a educação formal passaria a ser dividida em graus de ensino. O primeiro grau seria obrigatório e passaria a ter oito anos de duração, distribuídos em séries, com primário e ginásio sequencial, sem a adoção de exames para admissão da primeira para a segunda etapa. E o segundo grau teria duração de três anos, sem obrigatoriedade, unificando nele cursos propedêuticos e de profissionalização.

---

[12] *United States Agency for International Development*.

Vale destacar que a ideia de profissionalização como possibilidade de formação escolar de nível médio se colocava de modo compulsória para os/as estudantes do segundo grau, numa falsa e real aparência de homogeneidade para o exercício consequente do trabalho, quando deixariam de ser escolares. Na verdade, essa condição era para minimizar a pressão popular de que o acesso ao ensino superior poderia ser uma opção assertiva para a população em geral, incluindo as que não pertenciam às classes mais abastadas (GERMANO, 1994).

Como o montante de recursos financeiros investidos não acompanhou o movimento de reforma da escola de ensino de primeiro e segundo grau, os resultados alcançados não foram satisfatórios pela falta de investimento estatal. Além disso, a quantidade de professores/as disponíveis na época e a qualidade de sua formação para atender todas as modalidades de ensino não esteve exatamente em acordo com a realidade que era imposta, pois dependia da necessidade de diálogo e de um trabalho educativo de reorganização dos currículos.

Assim, a ideia de uma profissionalização compulsória não se efetivou como se pensava e os cursos foram sendo extintos em sua maioria. Logo, veio o Parecer nº 45/72, modificando a ideia de que toda escola responsável pela oferta de ensino do segundo grau fosse também imediatamente uma escola de ensino profissionalizante. Esses cursos, portanto, passariam a estar a cargo de outras instituições com preparação específica para tal, a partir da Lei n° 7.044/82, que extinguia a escola única de profissionalização obrigatória (BRASIL, 1982).

Cunha (1994) observa que o curso normal de nível médio acabou sendo o único curso que se perpetuou durante alguns anos como um dos resquícios desta época. A preocupação em suprir parcialmente a falta de cursos profissionalizantes de segundo grau levou à criação de cursos menores de curta duração em nível superior, ligados às áreas da ciência e da tecnologia, em sua maioria. Destaca-se também a criação das licenciaturas de tempo reduzido, buscando atender ao grande número de estudantes que passavam do primário para o ginásio e conseguiam chegar até o segundo grau, sem a necessidade de exames de admissão. As Escolas Técnicas Federais, na oferta de seus cursos profissionalizantes em nível médio, passariam também a se organizar a partir da ideia de centros federais de educação tecnológica, ressignificando então nessas instituições de ensino o conjunto de suas práticas educativas.

Findada a ditadura militar, no ano de 1985, começou a ser redesenhado todo um processo de redemocratização para o país. Algo que já fora iniciado bem antes disso, durante a década de 1970, diante de um cenário de tensões, contradições e incertezas que o regime militar provocara e mobilizava movimentos sociais em meio à opressão do sistema. Aqui é importante salientar como marco legal considerável a consequente aprovação da Constituição Federal de 1988, demarcando-se um novo momento para o movimento histórico-social da educação brasileira (BRASIL, 1988).

O documento não buscava mais reformas, mas exigiria uma revisão das últimas diretrizes e bases da educação nacional e provocaria, quase que uma década depois, na produção nacional do primeiro documento que vai caracterizar o conjunto das três grandes reformas educacionais consideradas para o entendimento da educação do corpo com a atual LDBEN n° 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Deste documento, inicialmente destaca-se a manutenção da estrutura de organização anterior naquilo que agora seria chamado de Educação Básica: o ensino subdividido em primeiro e segundo graus de ensino, ainda com oito e três anos respectivamente, renomeados como Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nele também se inaugura a compreensão de que a Educação Infantil consistiria numa primeira etapa para a Educação Básica.

O que vai se configurando para as décadas seguintes como alterações e reformas na LDBEN, por exemplo, a universalidade da matrícula na pré-escola, a mudança do Ensino Fundamental para nove anos e a mais recente proposição de um NEM, são questões que se desenvolvem e não se deslocam da mesma assertiva que considera as relações entre educação, trabalho e mercado na sociedade do capital.

2.2 A FORMAÇÃO ESCOLAR DE NÍVEL MÉDIO PARA AS JUVENTUDES NO BRASIL

No território brasileiro, a educação básica demarca um lugar institucional que sistematicamente é organizado e determinante para o entendimento da educação do corpo. Ela é composta por etapas formais de escolarização, iniciando-se com a Educação Infantil, tendo sua continuidade no Ensino Fundamental e encerrando-se com o Ensino Médio. Nesse contexto de compreensão dos níveis e das modalidades de ensino, o Ensino Médio configura-se particularmente na especificidade de ser pré-

requisito para o ingresso e a continuidade de estudos posteriores no Ensino Superior, considerado como segundo nível de educação escolar. Todo esse modo de se fazer a educação é relativamente recente e tem sua condição de legitimidade a partir da aprovação da atual LDBEN.

Este marco legal é sucessório também daquilo que já se preconizava e foi estabelecido nos pressupostos norteadores da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (BRASIL, 1988, 1990 e 1996). Nestes documentos, a formação escolar de nível médio via instituição escolar assume um papel de tríplice orientação para se contemplar uma jornada escolar que atenda: ao pleno desenvolvimento da pessoa, pressupondo a ideia de uma educação integral; o seu preparo para o exercício da cidadania, na condição de partícipe como sujeito que vive em sociedade; e de sua qualificação, para assumir de maneira competente o desempenho de funções, enfrentando desafios decorrentes do mundo do trabalho, ao ser inserido posteriormente não mais como um/a escolar.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), existe a compreensão de um sistema em curso no qual se articulam a educação formal, o ensino escolar e a escola (pública) como instituição escolar nacional. Ao ser observado o Ensino Médio, identifica-se nele um processo de construção e transição coexistente entre três concepções distintas sobre o intuito daquilo que seria a especificidade de sua formação.

A primeira se refere a uma compreensão propedêutica como progressão, onde a preparação dos/as estudantes se destinaria à continuidade de sua educação escolar no Ensino Superior. A segunda, de compreensão técnica, colocaria os sentidos e os significados do Ensino Médio atrelados ao mero desenvolvimento de competências e habilidades, num caráter restrito e instrumental, uma vez que sua destinação se aliaria à ideia de preparação de mão de obra para o mercado em suas necessidades imediatas de inserção e qualificação socioprofissional. E a terceira, chamada de compreensão humanística, entende o Ensino Médio numa perspectiva ampliada que não esteja limitada apenas numa das compreensões anteriores, mas que busca articulá-las e integrá-las, numa formação escolar de nível médio plena.

Nesse sentido, o Ensino Médio é uma realidade a ser desvelada na compreensão da totalidade na educação brasileira que, em suas singularidades e particularidades, teria a sua essência no próprio movimento sócio-histórico-cultural em que se modifica no contexto geral da Educação Básica. Assim, a construção e o desenvolvimento do Ensino

Médio em suas relações, tensões e contradições com as transformações histórico-sociais derivam por consequência das relações, tensões e contradições entre trabalho, educação e capital na especificidade do campo da educação formal. Em outras palavras, parte daquilo que se apresenta enquanto ideias progressistas para o Ensino Médio e são evocadas como alternativas para o seu desenvolvimento. Talvez se possa afirmar que esteja numa condição amenizadora dos conflitos de interesses entre capital e trabalho, corporificados na formação de uma mão de obra em condições justapostas, propositalmente mais ou menos qualificada e diretamente vinculada ao consumo na sociedade do capital (KUENZER, 2000).

2.2.1 Políticas públicas e educacionais: algumas implicações para a educação do corpo

> Na década de 1990, os projetos financiados para o ensino fundamental brasileiro, pelo Banco Mundial, objetivaram enfrentar o fracasso escolar, interpretando como identificador de ineficiência e falta de qualidade. Os componentes ou programas de ação dos projetos financiados para o ensino fundamental priorizaram orientações e propostas pautadas em critérios gerenciais para promover a concorrência, a qualidade, a produtividade e a racionalidade econômica. Dessa forma, subjacente à política de enfrentamento do fracasso escolar, verificamos, além dos critérios de avaliação e de concorrência, os critérios de produtividade e racionalidade econômica (FIGUEIREDO, 2009, p. 1135-1136).

A educação continua a propiciar um tipo específico de formação humana, que é apreendido entre os saberes existentes de uma cultura. Assim, formam-se sujeitos com uma história de desenvolvimento pessoal e de acordo com as necessidades sociais que estão postas para um dado momento da história (BRANDÃO, 1985).

A educação vai se apresentando então de maneira multiforme e a instituição escolar é apenas um de seus lugares de acontecimento na dinâmica espaço-tempo. Portanto, é preciso que este mesmo ambiente se articule com os outros ambientes em que também acontecem a socialização dos conhecimentos em nível técnico e científico. O Ensino Médio situa-se nessa relação, a partir da dinâmica de reestruturação produtiva da sociedade do capital.

Na observação de Libâneo (2013), a educação vai se colocando a partir de lugares na sua definição. De modo não intencional, se refere à possibilidade da influência que os meios natural e/ou social agem sobre os sujeitos, tal como acontecem

nas práticas familiares, religiosas e pelo trabalho. Sendo informal, perpassaria pelo conjunto de atividades com uma pedagogia de relações que não estaria tão demarcada como acontece numa instituição escolar. Por sua vez, quando acontece de modo intencional, a educação vai se materializar visivelmente e, de maneira secular, pela escola (estrutura, organização e funcionamento). Ao ser formal, existe ali sempre uma clara sistematização de objetivos, objetos, conteúdos, métodos e procedimentos que lhes são explícitos. E não formal, se estabelece por formas de organização mais específicas, como acontece nos movimentos sociais e pela indústria cultural – por exemplo.

Existe historicamente a necessidade de uma educação via instituição escolar que possa alcançar a classe trabalhadora, satisfazendo de maneira plena às suas possibilidades de formação. Na sociedade do capital, isso tem sido ressignificado para o atendimento da lógica de produção e consumo, colocando essa necessidade como condição de desenvolvimento das forças produtivas em curso. Esta não é a escola que a classe trabalhadora almeja, mas é nela que se encontra na atual dinâmica espaço-tempo da história e sobre ela que as reflexões apresentadas se voltam para que haja um processo de mudança, sobretudo quando se pensa sobre a formação escolar em nível médio das juventudes (MÉSZAROS, 2005).

Embora esse desenvolvimento das forças produtivas na sociedade do capital tenha possibilitado o avanço da ciência e da tecnologia, isso não tem acompanhado o desenvolvimento da própria escola pública em suas condições materiais de existência. Considerar para o Ensino Médio a prerrogativa do pleno desenvolvimento dos/as estudantes, sobretudo oriundos da classe trabalhadora, como aponta Alves (2006), ainda tem se mostrado em sua forma somente no campo da aparência. Em sua essência, o capital tem executado esse papel e controlado as ações que a instituição escolar vai concretizar.

Assim, é pertinente questionar a forma histórica atual da escola pública no sentido de conseguir superá-la e reconstruí-la de modo a se fazer pertencente a todos os sujeitos que dela participa. Dessa forma, podemos pensar numa educação que traga contribuições para aquilo que a ela se destina:

> a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da

> organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
> b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposição para a vida numa sociedade técnico-informacional;
> c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
> d) formar cidadãos éticos e solidários. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 63)

A construção do projeto educacional brasileiro, sob a perspectiva da necessidade de um ensino de qualidade para todos/as, proporcionando uma formação cidadã ativa e emancipatória, perpassa pelo conjunto de articulações políticas, jurídicas, institucionais e organizacionais legitimadas pelos governos. Se o acesso à cultura pela arte, ciência e filosofia é compreendido como fundamental para a promoção de direitos humanos e para a potencialidade real de uma transformação social, quando tornados em conhecimentos escolares é imprescindível considerar uma discussão em que se possam articular educação, ensino e escola pública como instituição, entendendo a importância de seu papel para o desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico dos sujeitos que serão alcançados.

As políticas públicas e educacionais dos governos em todo território brasileiro têm enfrentado desafios para possibilitar às juventudes que estão presentes no Ensino Médio um conjunto de práticas educativas significativas, capazes de dialogar dialeticamente com a totalidade dos fenômenos que se apresentam na realidade. Para a condição de sujeitos em suas condições reais de existência, os movimentos de natureza político-pedagógica se encontram em exercício permanente de reconstrução, perceptivelmente em dispositivos como leis, resoluções, decretos, estatutos, normas e/ou diretrizes.

É possível identificar aquilo que pode vir a ser referenciado para um debate considerável sobre a estrutura, a organização e o funcionamento da educação, de seus sistemas de ensino e das orientações curriculares que chegam e se materializam nas instituições escolares. No entanto, a organização do trabalho pedagógico nem sempre apresenta de forma explícita todo o conjunto de intencionalidades, valores, atitudes e/ou direcionamentos assumidos. Cabe um olhar mais atento sobre o desenvolvimento dos processos de escolarização, do trabalho docente e das práticas educativas estabelecidas

na multiplicidade de relações que dão corpo à instituição escolar (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A coexistência de tensões e contradições do ambiente escolar e o entrecruzamento de espaços, tempos e momentos de ensino-aprendizagem trazem uma reflexão sobre a concepção idealista de sujeito a ser educado. Este corporalmente se manifestaria na apreensão de conceitos, a partir dos conhecimentos ministrados que definirão quais saberes são necessários para a determinação das relações no momento histórico experienciado.

Vale destacar que é no Ensino Médio que as juventudes[13] terão este lugar confrontado com o limiar daquilo que a sociedade do capital estabelece para o ingresso na sua vida adulta e produtiva. Considerando ainda as suas condições imediatas de inserção ativa e exigidas como protagonista na participação dinâmica de uma vida social que vai ser continuada quando é findada, nessa mesma etapa, a sua condição estudantil. Assim, convém um trabalho de rompimento com as dualidades estruturais que perpassariam pelas relações imediatas com o modo de produção na sociedade do capital que, mesmo no âmbito escolar, tornam-se parte dessa reflexão.

Por exemplo, ao serem superadas dicotomias entre educação e trabalho, teoria e prática, conteúdo e forma adentra-se no exercício de não separar e nem hierarquizar também conhecimentos e saberes, desmistificando-se, assim, uma determinação superficial para a formação escolar e humana no Ensino Médio que esteja centrada num lugar meramente instrumental (KUENZER, 2000).

Sobre o conjunto de políticas públicas e educacionais, sobretudo se analisadas nas últimas duas décadas, é possível observar uma série de ajustes intencionalmente propostos pelos governos e que foram impulsionados pelo conjunto de reformas econômicas, conformando o Brasil à lógica do modelo de mercado da economia mundial. Vale destacar que a presença de agências internacionais de financiamento, que

[13] Juventude é uma palavra que carrega uma rede de significados distintos. Para Bourdieu (1983), por se tratar de uma produção sócio-histórico-cultural, como categoria esta vai ser construída de acordo com épocas e sociedades diversas. Portanto, seu significado vai além da aproximação biológica definida somente pela característica da unidade de indivíduos numa mesma fase da vida. Enquanto para Abramo (2008, p.43), "[...] precisamos falar de juventudes no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição". Assim, concordando que os/as jovens não se agrupam de maneira homogênea, com características únicas e sobrepostas às suas individualidades, usar o termo juventude no plural indicaria múltiplos traços relacionados à etnia, classe social, gênero e localização geográfica – por exemplo.

propõem o desenvolvimento por meio de projetos para o país, já acontece desde os anos de 1940 (XAVIER, 1990).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento social tem sempre, em contrapartida, um ajuste interno da economia nacional, sob a justificativa de saída da condição de subdesenvolvimento mundial, numa comparação hierárquica entre países. Pode-se dizer que a denominação de país de terceiro mundo, típica da década de 1990, foi reformulada para a ideia de um país em desenvolvimento e que, a partir dos anos 2000, foi sendo reconfigurada para a lógica de país emergente. A partir de Figueiredo (2009), entende-se que esse processo histórico-social atende às demandas da sociedade do capital, no sentido de ir ao encontro das exigências que a reestruturação produtiva do capital vem impondo aos países que se colocam subservientes ao mercado internacional.

Esse processo é dinâmico e complexo, impactando de modo cada vez mais fluido a educação e o trabalho, naturalizando-se cada vez mais a condição de exploração exacerbada a que o próprio trabalho humano gradativamente se submete. Como resultante de uma nova fase do capitalismo, a da acumulação flexível, vai significar imediatamente o aumento da reserva de trabalhadores/as disponíveis e que, em condições precárias, se apresentam sob a docilidade de uma educação do corpo.

Uma vez que na dinâmica espaço-tempo presente a tecnologia digital passa aceleradamente a substituir a mecanização de setores produtivos e dos serviços considerados úteis e relevantes para a manutenção dessa mesma sociedade do capital. O Ensino Médio, que vai se constituir como uma etapa da educação formal que compreende parte da escolarização básica, vai servir a este processo ao ser pensado como uma ferramenta ideológica de operação (RAMOS, 2012).

Se os ajustes econômicos acabam modificando as relações entre educação e trabalho, por exemplo, a situação de desemprego, que é gerado pela estrutura imposta pelo modo de produção, vai sendo reconfigurada para a esfera individual. Assim, a educação torna-se uma premissa fundamental para justificar a condição ou não de inserção no atual mundo do trabalho – que passa também a ser entendido de maneira sinônima a mercado de trabalho. Sob um novo paradigma, que é o da produção, a educação basilar precisa ser pensada de modo generalista e preferencialmente com finalidade profissionalizante, ao mesmo tempo em que possa se adaptar à permeabilidade das novas relações entre educação e trabalho (LIBÂNEO, 2012).

Se antes a ideia de educação era pensada de modo fragmentado e especialista, no conjunto de exigências técnicas para os/as trabalhadores/as da lógica de produção anterior, agora as orientações passam a considerar o desenvolvimento de competências e de habilidades que têm a tecnologia como seu eixo norteador e que colocam os sujeitos em permanente condição de flexibilidade, conforme vai se redesenhando nas exigências do modo de produção.

Como apresenta Saviani (2011), em educação essas reformas de atendimento aos ajustes econômicos começaram a aparecer para os países latino-americanos a partir dos anos de 1970. Porém, o seu ajustamento direto no Brasil foi dado somente nos anos de 1990, com a atuação das agências multilaterais de financiamento que passaram a determinar diretamente ações específicas para a educação formal, o ensino escolar e a escola (pública) como instituição. Em suma, consiste num processo reformista das políticas públicas ~~e~~ educacionais, articulados a ajustes de ordem macroeconômica.

São exigências decorrentes de empréstimos financeiros de organismos multilaterais de financiamento como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Segundo Leher (1999), desde a década de 1970 o BM tem considerado a necessidade de racionalização de recursos voltados para a promoção de reformas das estruturas educacionais dos países que por ele são atendidos. Há, ainda, um outro processo implícito: de transferência das áreas de conhecimento e de suas tecnologias para a educação, impulsionados por outros organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL)[14].

No Brasil, a ingerência dos organismos multilaterais de financiamento sobre as políticas públicas e educacionais, que se seguiram a partir dos anos de 1990, representam também uma particularidade histórica dentro da totalidade na qual o capital veio se recompondo através da dinâmica espaço-tempo. Porém, isso começa a ser cunhado ainda no final da década de 1960, quando as crises estruturais do capitalismo

[14] A UNESCO, por exemplo, foi a responsável pela organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia) e produziu o "Relatório Delors", fazendo um diagnóstico e propondo os desafios para a educação no século XXI. *Transformacion productiva conm equidade* (1990) e *Educacion y Conocimiento: eje de la transformacióon productiva con equidade* (1992), são documentos que tipificam o entendimento dessa transferência de conhecimento sugerida.

impulsionaram a necessidade de reestruturação de suas ideias para que seu processo hegemônico pudesse continuar de modo exponencial, perpetuando seu modo de produção e tipo de sociedade (LEHER, 1999).

O direito à educação, como uma possibilidade de combate ao processo de exclusão social que era visivelmente real nos países considerados não-desenvolvidos, se colocava como algo sugestivo para os países hegemônicos continuarem a exercer seu papel de dominação. Ao mesmo tempo em que resguardava certa segurança destes em relação à oposição das ideias comunistas que ainda resistiriam na antiga União Soviética.

O BM surgiu nesse contexto. Em meio a uma série de crises da economia (em relação à oferta de petróleo e de uma possível ameaça de poderes pela corrida armamentista), como organismo multilateral de financiamento começou a conceder empréstimos aos países que se encontravam em dificuldades. Porém, em troca impulsionou ajustes setoriais que colocavam em questionamento a condição estatal do bem-estar social desses mesmos países, uma vez que as altas taxas de desemprego e taxas de juros exigidas no pagamento dos empréstimos obtidos sugestionavam tanto a adoção do processo de privatizações quanto a mudança dos direitos trabalhistas que antes já haviam sido conquistados.

Por aqui, isso se apresentou de modo peculiar, uma vez que os investimentos que foram destinados especificamente para a educação não se deram numa mesma direção, conforme observado em Leher (1999). Nos anos de 1970, os empréstimos obtidos foram direcionados para a implantação do ensino técnico enquanto, a partir dos anos de 1980, o ensino elementar é considerado, mas assumido de modo mais incisivo somente a partir dos anos de 1990. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por exemplo, vêm dessa perspectiva de elaboração documental direcionada a partir da ingerência das orientações desses organismos internacionais de financiamento (BRASIL, 2000).

Porém, ressalta-se que o investimento no Ensino Fundamental não significou necessariamente a objetivação de uma formação humana sólida, uma vez que o que estava proposto seria a apreensão mínima de conteúdos considerados básicos. A formação de professores/as, por exemplo, se mostraria numa condição aligeirada, pragmática, de domínio técnico-instrumental sem exigir necessariamente um aprofundamento na teoria, apenas para apaziguar uma possível tensão sobre o desejo à educação da população.

Considerando ainda uma leitura realizada por Santos e Limonta (2014), é possível afirmar que toda essa produção material, realizada segundo as orientações desses mesmos organismos, possuiu em comum a concepção de que o desenvolvimento social é diretamente consequente do desenvolvimento econômico, e que este vai ser dado a partir do desenvolvimento técnico-científico, mas numa visão reducionista de entendimento sobre as questões sociais para a humanidade. Ou, ainda, dos impactos que o modo de produção da sociedade do capital acaba lançando sobre o modo de reprodução da vida humana nela mesma, pois a ciência e a tecnologia passariam a ser associadas mecanicamente como a produção de desenvolvimento do conhecimento e da informação em educação, mediante o consequente desenvolvimento provocado pelo viés socioeconômico.

Assim sendo, a educação formal, o ensino escolar e a escola pública, ao serem considerados nesse processo de reestruturação produtiva, vão sendo conformados aos mecanismos que sugestionam o conjunto de competências e habilidades adquiridos para a noção precária de empregabilidade na sociedade do capital. Tornou-se importante "aprender a aprender" para poder "aprender a empreender" como um indivíduo flexível, multifuncional e polivalente guiado pela constância da mudança produzida pelo desenvolvimento das tecnologias (SAVIANI, 2011).

É nesse percalço que ganhou corpo a ideia de integração entre trabalho, educação e capital no Ensino Médio que socialmente passou a ser transportado para a esfera individual. Considerando Gentili (2005), observa-se que como política pública e educacional que deveria ser de Estado, acaba por tornar-se em política de governos que se tornam experimentais e descontínuas: vigoram por um breve período, sempre sob a alegação de que não há qualidade na educação, porque na concepção da produtividade ela nunca é vista como um processo.

Compreendendo a totalidade desse fenômeno, vale destacar uma consideração anterior de entendimento. A ideia de que a educação formal oferecida pela escola pública como instituição tem sido compreendida sob a construção de uso do termo serviço – em relação à sua estrutura, organização e funcionamento. Este termo serve justamente para rememorar na história da educação brasileira que a educação não se configurou historicamente como um bem comum de alcance para todo/a e qualquer cidadão, mas como algo que sempre fora oferecido a uma parcela inferior da sociedade (SAVIANI, 2011).

Convém lembrar que o ideário europeu na chegada dos portugueses nas terras brasileiras se expressava por uma pedagogia de cunho religioso cristão, na qual os jesuítas começaram oferecendo seus serviços, num processo de aculturação para todas as culturas indígenas já existentes. Séculos mais tarde, isso entrou em choque com os ideais leigos do regime republicano, colocando esse mesmo serviço disponível para a educação das elites (SAVIANI, 2011).

2.2.2 Orientações das reformas educacionais para o Ensino Médio no Brasil

A constante ideia de promoção da melhoria da qualidade da escola pública na atualidade acaba por revisitar uma nova roupagem da ideia de capital humano[15]. Esta concepção vai acabar impulsionando, para o campo educacional a ideia de que a educação é pressuposta para o desenvolvimento econômico. Assim, para o desenvolvimento do indivíduo, ao ser educado e se educar através do ensino, valorizar-se-ia a si mesmo na mesma lógica em que passaria a valorizar também o capital, trazendo uma relação direta de aproximação entre causa e consequência retroalimentada.

As reformas educacionais geradas pelos ajustes econômicos despendidos pelo modo de produção na sua atual forma histórica mudam significativamente a escola pública, colocando seus processos de gestão próximos a modelos de gestão empresarial. São alterados também os currículos escolares e o processo de ensino-aprendizagem, bem como a formação docente, que passa a sugestionar o exercício da prática e o esvaziamento da teoria. Isso se dará em níveis quantitativo e qualitativo, na materialização da construção de um processo que perpassa por uma nova arquitetura no âmbito da profissionalização.

As estratégias nesse sentido são direcionadas para os países periféricos, buscando minimizar a tensão provocada pela pobreza da população, deixando-a em

[15] Advinda da Teoria do Capital Humano, elaborada por Theodore W. Schultz. No ano de 1968, seu proponente recebeu o prêmio Nobel de Economia pela postulação teórica. Porém, sua origem em meados dos anos 1950, nos Estados Unidos, está ligada à disciplina Economia da Educação. Surgiu no intuito de explicar que os ganhos da produtividade que seriam gerados pelo fator humano na produção, dependeriam da educação. Essa ideia gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e a organização da educação, ocultando os reais objetivos de maximizar as taxas de lucro do capital. Logo, a educação seria necessária para o desenvolvimento econômico e consequentemente do indivíduo, deslocando-se para a esfera individual os problemas relacionados à sua inserção social, empregabilidade e competência socioprofissional. A educação entendida como valor econômico, seria determinada como um investimento capitalista (FRIGOTTO, 1996).

condições minimamente aceitáveis e socialmente moderadas para que continuem a estar sob uma mesma condição de produção e consumo. Isso vai ser destacado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) como um conjunto de políticas neoliberais que caráter neocolonialista.

São traços evidentes, que desencadeiam todo esse processo, a redução do Estado em seu papel como agente financiador da educação de sua população; a adoção de mecanismos de privatização, como alternativa imediata para se requisitar formas recorrentes de financiamento; a substituição da ideia de universalidade pelo conceito de equidade social, que oculta a substituição progressiva de direitos adquiridos; o desenvolvimento de competências que acabarão servindo como critérios para um posterior processo seletivo de acesso; a assistência social entendida como mecanismo de atendimento da pobreza, assentando a partir dela as diferenças e significando-as como promoção da justiça social; a aplicabilidade dos pressupostos do mercado e da lógica da mercadoria sobre a educação formal, o ensino escolar e a escola (pública) como instituição a ser ofertada com base na ideia de serviço.

A adoção dessas políticas neoliberais vai significar não só reformas educacionais, mas anteriormente também outras reformas econômicas e políticas caracterizadas por sua condição superestrutural ao movimento de globalização do capital e de mundialização da economia (KUENZER, 1997).

A educação, na lógica da sociedade do capital, se coloca como um produto de qualidade dependente e variável de quem vai prestá-la como serviço. A responsabilidade dela como produto, por consequência, passa a depender de quem a produz. Isso evidencia a relação estabelecida entre trabalho, educação e capital a partir do modo de produção considerado em sua totalidade. Perceber essa assertiva é importante para se compreender a particularidade do Ensino Médio no âmbito dessas relações que o têm direcionado para uma forma específica de educação do corpo que vai acontecer nessa etapa de ensino.

Sendo assim, é possível tecer uma reflexão de criticidade sobre a realidade atual em que se assenta a formação escolar de nível médio, passando a ser vislumbrado como um fenômeno dinâmico e complexo. Existe um apontamento correspondente em Libâneo (2012) sobre aquilo que o autor vai considerar sob essa perspectiva em relação à materialização de uma escola que se apresentaria de maneira dual. Ele vai convencionar como uma unidade, a escola pública como a “escola do acolhimento”, no

sentido de explicitá-la como um ambiente de assistência e de convívio social em primeira ordem e que condicionaria a apreensão do conhecimento a uma segunda ordem, necessária naquilo que se refere à ideia de formação e desenvolvimento dos/as estudantes.

Essa atual forma histórica explicita de maneira concreta a sua presença na totalidade da educação formal brasileira, que têm suas instituições escolares cunhadas por avanços e retrocessos socialmente estabelecidos. Bem como por um tipo de desenvolvimento que convive com a continuidade de sua precarização. Ao contrário de uma outra escola, que passa a ser entendida como a "escola do conhecimento", mas que não é colocada à disposição da classe trabalhadora. É um serviço para as elites, com finalidade distinta da anterior, porém ambas estão direcionadas ao atendimento da atual forma do modo de produção do capital (LIBÂNEO, 2012).

A superação desse modelo de escola pública vai ser dada num movimento de contra hegemonia que perpassaria não só a compreensão do desvelamento daquilo que se mostra em seu estado aparente, como também daquilo que pode vir a ser como o seu estado de essência enquanto instituição social que, por sua vez, é atravessada pelo modo de produção. Para o Ensino Médio, a articulação entre trabalho e educação precisa ser dada sob uma outra base, para além daquilo que o capital lhe determina em relação ao mercado (MÉSZAROS, 2005).

A proposta de integração entre educação formal e educação profissional tem se mostrado a forma histórica mais desenvolvida para o Ensino Médio. Isso já era considerado pela atual LDBEN, ao reafirmar a necessidade de se aprofundar os conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental para poder compreender os fundamentos da ciência e da tecnologia, por meio do conhecimento escolar. Pensando ainda esta etapa final da escolarização básica, em sua prioridade de promover o desenvolvimento integral do indivíduo, entendido como sujeito histórico que vai ser inserido socialmente de modo cidadão no trabalho e na vida (BRASIL, 1996).

Algo que foi reafirmado um ano depois, pelo Decreto nº 2.208/97, ao considerar a reestruturação da educação profissional, superando-se a dualidade entre a formação geral básica de continuidade dos estudos em nível superior e a formação técnica restrita a uma modalidade de habilitação profissional. Um segundo documento, que também vai se apresentar como marco histórico para o movimento das grandes reformas nacionais

de orientação educacional ocorridas desde a promulgação da última constituinte, são as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM).

Estas foram instituídas a partir do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 15 de 1998 e pela Resolução CNE/CEB nº 03 de 1998. A propositiva nomina a inclusão de competências básicas e de conteúdos, bem como a maneira como estes devem ser tratados por meio de uma reformulação curricular, a partir da adoção de um modelo pedagógico que perpasse pelos princípios de autonomia, contextualização, diversidade, identidade e interdisciplinaridade (BRASIL, 2012; 2013a).

Trazer o pensamento sobre a sua forma histórica existente possibilita superá-la para a construção de uma outra proposta capaz de conjugar a plenitude de sua tríade: uma formação humana, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho, como encontra-se previsto na Constituição de 1988. No entanto, é importante destacar que a estruturação de uma nova proposta curricular para o Ensino Médio segue uma orientação dos documentos referenciados para o ensino formal pelos organismos internacionais já elencados e que se inserem numa lógica pós-moderna de entendimento na sociedade do capital (SANTOS; LIMONTA, 2014).

As tradicionais disciplinas escolares foram reestruturadas a partir do entendimento de uma base nacional comum de formação, composta por blocos fundamentais do conhecimento nas ciências da natureza, ciências humanas, matemática, linguagem e seus códigos. Estas são ainda acrescidas de uma outra base diversificada, sugestionada para ser trabalhada de maneira interdisciplinar e que inclui ainda como conhecimento a adoção de pelo menos uma língua estrangeira e de outras disciplinas que contemplem o contexto histórico-social e o modelo produtivo.

Os cursos técnicos de formação escolar de nível médio que possuíam um caráter estritamente profissionalizante adquiriam um sentido terminal enquanto etapa final da Educação Básica e passaram a ser ofertados de modo concomitante ou sequencial. Nas DCNEM, a educação profissional, ao ser apresentada de modo concomitante ou sequencial se comparado ao itinerário formativo regular de formação do Ensino Médio, não manifestaria uma ideia de unidade. O que se apresentaria ainda seria a dualidade da priorização da formação geral, deixando o ensino profissional secundarizado em relação à sua importância enquanto uma outra possibilidade formativa (BRASIL, 2013a).

Isso vai refletir, a partir do entendimento de Nosella (2002), na inexistência da discussão da natureza do trabalho enquanto identidade para a sociedade do capital. O trabalho é apresentado na LDBEN como um princípio orientado para o Ensino Médio, mas seu direcionamento confunde-se entre uma formação voltada para o mercado de trabalho ou como um conjunto de instruções que versam sobre o mundo do trabalho.

> Sem esquecer o processo histórico de produção, pano de fundo de nossa reflexão, é preciso também considerar o homem (aluno do 2º grau) que vive, diríamos quase 'febrilmente', o processo de negação da dependência e da imitação social (e familiar) à procura de sua responsabilidade, autonomia e criatividade. Nesse sentido, a especificidade pedagógica do ensino médio decorre da especificidade psicológica de sua clientela que implicitamente solicita da geração mais adulta uma formação sistemática e racional para o exercício da responsabilidade, a autonomia e a criatividade individual e coletiva (NOSELLA, 2002, p. 111).

No Brasil, educação e trabalho acabaram norteando os princípios da educação formal no Ensino Médio, partindo-se da necessidade de se atender todo um conjunto de práticas sociais que, mediante a realização do trabalho educativo, serviriam para justificar a presença regular das juventudes nesta etapa de ensino. Na escola pública, evidenciam-se desigualdades histórico-sociais para juventudes que se apresentam como resultado do contexto econômico e do modelo de produção que se desenvolve na sociedade do capital.

A busca por uma formação profissional em muitos casos torna-se uma condição imposta para que os/as estudantes contribuam para o sustento de suas próprias estruturas familiares. Esta formação, ao ser estabelecida numa relação direta entre educação escolar e educação profissional, problematiza o lugar da instituição escolar como aquela que vai ser diretamente responsável pela importância de uma formação que abarque a complementação entre essas duas possibilidades.

Considerar essas reformas educacionais que incidem sobre os currículos não garante necessariamente as condições de integração entre educação e trabalho no Ensino Médio, pois, a sociedade do capital, com suas tensões e contradições – que se manifestam, primeiramente, na manutenção da cisão de classes e, posteriormente nas relações entre capital e trabalho – vão formatando a escola pública para a realização de práticas educativas dissonantes com tudo aquilo que estariam expressos nos documentos que materializam as políticas públicas e educacionais.

O conjunto desses ordenamentos, se analisados somente em si mesmos, sem se observar a sua articulação com a realidade a partir da ideia de totalidade, limita a compreensão desse fenômeno. Portanto, aquilo que vai se concretizando para o Ensino Médio em seus programas, projetos, propostas e/ou ações adentra no entendimento de superação de problemas históricos em relação à educação e ao trabalho. A legislação por si não garante a concretude das políticas públicas e educacionais que se apresentam.

Porém, do conjunto desses dispositivos legais podem ser observadas as concepções que direcionam as relações entre educação e trabalho e que vão se manifestar na educação formal, no ensino escolar e na escola pública como instituição. A partir do entendimento em Mészáros (2005), desvelar esse conjunto, entendido enquanto nível de reforma, é necessário para a constituição de um processo que ultrapasse os limites da consolidação de políticas de governos para o direcionamento de uma política de Estado necessária em educação, para além daquilo que é preconizado pelo capital e suas relações de produção e consumo. Observa-se no quadro a seguir os dispositivos legais que vão dando forma à atual forma histórica do Ensino Médio na atualidade:

Quadro 02: Orientações das políticas públicas e educacionais do Ensino Médio no Brasil

DISPOSITIVO LEGAL	ASSUNTO
Constituição Federal, s/n, de 05 de outubro de 1988	Dispõe sobre a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988)
Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (BRASIL, 1990)
Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996)
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), de 2000	Difunde os princípios da reforma curricular e orienta na busca de novas abordagens e metodologias (BRASIL, 2000).
Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (BRASIL, 2004)
Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007	Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2007a)
Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007	Institui o Programa Brasil Profissionalizado (BRASIL, 2007b)
Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009)
Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010)
Lei nº 11.513, de 26 de outubro de 2011	Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. (BRASIL, 2011)
Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e para o Ensino Médio (BRASIL, 2012 e 2013a)
Projeto de Lei nº 6.840 de 2013, da Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio	Objetiva instituir a jornada em tempo integral e dispor sobre a organização dos currículos (BRASIL, 2013b)
Portaria n° 1.140, de 22 de novembro de 2013	Institui o Pacto Nacional pelo Ensino Médio (BRASIL, 2013c)
Decretos nº 5.154, de 23 de julho de 2004 e n° 8.268, de 18 de junho de 2014	Regulamentam o que dispõe a LDBEN sobre a educação profissional (BRASIL, 2014a).

Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014	Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dispõe sobre o Ensino Médio na meta 03, que se desdobra em 14 estratégias (BRASIL, 2014b).
Portaria n° 592, de 17 de junho de 2015	Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015a).
1ª Versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 16 de setembro de 2015	Lança o documento preliminar da primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015b)
2ª Versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 03 de maio de 2016	Lança o documento preliminar da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016)
Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017	Homologa a versão final da BNCC (BRASIL, 2017a)
Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica (BRASIL, 2017b)
3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, em 02 de abril de 2018	Lança a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2018a)
Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018	Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação (BRASIL, 2018b)
Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2018c).

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da observação dos dispositivos legais.

A construção de uma política nacional para o Ensino Médio vai se revelando de modo histórico pelo movimento de avanços, retrocessos, tensões e contradições nas relações que são estabelecidas a partir da legitimidade de seus dispositivos. O terceiro documento que pode ser considerado ao lado da LDBEN e das DCNEM como conjunto de grandes reformas de orientação educacional nacional é a BNCC, em sua última versão. No quadro acima, puderam ser observados dispositivos que, encontrados em ordem cronológica e intervalados por outros, auxiliam na compreensão de como todo esse processo de construção vem se desenvolvendo.

Este trabalho tem sido observado no entendimento do Ensino Médio, no que se refere principalmente à articulação entre ensino escolar e ensino profissional, a partir da exemplificação de quatro documentos: o Programa Brasil Profissionalizado, o Ensino Médio Inovador, o Pronatec e as DCNEM. Por exemplo, para Ramos (2012), o Decreto nº 5.154/2004 buscou estabelecer os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada na educação básica, fundamentada como um direito e enquanto uma necessidade para o país. Este decreto, ao ser aprovado, iniciou um processo real de integração entre educação formal e formação para o trabalho ao enfatizar a necessidade de superação do ensino técnico pelo tecnológico.

Na análise de Moura (2012), o Decreto nº 5.154/2004 é anunciada uma concepção de educação formal integrada à formação para o trabalho, quando vai se referendar nele sobre:

> [...] a possibilidade de integração entre ensino médio e educação profissional, constante no decreto n. 5.145/2004, representa uma possibilidade de avanço na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politecnia, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar (MOURA, 2012, p. 56).

Articular a instrução escolar ao trabalho produtivo é considerada uma tendência progressista que se coloca em oposição a um conservadorismo ainda existente no Estado brasileiro. O que veio a seguir mostra aquilo que Ramos (2012) vai chamar de oposição às forças conservadoras. No Programa Brasil Profissionalizado (Decreto nº 6.302/2007), que objetivava fortalecer as redes estaduais de educação profissional e tecnológica, por exemplo, é observado que o financiamento tende a se aproximar no

campo educacional de objetivos ligados às demandas do mercado de trabalho que preconizam ideais como o desenvolvimento de competências e habilidades pelo exercício da flexibilidade e da polivalência.

Este documento entraria em contradição com a proposta do Ensino Médio Inovador (Portaria nº 971/2009), que se apresentava como um incentivo de realização para inovações curriculares e pedagógicas nas escolas públicas. Sua proposta de formação voltada para o trabalho se contrapunha ao documento anterior, por se colocar criticamente ao orientar uma concepção de Ensino Médio integrado ao trabalho e não para algo meramente tecnicista, findado em si mesmo no desenvolvimento de competências. Aqui se coloca a necessidade de definir uma identidade de integração, incorporando no ensino propedêutico um caráter formativo de preparação para o trabalho (BRASIL, 2009).

Reorganizar os currículos escolares superando a fragmentação do conhecimento, reforçar a sua flexibilização pela possibilidade de articulação interdisciplinar entre áreas do conhecimento e integrar atividades a partir de eixos constitutivos como cultura, ciência, trabalho e tecnologias tornam-se então pressupostos a serem considerados. Para o Ensino Médio, este documento, na visão de Moehlecke (2012), avançou no sentido de proposição de um referencial curricular organizado em torno de ações, espaços, tempos e situações diversas para além da centralidade em disciplinas escolares. A realização de atividades que favorecem a autonomia e o protagonismo social das juventudes é apontado como algo relevante a ser reposicionado para um novo tipo de escola pública.

Mais adiante, observa-se uma tentativa de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, bem como de cursos de formação inicial e continuada para os/as trabalhadores/as ao intensificar a expansão de programas de escolas técnicas no Brasil. Isso se materializou com a instituição do Pronatec (Lei n° 11.513/2011), apresentando-se como uma outra tentativa de alinhar a educação profissional somente às exigências do mercado.

O que não avançou na discussão da integração entre educação formal e educação profissional em nível médio, uma vez que se manifestava como um incentivo de inserção das juventudes em escolas técnicas privadas e que não contribuiria para o desenvolvimento da escola pública. A educação profissional se apresentava, nesse caso, como uma alternativa funcional do ensino para a futura inserção no mercado, mas não significou necessariamente uma boa qualidade de oferta (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Em 2012, ao serem estabelecidas as DCNEM (Resolução CEB/CNE n° 02, de 2012), são dadas mais orientações curriculares para o Ensino Médio. Trata-se de orientações mais explícitas sobre o trabalho educativo a ser desenvolvido, no qual aponta-se também para a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e a educação profissional. Também se ressalta a importância da garantia de um financiamento específico para o seu fim, assegurando a obrigatoriedade dos estudos das juventudes como algo que já vinha sendo proposto e previsto pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

> Dentre os diversos desafios apontados para o Ensino Médio, ganha destaque a superação da dualidade curricular, a necessária ampliação da oferta, o enfretamento da evasão escolar, a diminuição das taxas de abandono e reprovação, a qualidade e definição de uma identidade mais clara para esse nível de ensino (CORSO; SOARES, 2014, p. 02).

Em síntese, as observações exemplificadas sobre a dualidade existente entre a educação formal e o ensino profissional, que perpassaram pelo Programa Brasil Profissionalizado, o Ensino Médio Inovador, o Pronatec e as DCNEM, demostram o quanto o Ensino Médio tem se construído como um campo de disputas em relação à educação e o trabalho. São questões que vão entendendo, de um lado, o Ensino Médio como um direito subjetivo e como um dever do Estado, de oferta pública e gratuita para todos/as, na compreensão deste como uma etapa orgânica de integração entre cultura, ciência, trabalho e tecnologia dados a partir do conhecimento a ser apreendido no processo de ensino-aprendizagem. De outro, o entendimento do Ensino Médio como uma política pública e educacional comprometida com uma formação instrumental, técnica e profissional para atender ao mercado de trabalho em seu sentido restrito ou não integrado.

Essas questões materializam-se por pedagogias que vão entendendo as relações entre educação e trabalho, educação formal e educação profissional a partir do desdobramento de referenciais curriculares em conteúdos e práticas educativas nem sempre consonantes. O que se observa no conjunto dos dispositivos legais é a sobreposição de um sobre o outro sem a execução completa ou mesmo uma conclusão que lhes permitam ser avaliados, justamente por se constituírem enquanto políticas de governos.

Se for pensada ainda na formação de professores/as, por exemplo, a partir do Pacto Nacional pelo Ensino Médio (Portaria nº 1.140/2013), a descontinuidade de um suporte financeiro e pedagógico nesse mesmo contexto se materializou na ideia da formação de multiplicadores/as, no qual as universidades formam um pequeno grupo de professores/as e estes replicam o conhecimento nas redes de ensino que, por sua vez, ficam responsáveis por disseminar esse mesmo conhecimento nas unidades escolares (BRASIL, 2013c).

São ações pontuais que não têm avançado sobre a melhoria da qualidade do ensino porque não compreendem que educação e trabalho constituem uma unidade. A formação depende dentre outras coisas do esforço intelectual de compreensão teórica e de condições materiais objetivas para a realização das práticas educativas. Pensar num Ensino Médio integrado pressupõe superar a atual forma da escola pública no Brasil e essa transformação não tem como não ser radical. Porém, o que se apresentou posteriormente como proposição de reformulação da formação escolar de nível médio para as juventudes foi a aprovação da última versão da BNCC, pela Portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a).

Especificamente para a etapa do Ensino Médio, esta veio trazendo mudanças na direção da organização dos currículos por áreas do conhecimento em seus espaços, tempos, momentos, ensinos e aprendizagens; bem como uma justificativa de mudança relacionada à orientação das escolhas dos/as estudantes por interesses manifestos a partir de um imediatismo subjetivo, quando na verdade oculta interesses do modo de produção para a sociedade do capital, na qual há implicações para a educação do corpo.

2.2.3 O Ensino Médio como um território em disputa

> A difusão de conteúdos é a tarefa primordial da escola. Não conteúdos abstratos, mas vivos, concretos e, portanto, indissociáveis das realidades sociais. A valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade. [...] assim, a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos átimos. Entendida neste sentido, a educação é uma atividade mediadora no seio da prática social global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno, pela intervenção do professor e por sua própria participação ativa, passa de uma experiência inicialmente

> confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética, mais organizada e unificada. Em síntese, a atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo lhe um instrumento, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade (LIBÂNEO, 1998, p. 29-30).

O conjunto de reformas, do ponto de vista educacional e das políticas para o Ensino Médio, não se dissociam do sistema produtivo, que ainda tem garantido a continuidade de domínio e da expansão do capital. Existe ainda uma ambiguidade entre o discurso da universalidade de acesso, permanência e conclusão da educação formal com o discurso da formação profissional exigida como necessária para as juventudes serem alocadas no mercado de trabalho. Isso vai ser apresentado para a classe trabalhadora de um jeito diferente, no que se refere ao empenho da introdução de uma "pedagogia das competências", que ajusta o perfil dos indivíduos a uma condição de trabalhadores/as, numa relação dialética que, por sua vez, coloca também a sua condição cidadã subserviente ao processo produtivo.

> Por isso nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competências e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida em sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (SAVIANI, 2011, p. 439).

A ideia de preparação das juventudes, qualificando-as para os desafios impostos pelo capital ao mundo do trabalho aqui no Brasil, adapta a escola pública ao mercado. É consequência daquilo que Mészáros (2005, p. 42) afirma ao dizer que "[...] naturalmente, as instituições de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital". O experimentalismo e a descontinuidade de propostas no conjunto de ações que se sucedem, reposicionam a ideia da formação humana para um lugar de permanente desconstrução.

A estrutura, a organização e o funcionamento da educação formal, do ensino escolar e da escola pública como instituição é atravessada por esses elementos e vão se materializar em práticas educativas e/ou processos de escolarização nas redes de ensino.

Num país continental como o Brasil, que apresenta distintas realidades, passa a ser unificado em torno de uma base comum de formação no Ensino Médio dirigida pelo capital.

> Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro. É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças na busca da melhoria da qualidade. Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento (BRASIL, 2013a, p. 145).

No processo histórico-social constitutivo do Ensino Médio, atentar-se para a sua particularidade conectando-se com a totalidade que este se insere é imprescindível para entendê-lo em sua complexidade. Nele, a ideia de se articular forma e conteúdo pensando numa ideia de integralidade que desenvolva as dimensões dos/as estudantes, perpassa por uma discussão sobre a análise daquilo que é concebido enquanto qualidade social. Salienta-se aqui, de antemão, a alteração promovida pela Emenda Constitucional nº 59/2009, que passou a assegurar a Educação Básica como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade. O que significa dizer que ao se seguir no fluxo regular do Ensino Fundamental, o Ensino Médio também está incluído na faixa de obrigatoriedade, constituindo-se, portanto, como um direito público subjetivo.

A educação formal deve ser um direito promovido e incentivado por toda sociedade, que depende de ações intersetoriais de gestão e que deve acontecer pela participação ativista direta do Estado.

> Significa compreender que a educação é um processo de produção e socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Produzir e socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola. Assim, a qualidade social da educação escolar supõe encontrar alternativas políticas, administrativas e pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso do indivíduo no sistema escolar, não apenas pela redução da evasão, da repetência e da distorção idade-ano/série, mas também pelo aprendizado efetivo (BRASIL, 2013, p. 153).

Com a promulgação da Lei nº 9.394/96, o Ensino Médio adquire uma identidade própria como etapa final de um mesmo nível da educação básica, tendo assegurada a possibilidade de se articular e até mesmo integrar num mesmo curso a profissionalização. Das alterações ocorridas na LDBEN, destacam-se aquelas oriundas da Lei nº 11.741/2008, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo ao revalorizar a possibilidade de um Ensino Médio integrado com a educação profissional, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto.

É pela atual LDBEN que a educação formal se reafirma em sua finalidade para o pleno desenvolvimento da pessoa, na preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho ao dialogar com diversos setores da sociedade:

> Este artigo possibilita-nos afirmar que a finalidade da educação é de tríplice natureza:
> I – o pleno desenvolvimento do educando deve ser voltado para uma concepção teórico-educacional que leve em conta as dimensões: intelectual, afetiva, física, ética, estética, política, social e profissional;
> II – o preparo para o exercício da cidadania centrado na condição básica de ser sujeito histórico, social e cultural; sujeito de direitos e deveres;
> III – a qualificação para o trabalho fundamentada na perspectiva de educação como um processo articulado entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho (BRASIL, 2013, p. 169).

Portanto, a articulação entre trabalho e educação vai constituindo para o Ensino Médio a sua realidade[16]. As finalidades e os objetivos do Ensino Médio resumem-se no compromisso de se educar as juventudes para a participação no mundo de relações sociais concretas, de comportamentos éticos e morais, bem como de compromissos políticos que são desenvolvidos pela autonomia intelectual mediante a apreensão dos conhecimentos que vão sendo engendrados pelo modo de produção e de reprodução da vida humana.

[16] Também é possível correlacionar e retomar aquilo que se encontra afirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, no que se refere à necessidade de articulação entre espaços, tempos e momentos de ensino-aprendizagem escolares com outros lugares que se encontram fora deles – como se observa no artigo nº 59 sobre a responsabilização de municípios, estados e da União na facilitação do acesso a espaços culturais, esportivos e de lazer.

> Art. 35 O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

No primeiro PNE (2001-2010), estimava-se para o Ensino Médio a meta de atendimento de 100% da população (de 15 a 17 anos) até o ano de 2011, e a de se instituir as diretrizes para o Ensino Médio, que constituiriam os pressupostos na definição de uma política pública e educacional específica para essa etapa final da Educação Básica.

Porém, para Kuenzer (2010), ao denominar este período como uma década perdida, ressalta-se a inviabilização de um plano adequado, uma vez que não havia clareza na definição de indicadores, metas, estratégias, mecanismos, responsabilidades e dados transparentes condizentes com a realidade. Situam-se também neste lugar o FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Destacam-se, ainda, as DCNEB (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e o processo de elaboração deste Parecer, de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

O segundo PNE (2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, definiu dez diretrizes que deveriam guiar a educação formal, estabelecendo vinte metas a serem cumpridas durante a sua vigência. A sua terceira meta, por exemplo, colocava também a necessidade de se universalizar, até o ano de 2016, o atendimento total da população de 15 a 17 anos e elevar a taxa líquida de matrículas em pelo menos 85%[17]. Trata-se de um

[17] Dados disponíveis em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/ensino-medio>. Acesso em: 05 de maio de 2022.

desafio considerável quando se observa o andamento das políticas públicas e educacionais em curso, do ponto de vista histórico-social e econômico-produtivo, sobretudo quando se analisam as estratégias definidas para o cumprimento dessa mesma meta. O que reforça a necessidade de se avaliar a demanda da oferta do Ensino Médio em turnos (diurno e noturno) e pelo ensino regular, profissional e/ou na modalidade de educação de jovens e adultos (BRASIL, 2014).

Uma alternativa para além da estrutura, organização e/ou funcionamento da educação formal em período parcial, foi dada na propositiva de formação escolar de nível médio também em período integral, uma vez que ainda é preocupante a condição brasileira de inserção, permanência e conclusão dos estudos na Educação Básica.

> [...] há reiteradas manifestações da legislação apontando para o seu aumento na perspectiva de uma educação integral (Constituição Federal, artigos 205, 206 e 227; Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 9.089/90; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 125 9.394/96, art. 34; Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001; e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, Lei nº 11.494/2007). Além do mais, já existem variadas experiências de escola em período integral em diferentes redes e sistemas de ensino no país. Diante desse quadro, considera-se que a proposta educativa da escola de tempo integral poderá contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação e do rendimento escolar, ao passo em que se exortam os sistemas de ensino a ampliarem a sua oferta (BRASIL, 2013a, p. 124).

Porém, o entendimento de uma educação integral ultrapassa o simples limite de período ampliado de permanência na escola (pública). A partir de Freitas e Galter (2007), considera-se que a educação integral diz respeito a uma concepção que vai compreender a educação formal como possibilidade de formação plena do sujeito em suas dimensões produtiva, intelectual, física, política, ética e estética. A educação integrada, por sua vez, vai se referir ao conjunto de ações educativas, políticas e pedagógicas que concebem a integração do currículo escolar com a educação profissional. Já a educação em período integral refere-se à ampliação da jornada diária escolar, aumentando a permanência dos/as estudantes na escola durante o dia todo para desenvolverem outras atividades para além dos conteúdos curriculares parcialmente previstos.

No caso do Ensino Médio, considera-se que seria uma melhor mediação a educação integral com a educação integrada. A educação formal concebida como

qualidade social vai articular cultura, ciência, trabalho e tecnologia para potencializar o desenvolvimento de todas as dimensões na formação humana. Evocado como princípio educativo, o trabalho aqui vai se apresentando de maneira histórica e ontológica[18]. Em sentido histórico, proporciona a compreensão social do processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como do conhecimento desenvolvido e que tem sido utilizado para as transformações das condições naturais da vida humana. Em sentido ontológico, quando organiza a base unitária do Ensino Médio e suas exigências para as práticas educativas que vão ali se desenvolver, buscando a participação ativa na sociedade do trabalho, o qual é socialmente e historicamente produzido, ao entender-se as relações da educação formal com o mundo do trabalho.

> Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico [...] por essa razão trabalho, ciência, tecnologia e cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no Ensino Médio de modo a inserir o contexto escolar no diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural (BRASIL, 2013a, p.162).

A pesquisa se apresenta também como um princípio pedagógico articulador necessário, problematizando questões individuais e coletivas existentes do mundo, mediante a apreensão do conhecimento tornado escolar. Por exemplo, a ideia de sustentabilidade ambiental apresentada como meta para o Ensino Médio vem como possibilidade de educação para os/as estudantes segundo as DCNEM. No documento, existem condições para a criação de uma educação cidadã, responsável, crítica e participativa, que possibilitaria a tomada de decisões transformadoras a partir das relações com o meio ambiente no qual as pessoas encontram-se inseridas, por um processo educacional que tende a superar a cisão entre natureza e sociedade. Assim, saber conhecer, interpretar, analisar, refletir e transformar a realidade tendo a clareza sobre questões de ordens diversas é uma prerrogativa aceitável para a sua compreensão (BRASIL, 2013a).

[18] O trabalho como princípio educativo (em Gramsci), é baseado na ideia de se educar a partir da realidade do trabalhador, ou na "a ideia de educar para liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial" (NOSELLA, 200. 70). Como princípio pedagógico, vai fundamentar-se na superação da separação dualista entre trabalho manual e intelectual.

No Ensino Médio, a ideia de educação como um direito também é um elemento norteador para esta etapa de ensino escolar na Educação Básica. Educar para os direitos humanos, como parte desse direito à educação, fomentaria processos que vão contribuir para a construção da ideia de cidadania, do conhecimento sobre os direitos fundamentais e sobre o respeito à diversidade:

> Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações (BRASIL, 2013a, p.164).

Outro desafio para o Ensino Médio consiste na seguridade quantitativa e qualitativa do seu caráter de universalidade. Para Kuenzer (2000, p. 43-44), ao se "[...] disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura", o apontamento direto incide sobre o compromisso de se educar as juventudes para a participação política e produtiva das relações sociais, com comportamento ético e compromisso através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral. Essa se torna uma condição de necessidade sobreposta à condição de legitimidade e vai significar romper com a lógica dualista ainda existente entre a formação para um ensino propedêutico e a do ensino profissional.

Reavaliar, reconstituir e reconstruir a escola (pública) de modo que ela tenha uma base unitária acessível de fato para todos/as, compreende um movimento político-pedagógico de ação propositiva e intencional. Cabe observar aqui aquilo que foi anteriormente apresentado para a especificidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica em sua forma histórica de oferta:

> III – O Ensino Médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias;
> VI – Atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação na forma integrada com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de: a) 3.200 horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; b) 2.400 horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada

> com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral; c) 1.400 horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 horas de educação geral;
> VIII – Os componentes curriculares que integram as áreas de conhecimento podem ser tratados ou como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização.
> IX – Tanto na base nacional comum quanto na parte diversificada a organização curricular do Ensino Médio deve oferecer tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (BRASIL, 2013a, p. 188-189).

Tudo isso foi incorporado por um processo de reorientação do Ensino Médio apresentado como uma novidade através da promulgação da última versão da BNCC, que busca flexibilizar a organização curricular[19] tornando a carga horária subdividida por uma base nacional comum de formação e uma parte flexível justificada pela adoção de escolhas segundo aptidões, necessidades e/ou mesmo alegadas como oportunidades (ou a falta delas) em que cada estudante pode cunhar um percurso formativo no exercício condicionado de seu protagonismo social.

> O currículo do Ensino Médio tem uma base nacional comum, complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar por uma parte diversificada. Esta enriquece aquela, planejada segundo estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola. A base nacional comum e a parte diversificada constituem um todo integrado e não podem ser consideradas como dois blocos distintos. A articulação entre ambas possibilita a sintonia dos interesses mais amplos de formação básica do cidadão com a realidade local e dos estudantes, perpassando todo o currículo. Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde, nos movimentos

[19] Currículo entendido como seleção de conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes e pertinentes num dado contexto histórico. São definidos com base no projeto de sociedade e da formação humana que a ele se articula. E expressa por meio da explicitação das intenções da formação que se concretiza por práticas educativas que dão materialidade à proposta (BRASIL, 2013a).

> sociais, e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, da experiência docente, do cotidiano e dos estudantes (BRASIL, 2013a, p. 185).

No Ensino Médio, as articulações entre educação e trabalho perpassam aspectos relacionados à posição social pertencente dos/as estudantes na composição da sociedade do capital. Kuenzer (2010), mais uma vez, vem facilitar a compreensão de que:

> [...] uma nova organização curricular, acompanhada de programas de formação inicial e continuada de professores, mais adequada à nova realidade do jovem que vive em relações sociais e produtivas marcadas pela exclusão, pela ausência de projeto de futuro, pela complexidade tecnológica e dos meios de comunicação, pela flexibilidade, pela instabilidade, pela intensificação e pelo estresse, para citar apenas as dimensões mais evidentes. Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Isso significa dizer que a unitariedade da escola média será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, se integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos seus alunos (p. 869).

No próximo capítulo, a discussão sobre a educação do corpo que vem se apresentando para o chamado NEM poderá ser analisada com mais profundidade. A partir dos aspectos identificados e que foram supracitados para poder se compreender neste cenário o que vai ser desenvolvido em relação às práticas corporais no atravessamento da lógica do modo de produção na sociedade do capital.

3 REFORMAS NACIONAIS DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: OS DOCUMENTOS CURRICULARES E AS PRÁTICAS CORPORAIS PARA AS JUVENTUDES

As atuais políticas públicas e educacionais vêm ressignificando o Ensino Médio para um estado de aparente novidade, que nem sempre revelam a essência daquilo que vai constituí-lo enquanto um fenômeno. No ano de 2018, isso passou a ser materializado no Novo Ensino Médio (NEM), um dos resultados do processo de implantação da BNCC na educação brasileira (BRASIL, 2018a).

Nesse mesmo processo é possível se referir à educação do corpo, sendo realizadas algumas aproximações sócio-históricas e certa análise crítica sobre a Educação Física que passará a ser desenvolvida no contexto escolar. Vale destacar que a Educação Física se insere no movimento de construção curricular da Educação Básica e, ao mesmo tempo, se encontra situada como um componente curricular obrigatório para o Ensino Médio, compreendido como última etapa deste momento formal da escolarização (BRASIL, 1996).

Também tem se constituído como um lugar interessante de debates que, de maneira geral, vão dizendo respeito ao grau de importância da sua necessidade e legitimidade na promoção do desenvolvimento humano, como uma forma de conhecimento sobre a realidade que contribua na formação integral das juventudes. A Educação Física adentra neste percurso ao participar da cultura e da vida escolar das juventudes que se encontram momentaneamente como escolares.

Tal materialização se dá a partir de todo um conjunto de práticas corporais que se encontram presentes na sociedade sob as formas variadas de brincadeiras e jogos, danças, ginásticas, esportes, práticas corporais de aventura e lutas. Tais práticas corporais, por sua vez, ao serem realizadas a partir do movimento humano, tornam-se conhecimentos escolares com respectivos sentidos e/ou significados próprios. Portanto, aplicadas enquanto saberes de uma educação do corpo no contexto da educação formal, do ensino escolar e da escola pública enquanto instituição.

No que diz respeito à promulgação das práticas corporais a serem ensinadas e aprendidas na relação de mediação escolar entre a docência e a discência, é necessário se atentar ainda para o fato de que, na sociedade do capital, já existe um processo de coisificação das relações em curso que vão formando e moldando o corpo, conformando-o (BAPTISTA, 2007).

Dentro deste mesmo contexto, as práticas corporais da Educação Física voltam-se o processo de adaptação dos indivíduos aos interesses e necessidades forjados diretamente pelas demandas do mercado e de suas implicações sobre o trabalho. Nesse sentido, torna-se necessário não apenas compreender as singularidades e as particularidades assumidas pelo Ensino Médio enquanto etapa final da Educação Básica no Brasil nessa conformação do NEM, mas também pelo redirecionamento da própria Educação Física como um de seus componentes curriculares obrigatórios.

Neste capítulo, a discussão sobre a presença da Educação Física no NEM vai trabalhar no intuito de revelar como ela vai tentando ser pedagogicamente constituída e passa a ser determinada na sociedade do capital também pelo modo de produção capitalista. Aqui considera-se a compreensão da totalidade desse mecanismo e que vai buscando conformar a educação do corpo das juventudes numa inserção posterior e de participação futura no mundo do trabalho que é sumariamente definido pelo capital.

3.1 EDUCAÇÃO FÍSICA E AS PRÁTICAS CORPORAIS

A Educação Física também é determinada pelas relações entre educação, trabalho e capital. Sua necessidade para a educação formal, o ensino escolar e a escola pública foi sendo constituída ao longo do desenvolvimento histórico-social da educação brasileira. Ao ser legitimada por reformas de orientação educacional, passou a materializar todo um conjunto de práticas corporais que também teriam o seu papel na educação do corpo das juventudes. Assim, convém entender como a Educação Física Escolar veio sendo construída sob essa mesma perspectiva na sociedade do capital, analisando seu movimento histórico e seus respectivos desdobramentos que foram definindo suas distintas abordagens. Estes abarcariam, posteriormente, tanto o Ensino Médio quanto a sua atual forma histórica, o NEM.

3.1.1 A construção histórica da Educação Física escolar na educação brasileira

No Brasil, a história da Educação Física pode ser analisada a partir de uma perspectiva que vai considerá-la como uma forma necessária para a educação do corpo. Ao ser observada dentro de um contexto econômico, político e social específico encontrado desde o final do século XIX, compreende-se que é deste momento em diante

que se é possível fazer algumas reflexões sobre sua relação com a educação formal, o ensino escolar e a escola pública como instituição (CASTELLANI FILHO, 1988).

Para Vago (1999), a Educação Física na educação formal foi colocada dentro de uma concepção que entendia a necessidade da preparação dos indivíduos para o trabalho e considerava também a ideia da eugenia. Estes primeiros aspectos são importantes de serem levantados para poder se entender a constituição de uma nova sociedade brasileira que passaria a existir a partir da Proclamação da República, como uma forma de evolução de um sistema de governo para um outro projeto que não se satisfazia mais segundo os moldes imperiais.

Porém, vale ressaltar que desde antes, especificamente a partir da segunda metade século XIX, já havia em curso uma ideia de diferenciação sobre os tipos de escola. Uma vez que aquilo que se encontrava disponível como sua forma para a escola elementar, durante o período de governo imperial, destinava-se ainda e somente para a educação das elites, que usufruíam do privilégio do ensino escolar. No entanto, aqui talvez ainda não seja possível falar sobre a presença de uma escola secundária que tivesse uma realidade sistemática voltada para a preparação e a destinação dos/as estudantes da época para um nível superior de ensino.

Para Soares (2012), a necessidade da Educação Física surgiu num momento de orientação sensível e turbulento por reformas, que procuravam incorporá-la na educação formal a partir da justificativa maior do atendimento ao novo projeto social que estaria sendo proposto. Este dependeria de uma educação do corpo que tivesse um cunho moralista, eugenista, sanitarista e que também se dispusesse à promoção da melhoria das condições de saúde para o trabalho, uma vez que:

> [..] higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais (SOARES, 2012, p. 76).

A educação do corpo, através da institucionalização da escola como um ambiente em que se pudesse oferecer sistematicamente todo um conjunto de práticas corporais, foi se constituindo no Brasil a partir deste mesmo viés. Ou seja, o processo social de disciplinarização dos corpos foi sendo desenvolvido a partir da adoção de um projeto educacional que dialogava com o projeto de sociedade. Este, determinado a partir do modo de produção, compreendeu igualmente a necessidade de se modificar as

formas de se educar intelectualmente e moralmente os indivíduos, como uma condição necessária para o controle e a normalização, para a qual estava voltado todo o sistema de ensino, através de suas reformas.

Como exemplo, a presença do educador Rui Barbosa[20] e a sua defesa da adoção da obrigatoriedade do ensino da ginástica – como ainda eram conhecidas as práticas corporais que, mais tarde, viriam a constituir a Educação Física no ensino escolar. A ideia de se praticar exercícios físicos de modo integrado ao currículo escolar, segundo Castellani Filho (1994), evidencia parte de todo esse processo em que se vislumbrava a educação do corpo a partir de um ideal nacionalista.

Seu pensamento viria a influenciar outros/as educadores/as brasileiros/as nos primeiros anos do século XX sobre a necessidade de inserção da Educação Física na educação formal. O educador Fernando de Azevedo foi um outro exemplo de pessoa que defendeu a relevância da Educação Física no cenário da educação brasileira. Para ele, o êxito do novo projeto de sociedade dependeria da educação do corpo para todas as classes sociais, mas segundo níveis de diferenciação. O modelo econômico-político que estava definido pelo modo de produção prescindia da ideia de competitividade, assim considerava a dependência da educação do esforço como um modo e um dos meios para se educar a moral, a virtude e promover o desenvolvimento social.

Portanto, o ensino da Educação Física do final do século XIX e início do século XX foi construído de modo adequado e específico para os gêneros e trazia arraigada fortemente a ideia de uma eugenização social[21]. As reformas educacionais daquela época impulsionaram a promoção da Educação Física, entendendo-a como necessária para o projeto de sociedade que precisava das juventudes para gerar, dirigir, trabalhar e defender o país, a partir do que seria determinado pelo modo de produção. Então, numa crescente que foi sendo construída ao longo dos anos de 1920, segundo Castellani Filho (1994), a Educação Física começou efetivamente a estar presente nas escolas de ensino primário e secundário em boa parte do território brasileiro.

---

[20] Rui Barbosa, através do Parecer n° 224, de 02 de setembro de 1882, apresentou uma série de medidas no âmbito da Reforma Leôncio de Carvalho, que se referiram basicamente à: instituição de uma seção especial de ginástica em cada escola normal, extensão obrigatória da ginástica para as mulheres que viriam a constituir tanto à docência (condição sócio-profissional) quanto à discência (como futuras reprodutoras de filhos/as), inserção da ginástica como matéria de estudo e equiparação docente de quem ensinaria ginástica aos demais professores/as de outras disciplinas (SOARES, 2012).

[21] Em Castellani Filho (1994, p. 55), há uma citação referida a Fernando de Azevedo, que vai entender a eugenia como "[...] ciência ou disciplina que tem por objetivo o estudo das medidas socioeconômicas, sanitárias e educacionais que influenciam, física e mentalmente, o desenvolvimento das qualidades hereditárias dos indivíduos e, portanto, das gerações".

O ensino secundário, que até aquele momento tinha seu acesso destinado pelas juventudes das elites através do ensino privado e, quando muito, existia para a classe trabalhadora vinculada à formação para uma profissão, nesse período passou também a ser melhor observado socialmente ao que se propunha e no que foi se referindo à necessidade de educação do corpo. Aqui, por exemplo, aproximar as juventudes das elites do serviço militar[22], sob o discurso da educação do corpo para propiciar a defesa do país, tornou-se algo interessante do ponto de vista da aproximação entre o Estado, as elites dominantes e o exercício ideológico de poderio das forças armadas.

Até metade do século XX, estes foram os pressupostos que nortearam a presença da Educação Física na educação brasileira. Os quais não foram totalmente abandonados, mas a partir da reestruturação do modo de produção e a composição da sociedade do capital foram acrescidos outros elementos. Com a promulgação de mais duas outras reformas (Francisco Campos e Gustavo Capanema), a Educação Física acabou ganhando o reconhecimento de suas práticas no Brasil, no início dos anos de 1930, sob o primeiro governo de Getúlio Vargas[23], que também via nela uma forma interessante de se poder intervir e controlar o direcionamento do país.

Para a sociedade do capital que vinha sendo proposta, a regulação disciplinar da educação do corpo de seus indivíduos se fazia ainda na condição juvenil como escolares. Foi nessa época que o ensino secundário passou a ser pensado a partir da ideia da adoção de dois ciclos – fundamental e complementar, da possibilidade de ser temporalmente estabelecido num total de sete anos, período no qual a parte complementar subdividia-se em especialidades formativas ligadas a formações acadêmicas futuras nas áreas das engenharias, jurídica e de saúde. Também foi se estabelecendo a organização de um currículo composto por séries, com obrigatoriedade da frequência para aprovação, do controle por inspeção superior e de outras formas sistemáticas de avaliação (NUNES, 2000).

A Educação Física foi integrada com certa naturalidade a este projeto de promoção das práticas corporais que permitiriam o desenvolvimento de um país saudável e moralmente controlado. Os resquícios do modelo sanitarista do século anterior ainda se faziam presentes e foram acrescidos no novo século da ideia de poder

[22] Para Dias (2014), a tentativa de inserção dos exercícios militares na educação brasileira acontece desde o século XIX. E esse movimento, talvez tenha contribuído para a regulamentação da obrigatoriedade do alistamento militar para todos os indivíduos do sexo masculino nascidos no Brasil a partir dos 16 anos.

[23] O primeiro governo de Getúlio Vargas compreende as fases de um Governo Provisório (1930-1934), um Governo Constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945).

associar hábitos higiênicos na relação entre educação, trabalho e capital. Como marco legal, vale destacar a promulgação do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931; com ele a Educação Física passou a se constituir como exercícios obrigatórios a serem ministrados no currículo da escola secundária, sendo nacionalmente proposta num lugar de contribuição para a formação humana das juventudes.

Para os anos seguintes, durante o período do Estado Novo, a Educação Física serviu como forma de contribuição para o aparelhamento ideológico do Estado, no qual a educação do corpo, no contexto da educação formal, atenderia também à ideia de obediência das hierarquias sociais instituídas naquele período da história. Com a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, do ano de 1942, em consonância com um período histórico naquele momento atravessado pelo estado de conflitos armados internacionais, a Educação Física podia ser associada aos interesses de se formar uma consciência do corpo patriótico, cooptada sobre a sua responsabilidade de poder vir a servir de maneira defensiva o país em caso de uma emergência bélica.

> [...] o apelo patriótico e nacionalista, o autoritarismo e o caráter centralizador de governo, se tornam mais evidentes nos anos que antecedem o advento da Segunda Guerra Mundial e especialmente com a adesão brasileira ao conflito bélico a partir de 1942, quando o patriotismo é levado ao extremo como forma de garantir a adesão da população, especialmente da juventude masculina, no projeto de defesa da Nação (CORRÊA, 2008, p. 228).

Nesse sentido, o ensino secundário foi reservado para a preparação de indivíduos que poderiam vir a assumir responsabilidades sociais em relação à nação. Para aquele ensino secundário se atrelou a ideia de que, para as juventudes, era necessário compreender a continuidade da história nacional. Buscar contribuir para a solução dos problemas sociais, entendendo que suas necessidades seguiriam aquilo que era proposto pelo projeto de governo que se encontrava em curso. Assim, para o desenvolvimento do país seria preciso um comprometimento com os ideais que estavam sendo promulgados, os quais era preciso defender com consciência e responsabilidade, como os valores associados à independência, à ordem e ao progresso nacional.

Com a Reforma Gustavo Capanema – que sucedera a Reforma Francisco Campos anterior –, a Educação Física passou para a condição de uma prática educativa obrigatória destinada para todos/as os/as estudantes do curso diurno até a idade completa de vinte e um anos. Foi recomendada para ser oferecida a partir da construção

de programas específicos, organizados dentro das próprias unidades de ensino ou em outros lugares especializados que pudessem atender a sua finalidade. Isso foi consolidado a partir da Portaria n° 467, de 16 de julho de 1943, na qual a Educação Física materializou um caráter excessivamente prático voltado para o adestramento do corpo que estivesse devidamente educado para servir a preparação das juventudes para a defesa da segurança nacional (CORRÊA, 2008).

A Educação Física, neste propósito, deveria promover uma educação do corpo masculino de modo bélico, técnico e utilitário. Enquanto a educação do corpo feminino deveria atender a um modelo de preparação de sua forma vinculada ao desenvolvimento de uma personalidade doméstica. Esta seria a sua função social primária, de reprodução de filhos/as saudáveis, sendo útil à nação a partir do momento em que se colocasse sob o condicionamento do modo burguês de existir como indivíduo na sociedade do capital. Portanto, a Educação Física se vinculava como forma de educação do corpo para a existência da virilidade masculina ou da maternidade feminina. Porém, em ambos os casos, a lógica era a mesma de se moldar de maneira utilitária o corpo do trabalhador/a (SOARES, 2012).

A educação do corpo nesse período histórico da escola secundária, ao cumprir o seu papel na servidão ao Estado, por consequência serviria também ao modo de produção. O Brasil passou por um estado de modernização crescente, dado o processo de industrialização que provocava na mesma medida um processo de urbanização para a sociedade do capital. Nesse sentido, a educação formal se mostrou necessária para todas as classes sociais, na medida em que o modo de produção dependia tanto de uma educação de dirigentes quanto da educação da classe trabalhadora.

A Educação Física adotou, então, um caráter formativo em que a prática se dava a partir da noção de utilidade. Completava-se na razão da defesa a razão da economia. A partir deste modelo, disciplinar o corpo ajustando-o segundo um padrão moral foi o que constituiu a base educativa que promoveu a educação do corpo naquele momento. Qualificar as pessoas em duas direções distintas, através de um ensino escolar dividido, convergiu também para uma série de mecanismos de controle sobre o ajustamento dos comportamentos sociais (NASCIMENTO, 2007).

No período do governo Vargas, o Brasil caminhou sob um forte ideal nacionalista. No entanto, a partir dos anos de 1945, após o fim do segundo conflito mundial, entra em cena para a economia um modelo industrial liberal que buscou novamente reestruturar a base nacional da produção. Nesse ínterim, a educação formal e

a Educação Física novamente precisaram ser ajustadas quando a escola pública passou a ser entendida como uma instituição extremamente necessária para o novo momento de articulação e conformação da sociedade no âmbito existente entre trabalho, educação e capital.

A partir dos anos de 1950, com o processo de reestruturação econômica brasileira que estava sendo fomentado pela velocidade da industrialização, foi progressivamente mudando o pensamento econômico-político de que se deveria substituir o volume de importações pelo desenvolvimento da própria produção nacional para exportá-la. Para isso, além do fomento estatal destinado às indústrias, seria necessário promover mudanças na educação para promover a qualificação dos/as futuros/as trabalhadores/as. Ribeiro (2007) observa que a formação escolar adequada para o mercado de trabalho se mostrou como uma exigência, uma vez que os/as estudantes não estavam em quantidade suficiente submetidos ao processo de escolarização que pudesse ser aproveitado pelo modo de produção.

A primeira LDBEN, a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, foi constituída também para atender a este propósito (BRASIL, 1961). É proposta a obrigatoriedade do ensino primário (quatro anos), a partir dos sete anos de idade, pensando-se numa educação de integração do meio físico com o social. Também a organização de um Ensino Médio, composto por ciclo ginasial (quatro anos) e colegial (três anos) – que seriam compostos por cursos secundários (inicial, no ginasial, e de aprofundamento, no colegial), cursos técnicos (nas modalidades agrícola, comercial e industrial no ginasial) e cursos voltados para a formação docente (chamado de curso normal, no colegial). E trazia ainda diretrizes sobre cursos de ensino superior (graduação e pós-graduação, aperfeiçoamento e extensão).

A Educação Física se constituiu como um elemento obrigatório para o ensino escolar até os dezoito anos de idade. Porém, seu papel estava designado como algo auxiliar, entendendo que os exercícios físicos auxiliariam no desenvolvimento do corpo que se encontrava em processo de educação e sob forma de controle (SOUZA, 2008). Aqui não seria somente através da ginástica que a educação do corpo passaria a ser desenvolvida, mas através de outras atividades, como as esportivas, que ganhariam espaço na conformação das capacidades físicas dos/as estudantes. Essas determinariam, por conseguinte, a formação do corpo daquele/a que seria então o/a futuro/a trabalhador/a.

No ano de 1964, quando se instaura através de um golpe militar a ditadura no Brasil, são feitas algumas alterações na LDBEN. Por exemplo, colocando a Educação Física como prática obrigatória a partir da adoção da esportivização para o ensino superior, previsto pelo dispositivo da Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968, (BRASIL, 1968).

A partir de Pinto e Muniz (2015), é entendido que a prática da Educação Física passou a se constituir como um mecanismo de promoção da concorrência entre os indivíduos, da competitividade subserviente ao mercado, de controle social das massas e de auxílio sobre a dispersão da mobilização dos/as acadêmicos/as durante o vigoramento do regime. Além disso, se constituíram como formas de se promover, para aquele momento da história, maneiras necessárias para poder se determinar a educação do corpo.

Para Castellani Filho (1998), a Educação Física, ao aderir à prática massiva da esportivização neste mesmo período, tendeu a se distanciar e a distanciar os/as estudantes da necessidade de uma articulação política e da mobilização social para combater a opressão do regime militar que estava posta na sociedade brasileira. Os movimentos sociais das juventudes, que se organizavam na contramão do sistema e denunciavam as ações do regime militar, subsumiram-se às disputas esportivas que entendiam somente enquanto atividade o repertório lúdico-esportivo da Educação Física para o contexto de ensino escolar.

Outro dispositivo, a Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971, contribuiu ainda mais para o desenvolvimento de um caráter instrumental e utilitarista da educação formal, intensificando a proposição de um modelo de desenvolvimento econômico que, a partir dos anos de 1970, era consoante com tudo aquilo que a orientação do regime militar estabelecera para a educação do corpo das juventudes. Nele a Educação Física foi mais uma vez engendrada neste processo, segundo Castellani Filho (1994), ao afirmar que:

> [...] esse caráter instrumental evidencia-se ainda mais quando o Decreto n.º 69.450/71, em seu artigo 1.º, refere-se a ela como sendo "... *ATIVIDADE* que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional." (CASTELLANI FILHO, 1994, p. 107, grifo do autor).

A ideia horizontal de uma formação escolar de nível médio para as juventudes, associada à verticalização de uma educação do corpo para o trabalho, trouxe a partir desta lei a prerrogativa de poder vir a se vincular ao ensino profissionalizante. Este se colocou, de certa maneira, como uma exigência sobreposta de formação diversificada à oferta de uma formação geral básica. Nele era previsto uma habilitação profissional de ensino para o 2º grau que atendesse às necessidades do mercado de trabalho (CASTELLANI FILHO, 1998).

De modo sazonal e com renovação periódica, de acordo com a consonância de interesses privados, se daria segundo à ocasionalidade da racionalização, com resultados máximos forjados a partir de um custeamento mínimo, introjetando a lógica da eficiência e da eficácia, no momento vivido pelo/a estudante. É nesse momento que a Educação Física passou a ser obrigatoriamente incluída nos currículos de ensino das escolas de 1º e de 2º graus (ainda na forma de atividade), ao mesmo tempo em que foi colocada em seu caráter facultativo para algumas situações específicas.

Segundo Castellani Filho (1998), essa contradição só evidencia que a educação formal se prestava socialmente para atender às finalidades do modo de produção que determinava também o modelo econômico-político de desenvolvimento nacional. Facultar para os/as estudantes do turno noturno, que eram os/as trabalhadores/as de jornada superior a seis horas, demonstrava que era o mercado o seu lugar primário de educação do corpo. Facultar para os/as estudantes maiores de trinta anos significava que deveria ser preservada a capacidade física diária para o trabalho do dia seguinte. Facultar para os/as estudantes que prestavam serviço militar resumia a educação do corpo pelas forças armadas como cumpridoras de um mesmo papel. Facultar para os/as estudantes com incapacidade física momentânea ou permanente reforçava que sua ação pedagógica seria apenas atividade física e não uma ação teórica crítico-reflexiva.

No mesmo decreto, a Educação Física na especificidade do 2º grau vai colocar como objetivo o desenvolvimento de atividades que contribuam para aprimorar e aproveitar, de modo integrado, as potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo. O lazer, a sociabilidade e a saúde eram colocadas como lugares de utilidade para a Educação Física. Além disso, a ideia de se desenvolver a aptidão física por meio da prática de atividades desportivas e recreativas mostrava-se num caráter técnico como

objetivos da educação do corpo a serem promovidas pelo ensino escolar da Educação Física[24].

Concordando, assim, com aquilo que é apontado por Darido e Sanches Neto (2005, p. 04), pois:

> [...] nessa fase na história que o rendimento, a seleção dos mais habilidosos, o fim justificando os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física na escola. Os procedimentos empregados são extremamente diretivos, o papel do professor é bastante centralizador e a prática, uma repetição mecânica de movimentos esportivos.

Portanto, a educação brasileira e a Educação Física se moldavam a partir dos pressupostos que o modo de produção capitalista determinava. As práticas educativas na escola pública convergiam para uma forma de educação do corpo altamente disciplinar e nada reflexiva. A Educação Física baseava-se na ideia de uma feitura resumida na ação do movimento em si mesmo, evocando apenas um conjunto de procedimentos escolares relacionados a aspectos biológicos e/ou técnicas específicas que, de modo geral, sempre eram exteriores às capacidades dos sujeitos. Afinal, naquele momento não fazia sentido desenvolver o pensamento crítico sobre as práticas corporais e nem tampouco utilizar a Educação Física como forma de desvelamento da aparência do regime militar, na qual que se apresentava a realidade brasileira para a sociedade do capital.

No entanto, vale ressaltar que este processo pelo qual foi se escrevendo a história da Educação Física na educação brasileira não aconteceu sobremaneira de modo passivo e/ou estanque como uma única forma de determinação na educação do corpo. Essas mesmas reformas se deram num cenário de tensões, conflitos e contradições que podem ser observados a partir do estudo de Oliveira (2002). Ao considerar os sujeitos fora de um campo resumido na abstração e generalização, enxergou-se que existiram contextos sociais e particularidades histórico-culturais em curso simultâneo. Isso permitiu identificar movimentos de resistência, entre o legítimo e o necessário, em relação a tudo aquilo que era proposto para a Educação Física.

[24] Bratch (1989), vai afirmar que no período pós-guerra o esporte se desenvolve quantitativamente e se torna uma prática hegemônica para a cultura de movimento. E que aqui no Brasil, dadas as condições de desenvolvimento industrial, com a urbanização da população e a massificação dos meios de comunicação, são igualmente dadas as condições para o seu desenvolvimento. Fala ainda sobre o processo de desportivização de outras práticas culturais, por exemplo, formas de lutas orientais e a capoeira.

Isso também vai ser evidenciado na década seguinte, quando nos anos de 1980 surge um movimento precursor que se colocaria através de abordagens percursoras na criticidade de todo esse processo. Estes foram cunhando um outro modo de poder se entender a Educação Física, a sua importância na formação humana e para a integralidade de desenvolvimento das juventudes. Mesmo entendendo que as determinações do modo de produção foram estabelecendo a forma com a qual se apresenta a sociedade do capital, é possível dizer que as práticas educativas da Educação Física foram se estabelecendo num movimento nada linear.

Embora houvesse o desejo de atrelamento da educação escolar destinada às juventudes para uma proposta de ensino profissional mediante a promulgação das reformas, isso logo perdeu terreno com a revogação dos mesmos decretos. A forma de atuação do governo, a necessidade de investimentos, a condição territorial do espaço brasileiro e o exercício temporal do curso da história, por exemplo, não alcançaram o interesse de todas as classes sociais – afinal era necessário permanecer a ideia de tipos de escola e a separação da formação das classes dirigentes e da classe trabalhadora. Assim, a Lei n° 7.044, de 18 de outubro de 1982, alterou os dispositivos da normativa anterior e materializou-se a partir daí um outro momento para a Educação Física, coincidente com o declínio do regime militar.

3.1.2 A Educação Física escolar dos anos 1980: do movimento precursor às abordagens percursoras

Durante a segunda metade do período militar, a educação brasileira passou a ser questionada por parte dos/as educadores/as a partir da materialidade do movimento de promulgação e revogação de suas reformas, mais precisamente nos últimos anos da década de 1970. A Educação Física começou a passar neste momento também por um processo acadêmico de reestruturação de suas bases conceituais, epistemológicas e pedagógicas acerca da sua natureza e de seu objeto de estudo. A partir de pressupostos oriundos das ciências humanas, foram problematizados a sua forma de conhecimento, os conteúdos de seus saberes e a determinação que prescindia a educação do corpo que, até aquele momento, alicerçava-se num paradigma geral da aptidão física dos indivíduos (CASTELLANI FILHO, 1998).

Segundo Bracht (1999), olhando-se para o contexto mundial e a realidade situacional da sociedade brasileira, surgiu então, da parte de educadores/as, um

movimento precursor nas universidades que se voltou, em sua essência, para outros entendimentos sobre a Educação Física. A função social da educação formal de estar subserviente ao modo de produção, ser determinada pelas relações de poder entre as classes sociais e de construir tipos de escola para a manutenção de desigualdades na sociedade do capital, constituíram as primeiras reflexões em relação à própria Educação Física e a promoção de suas práticas educativas.

O direcionamento da Educação Física no regime militar, que se apresentava numa forma reducionista de educação do corpo, limitada somente à aprendizagem da técnica de modo não refletido quanto aos sentidos da ação, também contribuiu para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o trabalho educativo na sua forma de ensino escolar. Assim, buscar a superação dos modelos pedagógicos resumidos apenas num ensino-aprendizagem de conteúdos tradicionais, esportivos e/ou tecnicistas da Educação Física, consistiram nesse movimento de dar-lhe um outro sentido, direcionamento e finalidade educacional. Sobretudo, quando passou a se entender que poderiam vir a ser construídas outras possibilidades de promover transformação social, para além de uma escola pública reprodutivista do capital, a partir do entendimento do corpo e do movimento sob outras vertentes – sobretudo nos anos de 1980.

O quadro a seguir sintetiza todo esse movimento, apresentando no conjunto os desdobramentos das abordagens teórico-metodológicas da Educação Física desenvolvidas no Brasil, a saber:

Quadro 03: Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física no Brasil

ABORDAGEM	AUTORIA	OBRA	REFERÊNCIA	SÍNTESE
Psicomotricidade	Jean Le Bouch	O desenvolvimento psicomotor	Le Bouch (1986)	A abordagem buscava uma educação do corpo que perpassasse pela compreensão dos saberes da psicologia. Trabalhava numa perspectiva de Educação Física para além do uso da condição biológica que estivesse voltada somente para a performance e o rendimento. Consistia na valorização dos movimentos naturais dos/as estudantes e de suas atitudes corporais, de modo que favorecessem a formação da imagem do corpo. A aprendizagem era valorizada também enquanto um processo que considerava a construção da personalidade a partir da observação dos aspectos cognitivos e que levavam à espontaneidade da ação, para poder obter certa consciência do corpo. No entanto, essa abordagem acabava por considerar o movimento apenas de maneira instrumental e não como um saber dependente de formas culturais.
Desenvolvimentista	Go Tani, Edison de Jesus Manoel, Eduardo Kokubun e José Elias de Proença	Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista	Tani et al. (1988)	A abordagem estava voltada para estudantes de quatro a quatorze anos, sendo baseada em elementos da aprendizagem motora. Nela, o movimento é defendido como objeto de estudo, tornando-se também meio e fim principal para a Educação Física. O crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem iriam depender do estabelecimento de objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes; da observação e avaliação do comportamento do indivíduo; da interpretação do real significado do movimento, considerando seu ciclo de vida. A diversificação de atividades e a complexidade de movimentos propiciariam o desenvolvimento do/a estudante. As habilidades motoras seriam aprendidas mediante o conjunto de vivências pelo movimento que estivesse adequado segundo o nível de crescimento e desenvolvimento de cada estudante.
Construtivista-interacionista	João Batista Freire	Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física	Freire (1989)	A abordagem é sugerida para os anos iniciais do ensino escolar e considerava a construção do conhecimento a partir da relação de interação, entre os sujeitos e o mundo. Ia além do exercício simplista de ensinar e aprender, onde o conhecimento enquanto uma ação, dependeria da capacidade de poder assimilar, acomodar e reorganizar. A proposta transcendia a própria Educação Física por abarcar os demais componentes do ensino escolar. De modo interdisciplinar, trabalhava a ludicidade pelas brincadeiras e os jogos. As experiências dos/as estudantes eram consideradas segundo sua inserção cultural e a solução de problemas eram estimulados pelo exercício da

				criatividade. Porém, não há clareza de que a relação entre corpo e movimento se constituiria como objeto de estudo da Educação Física em si.
Sistêmica	Mauro Betti	Educação Física e sociedade	Betti (1991)	A abordagem discute as relações entre a atividade física, o ambiente escolar e a sociedade. Trata-se de uma teoria que considerava para a Educação Física alguns pressupostos da sociologia da educação. Nela, buscava-se explicitar como as influências de um período histórico específico determinavam as políticas educacionais e a forma de estabelecimento das práticas corporais para a Educação Física escolar. Ela propunha um modelo explicativo aberto, de influência mútua, nas relações entre a própria abordagem e a sociedade. Mostrava-se hierárquica, por submeter a Educação Física à dependência da processualidade de instâncias. A ideia de não se excluir nenhum/a dos/as estudantes e a proposição de uma diversidade de conteúdos para as aulas de Educação Física foram princípios fundamentais para a compreensão da abordagem.
Crítico-emancipatória	Elenor Kunz	Educação Física: ensino e mudanças Transformação didático-pedagógica do esporte	Kunz (1991 e 1994)	A abordagem se coloca como uma das primeiras referências que tratavam a Educação Física a partir da adoção de teorias críticas. Nela, a formação de sujeitos autônomos e críticos dependeriam do desenvolvimento de competências. Porém, não se tratava da mesma concepção de competências que estavam sendo exigidas pelo mercado. A proposta era de serem trabalhadas três competências: objetiva, social e comunicativa. A primeira se referia ao conhecimento das habilidades práticas da cultura de movimento. Já a segunda se referia aos conhecimentos socioculturais necessários para o entendimento de papéis sociais assumidos pelos indivíduos na sua relação com a Educação Física. Enquanto a terceira se referia à linguagem, no que diz respeito ao processo de reflexão e exercício do pensamento crítico. Portanto, a emancipação dos sujeitos dependeria do conjunto dessas competências e se juntaria ainda a três categorias dentro dessa mesma proposta de organização didática do conhecimento – o trabalho, a interação e a linguagem.
Crítico-superadora	Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Maria Elizabeth Medicis Pinto Varjal, Lino	Metodologia do ensino da Educação Física	Taffarel et al (1992)	A abordagem ficou mais conhecida como “Coletivo de Autores” e se trata de uma segunda obra de referência que se colocava como uma teoria crítica em relação às pedagogias da Educação Física. Seu método apoiava-se no materialismo histórico-dialético como forma de entendimento da sociedade do capital, determinada pelo modo de produção, e que definiria a educação do corpo a partir do uso instrumental e utilitarista da Educação Física. Trazia

	Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht			referências do pensamento marxista e de educadores brasileiros como Demerval Saviani e José Carlos Libâneo. A ideia era de fomentar professores/as, sob o discurso social de justiça e da transformação da realidade, pela prática docente. Portanto, tratava de desvincular as práticas corporais da Educação Física da ideia central de se desenvolver somente uma aptidão física. Algo que só aprofundava as desigualdades sociais por se constituir como forma de domínio da classe trabalhadora. A vinculação seria dada com a cultura corporal e seus temas no diálogo propositivo e permanente com a realidade. Nela são definidos como temas que vão suscitar conteúdos para a Educação Física: as variadas formas de danças, esportes, ginásticas, jogos e lutas. A expressão corporal vai ser entendida como forma de linguagem, da qual são apreendidos estes mesmos temas e se constituem em patrimônio a ser tornado em conhecimento escolar.
Cultural	Jocimar Daólio	Da cultura do corpo	Daólio (1995)	A abordagem tecia uma crítica à perspectiva unicamente biologicista de se pensar a educação do corpo e a Educação Física no contexto escolar, pois sua base de estudos decorria da antropologia. Ela entendia que existiam diferenças entre os indivíduos e que estas se davam no âmbito da cultura. Embora o corpo humano fosse uma porção universal, ao mesmo tempo existiam condições particulares ou repertórios corporais próprios manifestos a partir do entendimento da existência de diversidades. Logo, o corpo poderia se expressar por diferentes formas. A capacidade de produção cultural definia os sujeitos, suas atitudes e comportamentos, que por sua vez decorriam de um conjunto de aprendizagens. Assim, a educação do corpo e suas técnicas eram então concebidas como formas culturais.
Saúde Renovada	Dartagnan Pinto Guedes e Joana Elisabete Ribeiro Pinto Guedes Markus Vinicius Nahas	Controle do peso corporal: composição corporal, atividade física e nutrição Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio	Guedes, D. e Guedes, J. (1996) Nahas (1997)	A abordagem traz discussões sobre saúde no contexto escolar bem diferentes dos modelos eugênicos e higiênicos que até então eram concebidos como modelos hegemônicos. A saúde era tratada sob uma perspectiva de ensino escolar que contemplava questões socioculturais. Propunha a adoção de programas para a Educação Física que pudessem trabalhar a promoção de um estilo de vida ativo, conceitos relacionados à aptidão física e informações gerais sobre a saúde. A formação escolar para esta finalidade dependia não somente de conhecimentos sobre a prática, mas também da teoria de modo que os/as estudantes pudessem ter autonomia. Nahas (1997) vai direcionar essa abordagem de modo ainda mais específico para o Ensino Médio, ao se trabalhar conceitos que envolvem atividade e aptidão física correlacionadas à

				saúde. Avançou também ao se preocupar com a inclusão de todos/as os/as estudantes nessa mesma discussão.

Fonte: Elaborado pelo autor, na adaptação de Darido (2003).

3.1.3 Educação Física escolar na atual forma histórica do Ensino Médio

> [...] nas primeiras décadas do século XXI, a Educação Física escolar passa por uma crise de legitimidade, principalmente no que tange à sua obrigatoriedade curricular no novo ensino médio. Contudo, a crise de legitimidade recai sobre o próprio ensino médio. Não há clareza sobre os objetivos e finalidades dessa etapa crucial da educação básica, que por si só já é tão problemática. Com a reforma, tal como foi instituída, os problemas tendem a piorar. Passa-se a questionar não somente a obrigatoriedade da Educação Física escolar, mas também de outros componentes curriculares do ensino médio, principalmente referentes à área de Humanidades, indispensáveis na formação integral do aluno. É necessário definir e organizar com clareza e consenso essa etapa final da educação básica, cujos horizontes nesse momento estão nublados (CASTRO, 2017, p. 133).

As abordagens pedagógicas para a Educação Física, após os anos de 1980, estavam em consonância com os acontecimentos históricos que também provocavam outros debates para a educação brasileira. Produzindo mais reformas por dispositivos legais, com o fim do regime militar (1964-1985) foi se iniciando um outro momento definido por um novo processo de redemocratização brasileira. Pouco mais de três décadas depois, foram considerados três documentos como marcos significativos para o entendimento do movimento de grandes reformas de orientação educacional: a LDBEN (BRASIL, 1996), as DCNEB's (BRASIL, 2013a) e a BNCC (BRASIL, 2018a).

A atual LDBEN, a Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foi construída sob avanços, retrocessos, consensos, conflitos, tensões e contradições sociais (BRASIL, 1996). Ela resultou de um movimento na história da educação brasileira que desdobraria a recém-criada Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e pode ser considerada, também, para aquele momento da história do Brasil, num cunho progressista, ao conceber a pretensão de um projeto educacional nacional que fosse universal, laico, gratuito e de qualidade. Este consistiu ainda em um avanço considerável do ponto de vista das reformas, ao significar conquistas para a Educação Básica em relação à materialização de todo um aporte que viria a concretizar condições de estrutura, organização e funcionamento.

A LDBEN unificou a regulamentação do ensino no país, que se encontrava até aquele momento dissolvida sob um conjunto de dispositivos legais (BRASIL, 1996). Havia uma LDBEN anterior e algumas outras alterações propostas na forma de leis específicas, como a Lei n° 5.692/1971 e a Lei n°5540/1968, referente às reformas dos

ensinos de 1º e 2º Graus e do ensino superior, respectivamente (BRASIL, 1961; 1968; 1971). Para a União foi necessário convergir para uma mesma normativa para que pudesse ser definida uma função normativa de gestão e suporte aos sistemas de ensino. Ao Governo Federal, a destinação do Ensino Superior. Aos vinte e seis estados e o Distrito Federal, a seguridade da oferta do Ensino Fundamental II e a oferta prioritária do Ensino Médio. E aos municípios, a responsabilidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

A Constituição de 1988 apontava para a pertinência de uma base comum de conteúdos escolares mínimos para os currículos escolares do sistema de ensino brasileiro. A LDBEN também apresentava a necessidade de articulação entre a União, os estados e os municípios para a construção de uma proposta norteadora nesse mesmo sentido. Mais adiante, no ano de 2010, a primeira edição da Conferência Nacional de Educação (CONAE) apresentou a importância da constituição de uma base comum para a Educação Básica. Decorrente deste encontro, no ano de 2014, o PNE estabeleceu quatro metras voltadas para a criação da base nacional comum (BRASIL, 2014b). No mesmo ano, com a segunda edição do CONAE, suscitou-se mais uma vez a necessidade de um documento que trouxesse esse norteamento.

Em 2015, a ideia foi novamente rediscutida, mas desta vez a partir de uma comissão formada por um conjunto de especialistas que começariam um trabalho de elaboração da BNCC. Seus membros compunham-se de professores/as pesquisadores/as de universidades que traziam estudos sobre a Educação Básica e lidavam também com a formação de professores/as. Participaram também professores/as em exercício nas redes estaduais/distrital e das redes municipais. Ademais, outros/as especialistas que possuíam vínculo com as secretarias estaduais/distrital também atuaram nessas discussões (BRASIL, 2015a).

A primeira versão do documento foi publicada no ano de 2015, mantendo-se sobre ele consulta pública até março de 2016 (BRASIL, 2015b). Houve, a partir das contribuições que chegaram e foram rediscutidas, uma segunda versão do documento (BRASIL, 2016). Em agosto de 2016, ocorreu um golpe de Estado que provocou o impedimento da continuidade do segundo governo de Dilma Rousseff (2015-2016), assumindo então o seu vice-presidente Michel Temer (2016-2018).

Isso interferiu nas discussões da segunda versão, que acabou sendo aprovada sob a forma de uma outra e terceira versão, a BNCC para as etapas da Educação Infantil e o

Ensino Fundamental, em dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a). A adequação das escolas deveria ocorrer até o início do ano de 2020, prazo para realizarem suas adequações para a nova forma curricular (2017b).

O texto referente ao Ensino Médio só seria homologado em dezembro de 2018, após um curto período mensal entre a entrega da sua versão para análise em abril e as audiências públicas de discussão, que aconteceram até o mês de setembro somente nas cidades de Brasília, Belém, Florianópolis, Fortaleza e São Paulo (BRASIL, 2018a). No texto aprovado, resgatou-se, na sua primeira parte, uma visão geral de explanação sobre a BNCC.

Na "Introdução", são apresentadas o conjunto de dez competências gerais[25] para a Educação Básica – orientadas para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores:

> 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
> 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
> 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
> 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

[25] Na BNCC, competência vai ser definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), de habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores. A ideia consiste na utilização destes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. O foco no desenvolvimento de competências vem da experiência de outros países e de organizações latino-americanas que avaliam a qualidade do ensino. As decisões pedagógicas são norteadas pelo desenvolvimento de competências, que indicam também a ideia de "saber" como constituição e de "saber fazer" como mobilização (BRASIL, 2018a).

> 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
> 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
> 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
> 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018a, p. 9)

Também são apresentados o conjunto de marcos legais que embasaram a formulação da BNCC, os seus fundamentos pedagógicos e apresentado o pacto interfederativo de implantação da BNCC. O desenvolvimento de competências e o foco na educação integral são seus fundamentos e, a partir deles, percebe-se que há um esforço que sinaliza para uma forma de educação do corpo na sociedade do capital articulada com a determinação do modo de produção.

Em "Estrutura da BNCC", há uma apresentação da arquitetura curricular da Educação Básica e de todas as suas etapas, onde é explicada cada particularidade de organização, bem como a forma de manuseio dos códigos alfanuméricos[26] que passam a constituir a linguagem do documento. O Ensino Médio possui áreas do conhecimento,

[26] São adotados códigos alfanuméricos que devem ser lidos da seguinte maneira: o primeiro par de letras indica a etapa do Ensino Médio; o primeiro par de números indica que a habilidade descrita pode ser desenvolvida em qualquer série do Ensino Médio, segundo a definição dos currículos; a segunda sequência de letras indica a área (três letras) ou o componente curricular (duas letras); os números finais indicam a competência específica na qual se relaciona a habilidade (primeiro número) e a sua numeração no conjunto de habilidades relativas a cada competência (dois últimos números). Assim, por exemplo, o código LGG vai se referir à área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias. E o uso de uma numeração sequencial não significa uma relação de hierarquia esperada da aprendizagem porque cabe aos sistemas de ensino e suas respectivas unidades escolares definirem a progressão da sua aplicabilidade, segundo o contexto local.

competências específicas da área e habilidades. Não se encontram detalhados quais os conteúdos que devem ser ministrados, pois aqui existe um entendimento de flexibilização que passa pela organização geral da área do conhecimento específico e que vai provocando relações de integração entre os componentes.

Em "Etapa do Ensino Médio", o documento apresenta componentes distribuídas em quatro áreas do conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Matemática e suas Tecnologias (Matemática) e Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa)[27]. No entanto, somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. As demais disciplinas, apesar de serem obrigatórias no currículo, não têm sua indicação do período de obrigatoriedade de curso em que deva ser cursada. São apresentados também, para a parte flexível do currículo, as explanações necessárias a respeito dos itinerários formativos.

Para cada componente, existem textos sucintos que descrevem como este vai se articular dentro do currículo. Nele, a Educação Física busca materializar uma variedade de conceitos relativos ao universo das práticas corporais, que compreendam o conjunto composto por brincadeiras e jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e as práticas corporais de aventura – de especificidades na produção da linguagem corporal, com significados e valores que lhes são atribuídos (BRASIL, 2018a).

Para que os/as estudantes possam se posicionar em relação a temas e produções culturais que abarquem a dimensão do corpo, a BNCC considera que a Educação Física contribui para sua investigação, através da experimentação de gestos e movimentos, por meio de práticas corporais de diferentes culturas. Assim, torna-se fundamental que haja associações entre os discursos e os valores das práticas corporais com a vida dos/as estudantes do Ensino Médio.

Ou seja, que as juventudes se compreendam como protagonistas, sejam crítico-reflexivas da realidade, desenvolvam suas capacidades criativas, tornem-se apreciadoras e produtoras de suas próprias práticas corporais. Partindo do que já existe como cultura corporal, ela poderia entender sua forma pelo trabalho, como um princípio educativo,

[27] Nos documentos anteriores era possível identificar a necessidade do conhecimento de uma Língua Estrangeira que poderia ser tanto a Língua Inglesa quanto a Língua Espanhola. A partir da BNCC, ocorre a padronização e somente a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa, dado seu caráter instrumental e universal utilitário.

desenvolvendo-se por meio da práxis, da pesquisa e do uso da capacidade argumentativa produtora de sentidos.

Em relação às competências específicas para cada área do conhecimento, no caso, considerando a área de Linguagens e suas Tecnologias, seriam as seguintes:

> 1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo;
> 2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza;
> 3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global;
> 4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza;
> 5. *Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade;*
> 6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;
> 7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018a, p. 481-482, grifo nosso)

A Educação Física contribuiria para o desenvolvimento de todas as competências, assim como os demais componentes. Porém, vai ter o seu trabalho educativo específico sobre a competência cinco e suas três habilidades:

> (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.
> (EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder subjacentes às práticas e discursos verbais e imagéticos na apreciação e produção das práticas da cultura corporal de movimento.
> (EM13LGG503) Praticar, significar e valorizar a cultura corporal de movimento como forma de autoconhecimento, autocuidado e construção de laços sociais em seus projetos de vida (BRASIL, 2018a, p. 487).

Destaca-se aqui o acréscimo da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a LDBEN de modo complementar, possibilitando a definição de direitos e objetivos de aprendizagem para o Ensino Médio, de acordo com as áreas do conhecimento, a partir da BNCC (BRASIL, 2017c). Ainda sobre a organização entre conteúdos, metodologias e formas de avaliação a serem desenvolvidos para a aquisição de conhecimentos que, para a Educação Física, estarão relacionados à linguagem dentro de sua área do conhecimento, que seriam as Linguagens e Suas Tecnologias.

É importante destacar que Educação Física na LDBEN constitui-se como um componente curricular obrigatório para toda a Educação Básica (BRASIL, 1996). Porém, existe um artigo específico de restrição que vai repetir o facultamento de sua prática, segundo aquilo que já existia proposto, em 1971, no dispositivo legal anterior (BRASIL, 1971). E ainda, ao dizer que a obrigatoriedade pode ser feita através de estudos e práticas no Ensino Médio, deixando dúvidas em relação à sua condição de legitimidade se comparada com os demais componentes do currículo, dando a entender que sua condição pode ser também assistida de uma maneira acessória (BRASIL, 2017c).

Outras mudanças significativas para o Ensino Médio vão dizer respeito ao acréscimo da carga horária, passando para um total de três mil horas, bem como da organização geral do currículo em uma parte que compreende uma formação geral básica (mil e oitocentas horas) e uma parte flexível (mil e duzentas horas), dadas a partir

da alteração para atender a BNCC, segundo a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017c). Torna-se discutível tanto a composição de um currículo no qual os conteúdos mínimos obrigatórios corresponderiam a pouco mais da metade da carga horaria total, quanto a ideia de promover uma flexibilização curricular a partir de um processo de escolha dos/as estudantes que dependam somente daquilo que seria particular de cada região, uma vez que essa definição na verdade viria proposta de cima para baixo pela rede estadual/distrital de ensino.

Um outro ponto sensível que acabou sendo retomado pela alteração do mesmo dispositivo sobre a LDBEN, seria a vinculação da educação escolar do Ensino Médio com a educação profissional no NEM. Aqui, novamente é resgatado aquilo que o documento do ano de 1971 propunha na relação da separação dos tipos de ensino: entre uma formação escolar propedêutica e uma outra profissional, dadas sob uma nova roupagem (BRASIL, 1971). Portanto, trata-se de alterações que, para o movimento de construção do Ensino Médio, significam trazer de volta questões de reformas de documentos anteriores evidenciando que a atuação do modo de produção sobre os currículos ainda não foi superada.

A partir dessa discussão sobre as alterações provocadas por reformas para o Ensino Médio na LDBEN, Motta e Frigotto (2017) apresentam um debate interessante nomeado de um tríplice retrocesso: a oferta de itinerários formativos vai equivaler à roupagem de uma nova forma cunhada lá atrás para o ensino secundário, que oferecia uma formação que se aproximava, mas não trazia uma forma de ingresso no Ensino Superior; as proximidades com a Lei n° 5.692/71, acrescida ainda da ideia de uma profissionalização fragilizada e precarizada, por ser dependente das condições de disponibilidade orçamentária e de infraestrutura das unidades escolares; e volta da dualidade da separação por tipos de formação escolar, que já se mostrou uma condição de segregação de classes sociais, promovendo uma inclusão excludente.

Isso vai se refletir na Educação Física, dentro do currículo do Ensino Médio, pois a fragmentação da formação escolar estará ocultada sob o discurso da diferenciação por áreas do conhecimento. Pensando especificamente na área de Linguagens e Suas Tecnologias, da qual a Educação Física faz parte, um outro problema se refere ao fato de que nem todos os componentes passam a ser obrigatórios nas três séries na base nacional comum de formação. Além disso, a Educação Física pode ser compreendida

sob a perspectiva de estudos e práticas, perdendo-se de vista a ideia de promoção de uma educação integral dos/as estudantes.

3.2 A BNCC E SEUS DESDOBRAMENTOS: OS REFERENCIAIS CURRICULARES

> [...] É o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento. Nele o aluno adquire relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele. O aluno começa a perceber, compreender e explicar que há propriedades comuns e regulares nos objetos. Ele dá um salto qualitativo quando estabelece as regularidades dos objetos. É nesse ciclo que o aluno lida com a regularidade científica, podendo, a partir dele, adquirir algumas condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa (TAFFAREL et al., 1992, p. 36).

No Brasil, as contradições entre trabalho, educação e capital, naquilo que vai se referir especificamente à formação escolar de nível médio para as juventudes se fez presente e de modo concreto a partir da segunda metade do século XX. Foi quando o modo de produção capitalista precisou efetivamente se preocupar com a qualificação de seus/suas trabalhadores/as, permitindo a oferta das condições mínimas de acesso básico ao conhecimento pela instrução escolar. Por consequência, educando os seus corpos em instituições formais que pudessem vir a ser também ideologicamente controladas nos campos cultural, econômico, político e social (FREITAS, 2014).

Com o passar do tempo, este mesmo lugar foi se readequando à ideia da empregabilidade de modo que mostrasse condizente para os/as futuros/as trabalhadores/as. Porém, isso se deu sem necessariamente materializar no mesmo grau e importância o pleno desenvolvimento da pessoa. Considerada a premissa da diferenciação dos indivíduos segundo origens de pertencimento social, é possível perceber algumas desigualdades, tanto no curso quanto na concepção dos tipos de ensino que seriam oferecidos. A possibilidade da ocorrência de disputas entre os sujeitos que viriam a ser educados apontava ainda para o estímulo da concorrência entre si (LIBÂNEO, 2013).

Posteriormente, isso seria aproveitado para a educação do corpo e introjetado “de modo natural” nas relações sociais, buscando o atendimento das demandas do mercado que estavam se desenvolvendo pelo modo de produção capitalista cada vez

mais em ascensão. Portanto, a partir de uma análise na história da educação brasileira, observa-se que é na escola secundária, anteriormente chamada de “escola de 2º grau”, até a década de 1970, que se pretendia atender uma formação escolar de nível médio para as juventudes. Esta mesma escola, somente após a materialização da atual LDBEN, no ano de 1996, passou então a ser nomeada como Ensino Médio (BRASIL, 1996).

3.2.1 Ensino Médio e Educação Física: relações entre educação, trabalho e capital

O Ensino Médio brasileiro constitui-se enquanto etapa final da Educação Básica. Nela mesma, segundo condições históricas determinadas, foi se materializando tanto um currículo de tipo específico quanto a existência de um trabalho docente que pudesse vir a ser cunhado a partir daquilo que os interesses do capital poderiam conduzir, passando a orientar a partir dele toda uma ideia de conformação (KUENZER, 2009).

Nesse sentido, trazer certa paridade entre as exigências do modo de produção, os princípios e as finalidades da educação formal, trouxe para a escola pública um lugar de condicionamento do seu ensino, destinando-o ao fornecimento de oportunidades através do exercício de méritos, sem que seus indivíduos estejam necessariamente sob as mesmas condições materiais. E ainda de poder se trabalhar modos de competir, uma vez que no mundo, quando o/a estudante não for mais um/a escolar, suas relações no modo de reprodução da vida social se dariam também sob esta mesma condição, a partir do modo de produção do capital.

Portanto, tentar aproximar a natureza do Ensino Médio dos princípios de um modelo de gestão próxima à empresarial, por exemplo, dependeriam diretamente da adesão de toda educação formal às orientações neoliberais. Isso vai ser manifesto de maneira concreta em tudo aquilo que esteja voltado para a estrutura, a organização e o funcionamento da educação formal, do ensino escolar e da escola pública como instituição na sociedade do capital (FREITAS, 2018).

As atuais reformas nacionais de orientação educacional para o Ensino Médio significam uma completa articulação e submissão deste com o processo de reestruturação produtiva do capital. Em outras palavras, é sobre as finalidades da educação formal que a formação humana foi atrelada à ideia de flexibilização do indivíduo que, em todos os aspectos da vida humana, passou a ser entendida como um

pressuposto essencial para o desenvolvimento de sua integralidade (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Exercer a cidadania foi colocado sob condição de poder conseguir desenvolver a capacidade individual da pessoa através da resiliência, numa relação contraditória de ausência e presença da condição material, que vai acontecendo de maneira desigual na sociedade do capital. A ideia de "mundo do trabalho" progressivamente foi sendo ajustado para que se tornasse um quase sinônimo de "mercado de trabalho". O primeiro acaba sendo incorporado (em sentido e finalidade) pelo segundo, resumindo-se nele, reconfigurando sua forma e conteúdo sem desvelar suas diferenciações.

Kuenzer (2017) chama a atenção para o processo no qual a integração produtiva veio se alimentando da ideia de consumo flexível e do desenvolvimento da diferenciação dos indivíduos por competências. Ao longo do desenvolvimento das cadeias produtivas, isso foi muito bem articulado pela combinação de modelos que, orientados por diferentes estratégias de contratação das pessoas, pudessem atender demandas imediatas do mercado.

Em outras palavras, se antes, pelo modelo econômico-produtivo proposto pelo taylorismo/fordismo[28], o desenvolvimento de competências se dava a partir do entendimento de que havia uma necessidade de se demarcarem funções específicas e de se manter a estabilidade de ocupações pré-definidas, hoje a ideia de se educar o corpo segundo um novo modelo produtivo perpassa pela adoção de competências que são engendradas antes da inserção dos indivíduos no mercado de modo que possa acontecer cada vez mais cedo.

É com base nesse entendimento que o Ensino Médio brasileiro acabou possuindo a sua determinação naquilo que o modo de produção capitalista foi lhe apresentando, tornando em certa medida sua finalidade em educação. A ideia de se desenvolver um conjunto de competências, potencializando habilidades orientadas pelo mercado e que se fizessem presentes desde o ensino escolar, na adoção da ideia de flexibilidade dos

[28] Gramsci (2001), ao fazer a sua análise deste mesmo modelo econômico-produtivo, atentou-se para o processo de desumanização que é produzido pelas determinações econômicas do capital. Em relação à educação, existe a conformação dos/as trabalhadores/as ao controle e submissão de sua condição (tanto física quanto psicológica), mantendo-se certo equilíbrio externo e mecânico para evitar seu colapso. As iniciativas de se manterem a eficiência e a qualificação dos/as trabalhadores/as residiram na concepção de que seu corpo é "[...] uma máquina que não deve ser excessivamente desmontada com frequência ou ter suas peças individuais renovadas constantemente sem que isso provoque grandes perdas" (p. 267).

indivíduos, é o que vai definir a construção das arquiteturas curriculares propostas pelas redes de ensino (BRASIL, 2018a).

Isso pode ser encontrado como expressão da narrativa das reformas nacionais de orientação educacional brasileiras e que foram materializando posteriormente uma série de documentos e outros referenciais curriculares. São estes que, por sua vez, seguem prescrevendo também tudo aquilo que vai definir quais seriam os objetos de conhecimentos e os conteúdos de ensino a serem desenvolvidos pela Educação Física em seu trabalho educativo com as juventudes.

Assumindo também características do modelo econômico-produtivo proposto pelo toyotismo como ser flexível, se apresentar resiliente e saber se fazer como indivíduo multitarefeiro a partir das determinações daquilo que o modo de produção capitalista considera, coloca o/a futuro/a trabalhador/a como alguém capaz de se encaixar em qualquer atividade simplista, fragmentada, repetitiva e/ou temporária. Isso tende a acontecer como consequência de terminalidade para o reconhecimento da formação escolar, na qual vai se dando de modo concreto através da certificação das juventudes e que vai suscitando o seu lugar de valor no Ensino Médio (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Existe o risco de se perder de vista a importância da formação humana, numa dimensão ampliada, se a condição de pertencimento social do indivíduo for unidirecionada somente para o atendimento exclusivo do modo de produção do capital. Em outras palavras, se para o/a estudante reconhecer-se a si mesmo/a como sujeito no conjunto de suas potencialidades humanas depender apenas da aquisição de uma série de competências e habilidades que possam vir a ser adquiridas pelo ensino escolar e esteja voltado a este fim (KUENZER, 2017).

Mas isso não se constitui uma novidade da escola pública atual. Ao ser novamente observado o conjunto de movimentos reformistas passados pelo Ensino Médio na história da educação brasileira, percebe-se que têm sido constantes as tentativas de sempre poder vincular esta etapa final do ensino escolar para o atendimento imediato das demandas do mercado, submetendo-se à ocasionalidade e volatilidade de suas rápidas transformações. A ideia da sua profissionalização, por exemplo, para Kuenzer (2001), mostra que tem se buscado significar a formação escolar para as juventudes a um lugar de ajustamento e de consumação da força de trabalho.

Poder permitir que haja a formação de um/a trabalhador/a disponível para que o modo de produção consiga reestruturar-se através dele/a consumindo-o/a, diante do movimento cíclico do próprio capital, que vai sempre ao encontro à superação de suas crises. O Ensino Médio, ao longo do seu desenvolvimento histórico, é atravessado por reformas que vão se desenvolvendo e tentam incorporar nele a ideia de ascensão e emancipação social por uma formação escolar tendencialmente mecânica, tecnicista e pragmática (KUENZER, 2001).

Trata-se de um mesmo modelo que continua a diferenciar os tipos de escola para os indivíduos na sociedade do capital: de um lado, a escola privada do conhecimento, destinada para as elites que vão se constituir como classes dirigentes; e de outro, a escola pública do assistencialismo/socialização, reservada para o restante da população que se constitui enquanto classe trabalhadora (LIBÂNEO, 2013). É o que vai colocando para a escola pública um conjunto de saberes escolares precários que atendam somente às condições mínimas do exercício de seus papéis sociais como mera força de trabalho vendável e (talvez) assalariada.

Isso implica e ao mesmo tempo oculta a escolha sistemática de conhecimentos que passarão a ser distribuídos de modo desigual. São ainda limitados por incertezas e/ou mesmo garantias, pois é necessário que sejam apropriados os princípios que orientam a determinação de um modelo vigente pautado na concorrência e na flexibilização para a diferenciação destes mesmos tipos de escola. Assim, a adaptação ao mercado é assumida e conformada no indivíduo da escola pública, que agora se encontra na condição de estudante, mas que logo mais se tornará o/a futuro/a trabalhador/a na sociedade do capital (FREITAS, 2018).

A justificativa de superação da pobreza pelo esforço individual e de alcance de um patamar de poder aquisitivo satisfatório vai sendo estabelecida nesse mesmo discurso, juntamente com uma falsa e real promessa de que desta maneira pode vir a se desenvolver economicamente todo o país. Mediante o conjunto do exercício produtivo de seus/as trabalhadores/as que estejam devidamente adaptados/as e conformados/as por aquilo que possa vir a ser apreendido no processo educacional, a noção de coletividade e de democracia vai sendo ideologicamente condicionado para o atendimento daquilo que o capital possa desenvolver (ENGUITA, 1993).

Portanto, é necessário se manter permanentemente sob um estado de atenção. As reformas políticas e educacionais que incidem sobre o Ensino Médio trazem a reboque

toda uma combinação de fatores que não vão se limitar somente à esfera da formação humana das juventudes e da qualificação do futuro/a trabalhador/a. Existe dentro de um projeto de sociedade que se encontra em curso e que, incansavelmente, vai se ajustando para que permanentemente se reorganizem suas bases constitutivas, continuando a ser mantido e não seja jamais desvelado.

A formação escolar de nível médio para as juventudes também é determinada e passa a atender a este propósito, que se articula de modo que possa materialmente continuar a destinar o trabalho educativo das redes de ensino da educação brasileira para o seu fim. Portanto, não há uma neutralidade e nem tampouco existe desinteresse em qualquer uma das ações que são articuladas na Educação Básica e, dentro dela, nas práticas educativas do Ensino Médio (FRIGOTTO, 2005).

A mais recente reforma do Ensino Médio, a partir da promulgação do norteamento desta etapa na BNCC, vai ser apresentada no campo da aparência como um lugar que versa e redimensiona a transmissibilidade dos conteúdos para atender ao desenvolvimento de um tipo específico de sujeito, que vai ser educado na condição de estudante para a formação por competências e no desenvolvimento de uma pretensão integral de educação (BRASIL, 2018a).

A finalidade da realização de seus testes[29] é justificada para além da ideia do treinamento dos/as estudantes. O desenvolvimento de suas práticas educativas é readequado para métodos e/ou metodologias que perpassam pelo ideal de promoção de habilidades. Porém, o que vai ser observado na essência é que os componentes curriculares do Ensino Médio acabam seguindo um modelo de padronização que necessariamente não se vinculam com o conhecimento específico que lhes seriam inerentes. E nem tampouco vão garantir o desenvolvimento pleno no contexto escolar dessa etapa final da Educação Básica (MAGALHÃES; MAIA, 2019).

É valido ressaltar que neste movimento de conformação do Ensino Médio brasileiro a uma nova lógica neoliberal provocada pelo modo de produção do capital, ainda existem traços peculiares na construção histórica de suas propostas. Algo que por aqui incide num caráter ainda conservador sobre as pedagogias realizadas na escola

[29] Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O primeiro é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Já os dois últimos, são sistemas avaliativos nacionais organizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), uma autarquia do Ministério da Educação (MEC).

pública. São posicionamentos ideológicos e político-educacionais que se mostram culturalmente dependentes da sociedade do capital, ocorrendo quase que uma ausência e/ou mesmo oposição à ciência, tendendo a impossibilitar o exercício do pensamento intelectualmente crítico (ENGUITA, 1993).

Freitas (2018) vai aproximar isso do conceito de neotecnicismo[30], no qual este mecanismo de subordinação do trabalho educativo e de suas práticas é subsumido durante toda a Educação Básica à incorporação daquilo que o mercado vai apresentando como válido e/ou necessário. Para as juventudes é vendida uma ideia de que a possibilidade de sua posterior empregabilidade dependeria da integração de práticas educativas com as exigências do mercado, mas sob uma ordem técnico-instrumentalizante.

Vai ser por meio de uma formação geral básica, destinada a todos/as os/as estudantes na escola pública e do seu aprofundamento, numa outra parte de formação que seja flexível e consoante ao modo de produção, realizada através de escolhas pessoais que se possibilitaria a construção do próprio itinerário, responsabilizando-se desde cedo e autonomamente pela sua própria capacitação. A partir da aquisição de conhecimentos, realizando sempre ações pontuais a partir de um entendimento empreendedor, que os/as estudantes tornar-se-iam aptos a exercerem a sua condição cidadã na sociedade do capital. Isso dependeria diretamente da sua capacidade de mobilização do conjunto de saberes que lhes foram ministrados na educação formal.

Para Kuenzer (2017), há uma mudança na essência do Ensino Médio quando se passa a existir nesta etapa final de ensino a presença massiva de uma epistemologia da prática. Os conhecimentos tácitos são desenvolvidos a partir da experiência, tornam-se objetos de reflexão em busca de uma sistematização e não existe praticamente nenhuma mediação com a teoria. O pensamento estará voltado para práticas não-sistematizadas e estas desenvolvem-se a partir de respostas imediatas e criativas, que solucionam temporariamente os problemas findados nas ações do cotidiano – seja do trabalho ou das relações sociais. Assim, o esforço de compreensão, sistematização e/ou superação do problema vai sempre partir dele mesmo, de modo extremamente limitado e momentâneo.

[30] Para Saviani (2008), trata-se de uma forma de se organizar as atividades desenvolvidas na educação formal, na qual se pressupõe uma proximidade do modelo de gerenciamento produtivo que ficou conhecido no âmbito industrial como qualidade total. Isso advém dos anos de 1970 e 1980 que, agora sob uma nova abordagem, vai desenvolver a noção de competências e habilidades necessárias ao NEM.

Isso também pode ser observado dentro da Educação Física, quando esta adentra numa concepção de formação escolar por itinerários e é colocada interdisciplinarmente como um dos componentes curriculares obrigatórios na área de Linguagens e suas Tecnologias[31]. A reformulação do Ensino Médio, que passou a instituir o NEM a partir da promulgação da BNCC, vai ter nesse mesmo documento o seu caráter legitimamente norteador e totalmente responsável pela construção dos referenciais curriculares estaduais/distrital que vão se suceder.

É sobre isso que tem sido proposto o atual direcionamento da etapa final da Educação Básica no país e sobre ele que a educação do corpo das juventudes através da educação formal vai se situando no movimento de construção de um ensino escolar que tem a escola pública como sua instituição responsável. A educação formal no tríplice destino de promover a formação humana, capacitar para o exercício da cidadania e de desenvolver certa qualificação para o mundo do trabalho, vai se conformando segundo toda essa lógica (BRASIL, 2018a).

Ao situar a Educação Física no Ensino Médio, quando se pode analisar segundo o mesmo direcionamento e em seu estado como aparente novidade na proposição do NEM, observa-se que necessariamente este componente não se encontraria completamente distante daquilo que há décadas era previsto. No processo histórico de implantação da Educação Física para a escola secundária no Brasil, no início do século XX, apresentava-se como condição de finalidade uma relação da Educação Física com a educação do corpo que pudesse ser pedagogicamente constituída e articulada com as necessidades decorrentes daquilo que orientaria o funcionamento da indústria (CASTELLLANI FILHO, 1988).

Isso vai demonstrando que há uma crescente sócio-histórica na subordinação da educação formal às demandas produtivas e do mercado na sociedade do capital. As contribuições da Educação Física para o desenvolvimento dos/as estudantes perpassava pela ideia da aptidão física, que renderia às juventudes, na condição de estudantes, o aprimoramento de suas capacidades como futuros/as trabalhadores/as. Previa-se, assim,

[31] Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), são quatro itinerários de formação que "democraticamente" garantirão a qualidade de formação escolar de nível médio e que o/a estudante pode "escolher" cursar. São elas: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Línguas Estrangeira e Portuguesa); Matemática e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia). Existe ainda um quinto itinerário, a Educação Técnica e Profissional (ETP), que não se prende a componentes tradicionais e vai se desenvolver a partir das relações entre educação, trabalho e capital para o mercado.

uma melhoria na qualidade de seus esforços mecânicos e psíquicos, voltados para a produção em potencial e intensificadora, da qual dependeria sua exploração como força de trabalho. Portanto, a ideia de se melhorar o rendimento do próprio corpo não teria uma explicação tão simplista assim, ligada apenas à ideia de propiciar a educação integral.

O corpo do/a trabalhador/a que pudesse vir a ser educado/a justificava a necessidade de se promover a melhoria da aptidão física através de práticas corporais que a Educação Física poderia materializar naquele momento da escola secundária. Da mesma forma, justificava adquirir conhecimentos mínimos sobre o corpo, que pudessem auxiliar na realização de atividades manualmente simples e de modo pragmático ao submeter o corpo como uma extensão da máquina, sendo essa a tônica de sustentação cunhada para aquele momento. Por isso, não é de hoje que o fato de poder vir a controlar, sistematizar, experimentar e precisar as práticas corporais no contexto escolar, acabam sendo revisitadas e muito bem-vindas para educação formal (SOARES, 2013).

A educação do corpo teve a instituição escolar como mais um de seus lugares de promoção e a Educação Física, ao se voltar para o desenvolvimento da aptidão física, não via com estranheza a associação imediata do funcionamento do corpo humano com o funcionamento de uma máquina. Isso inclusive fazia parte do processo de incorporação do modo de produção pela esfera de pertencimento e do modo de reprodução da vida humana, a trazer familiaridade entre os mecanismos de operação de tais processos.

A Educação Física, ao ser associada ao desenvolvimento da produção – naquele momento da história como prática educativa de direcionamento pedagógico manifesto por exercícios ginásticos – já se atrelava à ideia de preparação física dos/as futuros/as trabalhadores/as. E, ao mesmo tempo, esse ideal também se mostrava interessante para a realização da educação moral na sociedade do capital. Algo que nos tempos atuais apenas passou a adquirir uma nova roupagem, mas que nunca deixou de contribuir para a formação de uma força de trabalho que igualmente fosse se promovendo como forma de educação do corpo (CASTELLANI FILHO, 1988).

Vai ser sob uma mesma lógica de aprimoramento funcional (e de certo modo utilitarista) a Educação Física que veio se desenvolvendo para o Ensino Médio e considerada pelo mercado no conjunto de suas relações:

> [...] a Educação Física no Brasil, desde o século XIX, foi entendida como um elemento de extrema importância para forjá-lo, aquele indivíduo "forte", "saudável", indispensável à implantação do processo de desenvolvimento do país que, saindo de sua condição de colônia portuguesa buscava construir seu próprio modo de vida. Contudo, esse entendimento, que levou por associar a educação física à educação do físico, a saúde corporal (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 39).

As práticas educativas e os processos de escolarização em seus espaços e tempos de ensino-aprendizagem, ao serem desenvolvidos secularmente em decorrência das transformações que o modo de reproduzir socialmente a vida humana é diretamente impactado pelo modo de produção do capital, igualmente vai remodelando o funcionamento daquilo que foi determinando a formação dos/as trabalhadores/as. Este processo também é compreendido no sentido de conformar a escola (pública) exatamente dentro daquilo que seja uma premissa daquilo que o mercado deseja (ENGUITA, 1993).

Portanto, a estrutura, organização e funcionamento da escola pública de formação escolar para as juventudes, que evoluiu historicamente de uma escola secundária para o Ensino Médio e sua atual forma histórica como NEM, guardam relações que não se restringem apenas à particularidade do desenvolvimento da Educação Física. Mais ainda, ao se considerar nesta discussão a totalidade do Ensino Médio, observa-se que foi imprescindível também realizar mudanças em relação às necessidades de sua natureza (MAGALHÃES; MAIA, 2019).

Ao culminar tudo isso como um processo na legitimidade do NEM, foi dada uma terminalidade educativa na qual se é possível resgatar as tensões e contradições entre trabalho, educação e capital. Algo que a classe trabalhadora vai revelando na determinação da educação do corpo e se apresentando de modo a produzir as mesmas dicotomias entre o corpo biológico e sua porção cultural. Estes, por sua vez, serão manifestos ainda por outras relações na educação formal, que vão se fazendo paulatinamente na separação entre o pensar e o fazer, materializados sobretudo no trabalho educativo de professores/as numa dissociação cada vez mais permanente entre a teoria e a prática.

No estudo de Baptista (2007), é possível identificar contribuições similares para o entendimento da educação do corpo na sociedade do capital, quando aplicados na

contemporaneidade do Ensino Médio ao ser tomado em sua forma histórica atual como NEM, quando este afirma, a partir do entendimento de determinações erigidas pelo modo de produção, que:

> Do ponto de vista da forma do corpo, é necessário apresentar características vinculadas à elevada capacidade de trabalho, entre elas a força, a resistência, a agilidade e a magreza. Estas condições orgânicas e mesmo de saúde são consideradas necessárias para suportar longas e exaustivas jornadas de trabalho. Todas elas em seu conjunto manifestam-se em um modelo de corpo marcado pela retidão, conforme discute Soares (2001a)[32]. Esta retidão é representada por "[...] uma imagem de corpo desejada por uma sociedade que se pauta, na aparência, pela rigidez de posturas", e implica na probidade do corpo, mas, acima de tudo, a retidão e a integridade do caráter (SOARES, 2001a, p. 57). Dessa forma, o homem vendedor da sua força de trabalho demonstra do ponto de vista corporal a integridade e retidão do caráter e, assim, o comprador pode ter, ao menos aparentemente, a certeza da boa índole da pessoa com a qual negocia (BAPTISTA, 2007, p. 99).

No modo de produção capitalista o corpo do/a trabalhador/a e a sua força produtiva são necessários para a forma de trabalho que vai produzir todo um conjunto de mercadorias. Este mesmo corpo produtivo também vai ser entendido como mais uma outra mercadoria, a qual passa a se constituir como condição de vir a ser mais ou menos qualificada mediante a educação do corpo. Ademais, vai ser exatamente dessa mercadoria que o/a capitalista vai encontrar os meios para a obtenção do lucro da sua produção (que é externa e alheia a si mesmo), extraindo e atribuindo valor a partir do trabalho social que é realizado, gerando a materialidade de bens e serviços na sociedade do capital (MARX, 2013).

Busca-se, então, produzir um número cada vez maior de produtos, sejam eles materiais ou imateriais, que possam garantir a satisfação de uma série de necessidades criadas para o consumo e que vai mudando a todo momento as relações na dinâmica espaço-tempo. Isso vai se fazendo numa condição cada vez mais reduzida e otimizada na relação com meios de trabalho, inclusive quando se observa a ocorrência destes processos na reconfiguração da educação formal dos dias atuais (KUENZER, 2009).

[32] Obra de referência presente na tese e que aparece na citação: SOARES, Carmen L. Imagens da retidão: a ginástica e a educação do corpo. In: CARVALHO, Yara M. & RÚBIO, Kátia (Orgs.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001a.

Como impacto direto, passa-se a entender que a educação do corpo, que pode vir a ser propiciada pela Educação Física às juventudes que se encontram no Ensino Médio, precisaria se constituir em nível científico, intelectual e/ou tecnológico como um momento de se trabalhar a sua disposição corporal. Qualificá-los, nesse sentido, em sua integralidade ainda como estudantes, na obtenção de atributos que mais tarde possam vir ser utilizados na sua locação futura como trabalhadores/as no mercado de trabalho. Deste modo, os conteúdos da Educação Física são tornados em práticas corporais escolares assumindo uma natureza resumida em saberes que, consequentemente, no NEM tenderão a dialogar com aquilo que é entendido como pertinente para futura qualificação do trabalhador/a (BRASIL, 2018a).

Nesse sentido, a Educação Física acaba por condicionar o ensino de seus conteúdos em atividades, procedimentos e/ou mesmo vivências simplificadas. Na BNCC, as práticas corporais vão se referindo às formas da linguagem de um determinado grupo cultural, no qual é possível existir representações e movimentos distintos de tipos de sujeitos que vão caracterizando uma identidade cultural específica. Aqui se mantém uma lógica do início do século XX, de análise e da adaptação funcional dos indivíduos à ordem social, em que as capacidades humanas vão ser balizadas para o exercício do trabalho.

Percebe-se que as relações entre educação, trabalho e capital, que advém da reestruturação produtiva do modo de produção capitalista, apresentam-se no Ensino Médio e vão adentrando na especificidade da Educação Física. Este se dá num movimento ampliado que veio se desenvolvendo ao longo da história da educação no Brasil. Mesmo que a Educação Física, ao longo de sua evolução no contexto escolar, tenha se construído por concepções distintas[33], a adequação de suas práticas se constituiu como formas de educação do corpo, nas quais o/a futuro/a trabalhador/a sempre foi vislumbrado/a como forma necessária para a produção na condição de força de trabalho (CASTELLANI FILHO, 1988).

[33] Como exemplos: o sanitarismo, o militarismo, a esportivização e a promoção da saúde. Estas concepções ainda se fazem presentes, em maior ou menor grau, nas práticas educativas de professores/as e são decorrentes da formação acadêmica e da construção de diversos tipos de currículos que têm sido propostos ao longo da história da educação brasileira para a Educação Física da escola pública.

3.2.2 A Educação Física escolar no Novo Ensino Médio

A Educação Física, também na sua atual forma histórica, a partir da proposição curricular prevista para o NEM, concebe o/a estudante como um/a futuro trabalhador/a que precisa se preocupar com a sua responsabilidade sobre si mesmo/a na sociedade do capital. Este/a precisa ter um projeto de vida que igualmente considere o cuidado com o próprio corpo, de modo a educá-lo e ter sobre ele mesmo certa disciplina para que seja um corpo produtivo/a.

Em Soares (2012), isso já foi sinalizado e se percebe que a ligação das práticas corporais com o funcionamento do *modus operandi* do capital não vem a ser algo recente, mas que apenas segue um fluxo de relação e continuidade por incorporação, com a proposição do NEM. Portanto, a Educação Física continua a desenvolver uma mesma relação passada entre educação, trabalho e capital. Algo que precisa ser superado, uma vez que se entende a importância do conhecimento sobre o corpo e das práticas corporais promovidas através da Educação Física no contexto escolar para a formação humana.

Para a Educação Física das primeiras décadas do século XXI, talvez existam outros desafios neste lugar da educação do corpo para o Ensino Médio no NEM. Sem desprezar os velhos problemas que ainda permanecem e se vinculam tanto à terminalidade da formação corporal do/a futuro/a trabalhador/a quanto à sua disponibilidade para o trabalho, pode ser na relação da corporalidade dos/as estudantes com os impactos que as novas tecnologias vão moldando outras relações na educação do corpo.

Trata-se de entender que as reformas que atuam sobre o Ensino Médio compreendem que o desenvolvimento de competências e habilidades incorporaram a ideia anterior da aptidão física, mas que a complexificam quando trazem outros elementos.

> [...] O estudante, assim, ao necessitar ver-se "empreendedor de si mesmo" coloca-se na cruel situação, também, de "algoz de si mesmo", visto que é intrínseca a tarefa de decidir o ônus do consequente desapossamento. Ao decidir, nossos estudantes optam por tornarem-se vítimas das suas próprias escolhas, que julgam serem "conscientes", cúmplices da precarização da própria aprendizagem, autores intelectuais do desalinho entre as suas reais necessidades e as condições materiais para garantia destas a partir deste "novo-velho"

> Ensino Médio. [...] A responsabilização e a autoindulgência são os efeitos colaterais mais cínicos dessas políticas neoliberais, cujos alertas não se encontram nas bulas que o nosso atual desgoverno defende, propala ou comunica. (MOLINA NETO et al., 2017, p. 100).

Trazer para a educação do corpo a promessa de uma educação integral, pela flexibilização do indivíduo e o desenvolvimento de suas dimensões (intelectual, física, emocional, social e cultural), não faz romper necessariamente as velhas dicotomias entre o corpo biológico e sua porção cultural, o pensar e o fazer, a teoria e a prática. Essa contradição significa a responsabilidade dos/as próprios/as estudantes sobre a educação do corpo, mediados/as somente por um mundo que passa a ser cada vez mais tecnologicamente desenvolvido. Isso passa a ser assumido individualmente e acontece na articulação com outros ambientes educacionais (não–formais e/ou informais), que não dependeriam necessariamente da escola pública na promoção do conhecimento e no exercício do pensamento sobre a realidade (BRASIL, 2018a).

Descaracterizar o conhecimento da Educação Física numa parte flexível de formação, mediante a adoção de estudos e práticas para além do seu lugar enquanto componente no currículo do NEM, tende a relocar as práticas educativas no exercício daquilo que o/a estudante já conhecia enquanto prática social inicial. O desenvolvimento da educação do corpo, dentro ou fora do contexto escolar, ao ser realizado através de projetos e outras formas de ação educativa partindo dessa mesma perspectiva, pode abrir precedência para a entrada de todo um pessoal com larga experiência empírica sobre os saberes da Educação Física (MOLINA NETO et al, 2017).

Nesse sentido, passa a ser questionado também o papel do/a próprio/a professor/a licenciado para este fim e que seria responsável pelo seu ensino escolar. Não é de hoje que as políticas públicas e educacionais permitem que pessoas ligadas às práticas corporais de rendimento, praticantes experientes de atividades físicas diversas, graduados/as por outras formações acadêmicas nas quais a educação do corpo é, em certa medida, objeto de estudo, dentre outros, poderão vir a ocupar os lugares de atuação previstos para a Educação Física na parte flexível do currículo, por possuírem aquilo que vai ser nominado como “notório saber”.

Considerar que a proposta de flexibilização curricular pelos itinerários formativos, como parte de uma formação escolar que desloca o conhecimento da

Educação Física quando esta perde o seu lugar como componente de uma formação geral básica, pode limitar o ensino de seus conteúdos, resignados somente a uma determinada especificidade. A educação formal passaria, então, a assumir um lugar de pseudo-exercício do intelecto e do aprimoramento da subjetividade, no qual a educação do corpo que se daria nas práticas corporais da Educação Física passaria a ser algo resumido e secundário.

Apesar da condição de legitimidade constituir-se numa realidade para a Educação Física no Ensino Médio, há também um entendimento no NEM de que existem necessidades formativas emergentes ligadas às tecnologias e que têm se mostrado mais urgentes ao mercado quando passam a serem determinadas pelo modo de produção do capital. Para a escola (pública), vai cabendo também a aproximação dos currículos a uma formação de estudantes que possam rapidamente assumir papéis sociais como trabalhadores/as. Logo, abre-se precedente para se questionar a necessidade da Educação Física na dinâmica espaço-tempo da escola (pública), ou daquilo que pode ser promovido pelo ensino de seus conteúdos (MAGALHÃES; MAIA, 2019).

Para Magalhães e Maia (2009), a partir dessa lógica foi ganhando terreno, a ideia de escolhas e projetos individuais no Ensino Médio, a submissão das práticas educativas à racionalidade do mercado produtivo e a adesão a um ensino escolar voltado para apropriação do conhecimento técnico para uma parcela de estudantes que se coloquem imediatamente em condições profissionais. Sob a promessa de aquisição de poder econômico por parte da classe trabalhadora, isso vai se mostrando cada vez mais sedutor para as juventudes e pode trazer a sua adesão passiva aos princípios e valores do modo de produção capitalista.

Assim, a Educação Física aos poucos vai sendo deslegitimada a partir da ideia de uma não necessidade obrigatória no Ensino Médio, uma vez que para o NEM outras coisas passam a ser mais significativas no contexto escolar e as práticas corporais podem ser validadas em outros ambientes. Com o movimento de reformas que culminou na atual forma histórica do NEM, isso tende a ser potencializado. A Educação Física no contexto escolar já apresentava questões que traziam lugares de certa resistência pedagógica e da contradição curricular de suas práticas educativas junto aos seus pares no ato de se fazer a educação formal (MOLINA NETO et al, 2017).

No âmbito de sua validação e valorização enquanto componente que, pertencente ao Ensino Médio, entende-se que ela contribuiria para a formação humana das juventudes ao compreender que as práticas corporais no contexto da escola pública vão além da execução do movimento pelo movimento e/ou do entendimento superficial sobre a aptidão física (TAFFAREL et al, 1992). Portanto, o direito à cultura corporal não pode se constituir somente como um privilégio da escola do conhecimento e nem tampouco se limitar a um processo de escolha na qual toda a responsabilidade passa a ser atribuída para os/as estudantes que ainda se encontram em um processo de formação e que dependem da mediação de professores/as.

Trabalho, educação e capital vão ter ainda no Ensino Médio uma discussão que coloca a educação formal e a educação profissional num outro campo de embates. Porém, em vez de aproximá-los de uma proposta progressista e que poderia promover a emancipação dos sujeitos, vai se distanciando cada vez mais da possibilidade de contribuir para a formação humana de juventudes capazes de realizarem transformações sociais das próprias realidades. Algo que seria extremamente necessário para construir possibilidades de legitimação para um outro tipo de sociedade que se coloque para além da determinação do capital (RODRIGUES, 2016).

A Educação Física, quando situada neste contexto, traz ainda mais a possibilidade de acirramento quando a sua presença como componente curricular obrigatório passou a ser questionada a partir de um movimento de reformas que colocaram sua permanência em discussão[34]. Porém, entender que o currículo do Ensino Médio para a escola pública se apresentaria como algo predominantemente teórico e distante da prática do mercado oculta, na verdade, o entendimento de que esse mesmo currículo deveria ser preenchido com menos conhecimento e com mais saberes relacionados ao cotidiano da produção (KUENZER, 2001).

Considerar a ideia de flexibilização curricular torna-se suficiente quando esta vem ao encontro às determinações que a lógica neoliberal e os organismos multilaterais de financiamento prescrevem. Isso vai ser evidenciado na forma de orientação para a arquitetura curricular de construção do NEM, que vai colocar a Educação Física como um componente curricular obrigatório somente na primeira série do Ensino Médio,

[34] Este processo pelo qual vai passando a Educação Física, também se dá com os componentes Arte, Filosofia e Sociologia. Isso advém de uma discussão anterior provocada pelo texto da Medida Provisória n° 746/2016, que sugeria a retirada e não foi acatado graças ao movimento de crítica e resistência social.

deixando-a em caráter optativo e dependente do itinerário formativo selecionado pelos/as estudantes nas demais séries, desde que contemple a área de Linguagens e Suas Tecnologias e traga à reboque todos os seus demais componentes sob o discurso aparente da integração (FERREIRA; RAMOS, 2018).

Ao perder lugar enquanto componente curricular obrigatório e inserido na imersão de um itinerário formativo como parte flexível do currículo no NEM, a Educação Física acaba por ser resumida a um conjunto de estudos e práticas que vão determinando a ela um sentido instrumental. Condicionada ainda à presença e para a participação de um tipo de escola que vai se voltar para a socialização e o acolhimento dos/as estudantes ou quando passa a ser exigida como pertinente para uma formação escolar voltada para o trabalho (BRASIL, 2018a).

Ao se fazer enquanto contribuição de uma função meramente instrumental, vai ser no conjunto de documentos oficiais que trazem a contradição deste processo e que vão levando a Educação Física a uma forma de deslegitimação no que se refere à educação do corpo. Estes, de maneira geral, podem ser resumidos a partir daquilo que se encontra previsto e que será desenvolvido posteriormente, enquanto discussão, nos textos da Lei nº 13.415/2017, na Resolução CBE/CEB nº 3/2018 e na própria BNCC, considerando-se somente a etapa do Ensino Médio (BRASIL, 2017c, 2018a e 2018c).

No Ensino Médio, a formação geral básica vai se encontrar de modo insuficiente ao conceber a Educação Física sob este viés, ao mesmo tempo em que sua contribuição na parte flexível do currículo do NEM vai se dando de modo precário, por ser dependente de um processo de escolhas que se mostram desde o princípio fragmentadas, incapazes de garantir sequer o mínimo de conhecimentos necessários e que deveriam ser obtidos nas três séries escolares do Ensino Médio. Tampouco, apesar do acréscimo de espaços e tempos escolares, vai contribuir efetivamente para a noção de empregabilidade que o próprio mercado de trabalho exige da escola pública.

A partir dessa assertiva se pode recorrer a Libâneo (2013), quando mais uma vez o autor vai referenciar como um reforço significativo para a velha escola pública apresentada sob uma nova roupagem. A partir do entendimento de que esse tipo de escola é modificado somente na aparência e não promove transformações na sua essência,

> [...] uma escola de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, mas realça-se ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade. Define-se, assim, uma proposta de educação voltada para os mais pobres, visando atender às suas necessidades mínimas, suficientes para empregos e sobrevivência social (LIBÂNEO, 2013, p. 59).

Por fim, ao se considerar a educação formal que passa a ser oferecida para as juventudes pertencentes à classe trabalhadora e que estão situadas geograficamente nos ambientes em que o mercado de trabalho passa a exigir uma maior qualificação profissional, em virtude da concorrência e da própria perspectiva pessoal em relação ao seu futuro, os/as estudantes acabam tornando-se condicionados em um processo que faz com que eles/as optem por um tipo de formação escolar de nível médio que esteja vinculado ao caráter técnico e profissional (KUENZER, 2017).

Assim, tende-se a aprofundar na determinação dos tipos de escola. Algo que propositalmente o modo de produção vai perpetuando, de modo que seja mantenedor para a continuidade do movimento pelo qual passa a educação do corpo na sociedade do capital.

> [...] as escolas públicas, por sua vez, voltarão seus esforços para os anseios do mercado e a formação de mão-de-obra para as indústrias por meio da reforma realizada de maneira impositiva pelo executivo federal e, quando muito, serão beneficiários de programas que visam reforçar um bom desempenho nas avaliações que compõem o SAEB. De uma forma ou de outra, a formação humana será marginalizada, porque a educação pública vai formar mão-de-obra e a educação privada treinará alunos para acesso à educação superior (COSTA et al., 2018, p. 181).

Assim, convém sempre estar atento para que nunca se perca de vista o caráter de relevância que a Educação Física tem sobre a formação humana e a educação integral dos sujeitos. Isso deve ser posto ao se apresentar na relação com a educação do corpo e a promoção da cultura corporal das juventudes que se encontram momentaneamente num percurso que perpassa pelo processo formal de escolarização. Aqui, os fundamentos teóricos que constituem pedagogicamente a Educação Física tornam-se de extrema importância, sobretudo quando se considera o exercício profissional da docência e o seu processo de mediação com a discência no Ensino Médio (MOLLINA NETO et al, 2017).

O movimento de resistência que vem se promovendo desde os anos de 1980, num outro entendimento acerca da presença do componente Educação Física na educação formal, no ensino escolar e na escola pública como instituição, possui o desafio de analisar este momento histórico no qual se apresenta o NEM. E de se colocar na contramão do sistema educacional brasileiro quando este revela que a Educação Física pode caminhar para um processo de esfacelamento. Pois é dentro de um projeto social maior que podemos compreender como a educação do corpo somente vem se colocando a serviço de uma formação precária das forças produtivas de trabalho, mediante a utilização instrumental de práticas corporais de conhecimento esvaziado.

É pela educação do corpo, através do movimento da Educação Física sob outra perspectiva, que também podem ser oportunizadas as condições para apropriação cultural de ferramentas para uma superação. Não se trata de colocar sobre a Educação Física pesos e responsabilidades únicas de transformação social, mas entender que é sobre o corpo que o modo de produção vai moldando seu projeto de sociedade. Mesmo no contexto escolar, que se possibilite as condições mínimas de se lutar socialmente pela libertação da condição de exploração que as juventudes se submeterão depois como classe trabalhadora (SAVIANI, 2012).

Em síntese, no Quadro 04, estão listados os desdobramentos da BNCC apresentados sob a forma de referenciais curriculares. São estes que vão apresentar para o Ensino Médio a forma pela qual a educação do corpo vai sendo proposta para o componente Educação Física e suas práticas corporais, como NEM. De todos eles, foi considerado para a análise no próximo capítulo, somente um documento da região Centro-Oeste: o referencial curricular do estado de Goiás[35].

[35] O referencial curricular do estado de Goiás, na região Centro-Oeste, foi o último a ser homologado. O primeiro foi no Distrito Federal. Sua escolha foi necessária em razão da dinâmica espaço-tempo pertencente do proponente deste trabalho e de sua vinculação a um programa de pós-graduação (doutorado) goiano. A definição para seu critério seletivo, compreendeu a escolha por amostragem unitária, levando-se em consideração o lançamento acontecido no final segundo semestre de 2021.

Quadro 04: Os referenciais curriculares estaduais/distrital do Novo Ensino Médio no Brasil

REGIÃO NORTE									
N°	UF	ESTADO	CAPITAL	MUNICÍPIOS	UNIDADES ESCOLARES	DISCENTES	DOCENTES	HOMOLOGAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR (ETAPA ENSINO MÉDIO)	PARECER DO CONSELHO ESTADUAL/DISTRITAL DE EDUCAÇÃO
01	AP	Amapá	Macapá	16	381	79.866 EI/EF 33.532 EM	7.374	27/04/2021	https://drive.google.com/file/d/1-hzXA39UsjNAdHNQMArdsspuq4Pnl148/view
02	RR	Roraima	Boa Vista	15	369	49.934 EI/EF 27.478 EM	6.746	29/07/2021	http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/send/43-pareceres-2021/1213-parecer-n-39-2021-documento-curricular-de-roraima-ensino-medio
03	AM	Amazonas	Manaus	62	685	229.522 EI/EF 214.159 EM	22.608	04/08/2021	https://diario.imprensaoficial.am.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/16629/#/p:53/e:16629
04	PA	Pará	Belém	144	890	192.183 EI/EF 357.277 EM	26.088	12/08/2021	https://drive.google.com/file/d/1ygl_Ol-qbREz8yoBF0G9ziDH0x8RFSJ9/view
05	RO	Rondônia	Porto Velho	52	404	119.501 EI/EF 71.759 EM	10.729	28/03/2022	https://drive.google.com/file/d/1T9WzdQzHn3hjMQIO2ljJmW7DkbI4NOjO/view
06	AC	Acre	Rio Branco	22	608	100.699 EI/EF 43.829 EM	7.168	07/04/2022	https://drive.google.com/file/d/13Dk0VNJNy6NqxO32F49aRRJJs2AJa8m9/view
07	TO	Tocantins	Palmas	139	494	86.651 EI/EF 68.373 EM	11.806	27/06/2022	https://drive.google.com/file/d/1WiSQxHazRLg_-fycxJfmy26Nx7O7szJf/view

REGIÃO NORDESTE									
N°	UF	ESTADO	CAPITAL	MUNICÍPIOS	UNIDADES ESCOLARES	DISCENTES	DOCENTES	HOMOLOGAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR (ETAPA ENSINO MÉDIO)	PARECER DO CONSELHO ESTADUAL/DISTRITAL DE EDUCAÇÃO

01	PB	Paraíba	João Pessoa	223	645	100.727 EI/EF 140.151 EM	20.788	22/01/2021	http://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Re296-2020-CEE-PB-Normativa-Altera-Matriz-Curricular-do-Ensino-M%C3%A9dio-da-Para%C3%ADba.pdf
02	PE	Pernambuco	Recife	184	1.052	175.806 EI/EF 361.506 EM	29.599	26/03/2021	http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2021/04/PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-007.2021-CEE-Curr%C3%ADculo-do-Ensino-Medio.pdf
03	SE	Sergipe	Aracaju	75	323	75.208 EI/EF 73.607 EM	8.976	26/05/2021	https://www.cee.se.gov.br/arquivos/RESOLUCAO_N_20_2021.pdf
04	PI	Piauí	Teresina	224	649	72.097 EI/EF 136.375 EM	18.724	13/07/2021	http://www.ceepi.pro.br/Pareceres%20%20%20%20%20%202021/2021%20Parecer%20048.pdf
05	CE	Ceará	Fortaleza	184	730	35.165 EI/EF 380.768 EM	20.700	21/12/2021	https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2018/06/RESOLUCAO-No-497.2021-CEE-DCRC-EM-28.12.2021-VF.pdf
06	MA	Maranhão	São Luís	217	1.038	27.606 EI/EF 291.111 EM	20.741	22/12/2021	http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/08/PARECER-336-2021-_DOCUMENTO-DO-TERRIT%C3%93RIO_ENSINO-M%C3%89DIO_PUBLICA%C3%87%C3%83O-1-1-1.pdf
07	RN	Rio Grande do Norte	Natal	167	581	100.129 EI/EF 113.159 EM	11.696	24/12/2021	http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20211224&id_doc=752403
08	BA	Bahia	Salvador	417	1.087	149.417 EI/EF 600.817 EM	41.377	30/03/2022	https://drive.google.com/file/d/1PeUjeRlsu0OM3XMVaVTAjQRlhseNQ84R/view
09	AL	Alagoas	Maceió	102	307	55.561 EI/EF 119.366 EM	10.415	30/06/2022	https://drive.google.com/file/d/1S8mOy5PMKGGjFx_oSeBcDjr_haCXFi-K/view

REGIÃO CENTRO-OESTE									
N°	UF	ESTADO	CAPITAL	MUNICÍPIOS	UNIDADES ESCOLARES	DISCENTES	DOCENTES	HOMOLOGAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR (ETAPA ENSINO MÉDIO)	PARECER DO CONSELHO ESTADUAL/DISTRITAL DE EDUCAÇÃO
01	DF	Distrito Federal	Brasília	-	646	344.927 EI/EF 100.545 EM	20.965	18/02/2020	https://drive.google.com/file/d/1sXqlRTZZui8PQw1ZPq6LLzH7-j7RgyYZ/view
02	MS	Mato Grosso do Sul	Campo Grande	79	346	111.664 EI/EF 98.360 EM	16.681	26/02/2021	https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/Par-CP-004-2021-Parecer-Orientativo-Curriculo.pdf
03	MT	Mato Grosso	Cuiabá	141	759	221.106 EI/EF 139.448 EM	27.847	21/05/2021	https://www.iomat.mt.gov.br/portal/visualizacoes/html/16337/#e:16337/#m:1247842
04	GO	Goiás	Goiânia	246	965	254.461 EI/EF 244.782 EM	31.086	08/10/2021	https://www.cee.go.gov.br/files/18461-PARECER-COCP-CEE-18461-N-32-2021.pdf

REGIÃO SUDESTE									
N°	UF	ESTADO	CAPITAL	MUNICÍPIOS	UNIDADES ESCOLARES	DISCENTES	DOCENTES	HOMOLOGAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR (ETAPA ENSINO MÉDIO)	PARECER DO CONSELHO ESTADUAL/DISTRITAL DE EDUCAÇÃO
01	SP	São Paulo	São Paulo	645	5.660	2.048.909 EI/EF 1.450.319 EM	226.532	30/07/2020	http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/textos/2020/Del%20186%202020.pdf
02	ES	Espírito Santo	Vitória	78	438	115.753 EI/EF 125.637 EM	16.847	05/01/2021	https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/Res.%20CEE-ES%20n%C2%BA.%203.777%20e%20Par.%20CEE-ES%20n%C2%BA.%206.108.pdf
03	MG	Minas Gerais	Belo Horizonte	853	3.565	1.084.914 EI/EF 761.618 EM	142.959	09/04/2021	https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/SEI-GOVMG%20-

									%2027769971%20-%20Parecer%20CEE-MG%20192-2021%20Manifesta-se%20sobre%20o%20Curri%CC%81culo%20Refere%CC%82ncia%20de%20Ensino%20Me%CC%81dio.pdf
04	RJ	Rio de Janeiro	Rio de Janeiro	92	1.257	194.683 EI/EF 575.244 EM	54.472	13/12/2021	http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2021-394.pdf

REGIÃO SUL									
N°	UF	ESTADO	CAPITAL	MUNICÍPIOS	UNIDADES ESCOLARES	DISCENTES	DOCENTES	HOMOLOGAÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR (ETAPA ENSINO MÉDIO)	PARECER DO CONSELHO ESTADUAL/DISTRITAL DE EDUCAÇÃO
01	SC	Santa Catarina	Florianópolis	295	1.282	304.723 EI/EF 226.165 EM	39.897	09/03/2021	http://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do-territorio-catarinense/2023-parecer-cee-sc-004-2020-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territorio-catarinense/file
02	PR	Paraná	Curitiba	399	2.131	605.858 EI/EF 401.963 EM	73.616	13/08/2021	https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/deliberacao_04_21.pdf
03	RS	Rio Grande do Sul	Porto Alegre	497	2.405	462.285 EI/EF 307.952 EM	61.893	22/10/2021	https://www.diariooficial.rs.gov.br/materia?id=624443

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir das informações levantadas pelo observatório não-governamental Movimento Pela Base. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-curriculo/>. Acesso em: 01 de julho de 2022.

4 EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO REFERENCIAL CURRICULAR GOIANO

> [...] o pressuposto fundamental da análise materialista histórica é de que os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. Apreender as determinações do núcleo fundamental de um fenômeno, sem o que este fenômeno não se constituiria, é o exercício por excelência da teorização histórica de ascender do empírico – contextualizado, particularizado e, de início, para o pensamento, caótico – ao concreto pensado ou conhecimento. Conhecimento que, por ser histórico e complexo e por limites do sujeito que conhece, é sempre relativo (FRIGOTTO, 1996, p. 17).

Para a educação brasileira, considera-se o movimento de promoção das grandes reformas de orientação educacional, no conjunto principal de dispositivos legais que se encontram materializados pela LDBEN, as DCNEB e a BNCC (BRASIL, 1996, 2013a, 2018a).

A BNCC se apresenta como generalidade dessa legitimação mais recente. O documento é colocado de modo propositivo em caráter normativo, mas tende a definir as relações a serem estabelecidas para a educação formal, o ensino escolar e a escola como instituição – onde são produzidos modelos de uma formação escolar de nível médio para as juventudes, no seu conteúdo e forma.

De maneira concomitante, o NEM vai ser constituído paralelamente como um outro movimento reformador. Concebido enquanto proposta para a etapa final da Educação Básica e, na articulação entre educação, trabalho e capital, pode ser traduzido como a particularidade concernente aos territórios no Brasil. Isso foi evidenciado no capítulo anterior, no propiciar do surgimento de todo um conjunto de referenciais curriculares pretendidos em níveis estaduais/distrital.

Essa construção advém de uma processualidade já existida para o Ensino Médio (OLIVEIRA, 2017). Atualmente, encontra-se no curso de uma série de mecanismos para impulsionar os seus processos de implementação nas redes de ensino. Portanto, são esses referenciais curriculares que têm definido as práticas educativas e os processos de

escolarização para as unidades escolares brasileiras, sobretudo na sua forma de oferta pública de ensino.

Será exatamente entremeado ao contexto desse cenário que, paulatinamente, vêm acontecendo também uma determinação histórica das práticas corporais na Educação Física – compreendida, em sentido particular, como forma de conhecimento escolar que é construída historicamente e sistematizada socialmente (TAFFAREL, 1992).

O que vai interdepender também da relação entre discência e docência, mediada por saberes nos mais distintos processos de ensino-aprendizagem. Isso reverbera também na produção do conhecimento daquilo que pode ser referido na especificidade da Educação Física – entendida, em sentido geral, como um campo acadêmico-científico de relevância para a sociedade (SANTOS, 2021).

Essa condição se mostra interessante para a composição de análises em educação que, para essa pesquisa, retoma a premissa da existência em curso de uma educação do corpo na sociedade do capital (BAPTISTA, 2007). E mais ainda, pela observação de mecanismos que determinam as práticas corporais da Educação Física escolar como o movimento reformador do NEM brasileiro, colocando-se em evidência a existência continuada de uma unidade que vêm sendo construída por realidades distintas (LIBÂNEO, 2012).

Dada a dimensionalidade continental do Brasil e, compreendendo-se nele mesmo a existência de uma síntese de múltiplas determinações, foi necessário especificar a realização de um recorte na sua realidade. Assim, pelos meandros das práticas corporais do NEM brasileiro, no processo de formação escolar das juventudes no Ensino Médio, foi considerada somente a educação formal, o ensino escolar e a escola como instituição do território goiano.

4.1 MOVIMENTOS DE ESTUDO NOS CAMINHOS DA PESQUISA

No seu caminhar pela história, a pesquisa esteve situada na totalidade da realidade brasileira, ocorrida durante a vigência do governo Jair Bolsonaro (2018-2022). Em análise, tratou-se de uma gestão federal executiva marcada por uma série de tensões e contradições, tanto nas suas relações com os poderes legislativo e judiciário, quanto

nos seus desdobramentos para as sociedades civil e militar. Esse cenário foi considerado para a observação da estrutura, organização e funcionamento da educação brasileira[36].

Inserido nessa totalidade, a análise realizada pela pesquisa se voltou para a particularidade do estado de Goiás, durante a vigência do governo Ronaldo Caiado (2018-2022). Ressalta-se que esse projeto de gestão estadual executiva para Goiás seguirá em continuidade após a pesquisa, uma vez que houve sua reeleição para um novo mandato de quatro anos (2023-2026). E em razão disso, há uma indicação para análises posteriores. Porém, talvez seja possível afirmar que a implementação de suas políticas públicas e educacionais vinculadas ao movimento reformador do NEM brasileiro, ainda siga no curso daquilo que a pesquisa pôde contemplar.

Na tentativa de tecer certa análise crítico-reflexiva sobre o projeto educacional goiano, buscou-se ater para a proposta do NEM que segue em seu curso de desenvolvimento na rede estadual de ensino e é conduzida pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)[37]. Portanto, todas as considerações que serão apresentadas nesse capítulo, retornam imediatamente aos diálogos que puderam ser construídos nos capítulos anteriores, principalmente no que diz respeito às articulações entre educação, trabalho e capital.

Em outras palavras, do primeiro capítulo é considerada a necessidade da educação do corpo na sociedade do capital, que atravessa a realidade brasileira e se apresenta à realidade goiana. Do segundo capítulo, a legitimidade do corpo na educação formal, num movimento paralelo ao desenvolvimento secular da escola pública e a construção da formação escolar de nível médio no Brasil – da qual também participa a rede estadual de ensino. E do terceiro capítulo, as reformas nacionais de orientação

---

[36] Em educação houve uma série de enfrentamentos sociais, observados na materialização das ações do MEC. Por exemplo, corrupção, escândalos e/ou polêmicas relacionadas a uma sucessiva troca de ministros, a ideologização das políticas educacionais, a morosidade na condução dos trabalhos administrativos, a interferência sobre os repasses dos recursos orçamentários, as intercorrências nas parcerias com os sistemas de ensino, dentre outros.

[37] A SEDUC é um órgão da administração direta do Poder Executivo do Estado de Goiás, criada pelo Decreto-Lei nº 234, de 6 de dezembro de 1944, alterado pela Lei Estadual nº 20.491, de 25 de junho de 2019. É responsável pela rede pública estadual de ensino em todo o território goiano que é composta por escolas e colégios regulares e/ou especiais que ofertam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Também dispõe dos chamados Centros de Ensino em Período Integral (CEPI's) e Colégios Estaduais das Polícias Militares de Goiás (CEPMG's). Atua em colaboração com os municípios goianos para a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas redes municipais de educação. Está dividida em 03 subsecretarias, 15 superintendências executivas e 40 Coordenações Regionais de Educação. Na Subsecretaria de Governança Educacional, situa-se a Superintendência de Ensino Médio, composta pelo conjunto de 04 gerências: a Gerência de Ensino Médio, a Gerência de Educação Profissional, a Gerência de Produção de Material Para o Ensino Médio e a Gerência de Mediação Tecnológica. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/a-secretaria.html>. Acesso em: 24 de outubro de 2022.

educacional, que incidem sobre as práticas corporais das juventudes na Educação Física escolar, dado o desdobramento da BNCC em referenciais curriculares estaduais/distrital, que é percebido também para Goiás.

Nesse sentido, é preciso considerar que tanto a Educação Básica como nível de ensino quanto o Ensino Médio como uma de suas etapas, são unidades complementares que precisam ser entendidas num sentido dialético e no contexto da educação brasileira (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012). E que ambos, encontram-se no atravessamento de uma série de transformações sócio-histórico-culturais, determinadas por um viés econômico-político e estabelecidos a partir de uma dinâmica espaço-tempo específica.

Esse movimento também se constitui como algo que é derivado das articulações entre educação, capital e trabalho (LOMBARDI, 2012). E dessa maneira, compreende-se que existe uma complexidade de relações envolvidas que acabam perpassando pela forma específica de oferta do Ensino Médio, a ser pretendida agora como um NEM. Portanto, tudo isso é tratado para a compreensão da proposta desenvolvida especificamente em Goiás. Algo que já começou a ser experienciada como um movimento da formação escolar de nível médio para as juventudes, na tessitura do conjunto de todas essas relações que foram anteriormente apresentadas.

A proposta do referencial curricular goiano não está dissociada e nem desvinculada no seu percurso daquilo que têm existido anterior a ela – a saber, o desenvolvimento histórico e político do Ensino Médio brasileiro. E ainda, não se distancia do engendramento de um projeto neoliberal que têm concebido uma necessidade de flexibilização do Ensino Médio, no contexto da acumulação flexível. Ele só se materializa mais um de seus desdobramentos, na concretização do NEM brasileiro como a possiblidade mais recente de fazer a sua realização, conforme o entendimento em Kuenzer (2001, 2009, 2010 e 2017).

As ações de fomento que foram consideradas para o conjunto das políticas públicas e educacionais da esfera federal, articulam-se também para as esferas estaduais e municipais em Goiás. Assim, a totalidade do movimento reformador do NEM brasileiro, proposto na particularidade do Ensino Médio goiano, trouxe a reboque o mesmo discurso da novidade que já vinha sendo proposto pela BNCC (BRASIL, 2018a). O que justificou por aqui também uma necessidade de serem realizadas

alterações no percurso daquilo que existia por aqui anteriormente e que novamente precisaria vir a ser readaptado.

Todavia, é preciso se atentar para a recorrência do fato de que, as políticas públicas e educacionais em Goiás (e no Brasil), continuam sendo cunhadas a partir das marcas do experimentalismo. Portanto, trata-se de mais uma demonstração desse movimento na qual isso se apresenta e que acaba por atuar sobre a determinação da estrutura, organização e funcionamento do Ensino Médio goiano – algo que já fora sinalizado em trabalhos anteriores, como visto em Nicolodi (2013), Rodrigues (2016) e Ferreira (2017).

Portanto, trata-se de uma política pública e educacional de governo na qual é possível existir ou não vinculação direta com o andamento de uma política pública e educacional de Estado. E que ao serem observadas como um desenho da educação brasileira, percebe-se que existem relações que perpassam também pela educação do corpo na sociedade do capital. O conjunto de referenciais curriculares estaduais/distrital encontram-se em momentos distintos de testagem e sob risco de uma descontinuidade histórica, por serem entendidos na sua condição como um serviço (SAVIANI, 2011). E isso também contribui para poder ser reafirmado aqui a importância de se poder analisar uma proposta.

Os referenciais curriculares precisam ser observados para além daquilo que é dito por sua aparência. Principalmente quando estes têm em comum o mesmo discurso recorrente de vir a oportunizar um exercício protagonista dos/as estudantes, direcionando toda a sua formação escolar de nível médio para um determinado foco: o desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral – elencados pela BNCC como os principais fundamentos pedagógicos a serem assumidos (BRASIL, 2018a).

A perpetuação da continuidade de subserviência do sistema educacional brasileiro ao domínio das forças produtivas do capital, pode ser uma verdade essencial (MÉSZÁROS, 2005). E essa concepção torna-se problemática para o Ensino Médio quando para ele acaba-se somente sendo findada as suas relações no estabelecimento daquilo que é determinado pela produção e o consumo. Por isso, chama-se atenção para o fato de que, a educação do corpo que pode ser considerada nas práticas corporais da Educação Física escolar no Ensino Médio, esteja caminhando para uma outra concepção

de integralidade que seja contraditória até mesmo à própria BNCC (MOTTA e FRIGOTTO, 2017).

Por isso, ressalta-se novamente a importância da retomada e o entendimento de que a educação formal precisa considerar a vitalidade do processo de formação humana, pensada sob uma perspectiva humanista crítica. E que, na concretude da promoção de um tipo específico de instituição escolar, possa vir a abarcar um ensino escolar que esteja voltado para o desenvolvimento das juventudes nas instituições escolares pertencentes aos seus territórios (ARROYO, 2014).

> A educação deve proporcionar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as suas necessidades devem emergir do processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo pela cultura, a participação na vida social, à interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação. Essa profunda transformação dos objetivos educacionais exige, entre outros aspectos, uma profunda mudança na divisão social do trabalho que, com a abolição da cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação entre ciência e produção. Contrariamente, a escola burguesa professa ideias do desenvolvimento integral do homem que podem ser resumidos em educar para o consumo, para a cidadania nos moldes democráticos burgueses, que já estão conhecidos como extremamente autoritários e excludentes (LOMBARDI, 2012, p.236-237).

Portanto, o desafio que acabou sendo proposto para o desenvolvimento da pesquisa culminou na realização de uma análise documental do referencial curricular goiano. Algo que pudesse considerar o desvelamento da conjuntura pensada a partir de um desenvolvimento reflexivo da seguinte questão norteadora: Quais os sentidos e significados que o NEM passa a legitimar para as práticas corporais diante da necessidade educativo-formativa que a educação formal da escola pública brasileira na contemporaneidade apresenta às juventudes?

Como convite à reflexão, mediante a provocação gerada pela questão, no intuito de se poder tentar ultrapassar os limites da sua aparência e considerar os elementos da sua essência, tornou-se bastante assertivo remeter-se ao materialismo histórico-dialético para compreender a realidade do NEM goiano. Sua adoção se mostrou convenientemente necessária para o andamento da pesquisa, ao concebê-lo como pressuposto teórico, epistemológico e metodológico a ser utilizado (KOPNIN, 1978; KOSIK, 2002).

Na definição do objeto de estudo da pesquisa – a educação do corpo na escola pública brasileira das juventudes – os objetivos estiveram todos relacionados ao entendimento do movimento reformador do NEM brasileiro, considerando a forma atual do Ensino Médio que passou a ser materializada para o estado de Goiás. E no caminho da pesquisa que foi possível de ser trilhado, buscou-se então estabelecer algumas relações que pudessem corroborar para certo entendimento do referencial curricular goiano.

O ponto de partida foi o discurso que entendia a necessidade da construção de um conjunto de referenciais curriculares estaduais/distrital e que viessem a traduzir, tanto a BNCC quanto o NEM, para os diversos territórios existentes no Brasil. E foi considerado ainda, aquilo que também se encontrava orientado na legislação brasileira para o Ensino Médio, tangenciado pelo discurso da educação do corpo na sociedade do capital, e seu modo incidente de determinação sobre as práticas corporais da Educação Física escolar.

O referencial curricular goiano explicita a sua forma de produção, no conjunto de textos que o compõem permitindo a realização da sua leitura, sob um enfoque crítico-dialético de análise. Assim, a análise documental ao ser definida como procedimento metodológico necessário para a observação da relevância do conteúdo expresso, auxiliou na composição da pesquisa. Sob a prerrogativa de que, consistira-se numa técnica importante para uma abordagem qualitativa, através das evidências que puderam ser encontradas no referencial curricular goiano, foi possível fundamentar as afirmações da pesquisa, no entendimento de que seus elementos vieram de uma fonte de informação contextualizada à uma realidade (LÜDCKE; ANDRÉ, 2008).

Em caráter exploratório, foi buscado então compreender a interpretação de seu contexto, sabendo-se que o documento se encontrava permeado por uma série de questões referentes ao entendimento da própria BNCC. O referencial curricular goiano se encontrava em processo de implementação na rede estadual de ensino e, talvez, uma retratação mais fidedigna, em níveis de completude e profundidade, dependeria do seu mergulho posterior nas mais diferentes representações que o próprio documento tenderia a estabelecer no território goiano. Em outras palavras, na diversidade de situações sociais concretas presentes nos municípios e em suas respectivas unidades escolares (TRIVIÑOS, 1987).

No entanto, compreendemos que essa particularidade não prejudicou o seu tratamento teórico-conceitual, a qualidade da interpretação da sua essência e sobre aquilo que foi interpretado como análise do seu fenômeno. Isso pode ser afirmado pelo conhecimento do fato de que, o autor da pesquisa, integrou o coletivo de escrita do referencial curricular goiano quando atuou no trabalho de redação do componente Arte/Dança. Portanto, sua participação envolveu desde o início do processo de construção do documento até a materialidade como homologação. E por integrar o quadro funcional estatutário de profissionais da educação da SEDUC, participando ainda da equipe de currículo que tem sido responsável pelo acompanhamento do processo de implementação do NEM, observa ainda os seus desdobramentos na rede estadual de ensino.

Enquanto pesquisador, salienta-se que houve o rigor do distanciamento necessário exigido para a realização da análise documental, uma vez que o desenvolvimento da pesquisa considerou somente a especificidade da educação do corpo determinada sobre as práticas corporais da Educação Física escolar. Assim, sua interpretação esteve vinculada a uma tentativa de poder vir a desenvolver uma pesquisa de cunho social, buscando identificar tensões e contradições. Entendendo-se que os dados que foram se apresentando não se opunham, mas se complementavam na sua interação com aquilo que viria a ser materializado posteriormente para a rede estadual de ensino, dada a compreensão de que esse atravessamento aconteceria de modo dinâmico (MINAYO, 1998).

4.2 REFERENCIAL CURRICULAR GOIANO: UMA ANATOMIA DE SEUS ASPECTOS CONSTITUTIVOS

A partir do ano letivo de 2022, todas as unidades escolares existentes no estado de Goiás, tanto públicas quanto privadas, passariam a adotar gradativamente a proposta nacional do movimento reformador do NEM (GOIÁS, 2021a). Na sua forma geral, isso foi caracterizado aparentemente pela modificação da dinâmica espaço-tempo do trabalho educativo, mediante a ampliação da carga horária de estudos e pela flexibilização do currículo geral. E ambos, ao serem alterados, justificaram-se a partir do objetivo maior de poder vir a proporcionar ao Ensino Médio, um caráter mais atrativo dos seus conteúdos de ensino. Essa prerrogativa, também se baseou no discurso

de poder conceder certa autonomia para as juventudes goianas, mediante a possibilidade de utilização de processos de escolhas, nas quais pudessem vir a serem exercidas durante a sua própria formação escolar de nível médio.

4.2.1 A aparência da forma geral

Para produzir um NEM em Goiás, foi necessária a construção anterior de um referencial curricular goiano, que foi intitulado como Documento Curricular Para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)[38]. Ao analisá-lo, no contexto de sua determinação histórica, registra-se que o momento de sua produção material aconteceu na mesma dinâmica espaço-tempo em que o mundo esteve atravessado pelos eventos provocados pela pandemia do vírus da COVID-19, que tiveram o seu início no primeiro semestre do ano de 2020.

Esse momento da realidade, que passou a determinar a educação do corpo incidindo sobre a presença dos corpos na educação formal, foi algo percebido e registrado no documento publicado. Houve impactos imediatos da pandemia durante todo o seu processo de construção, uma vez que o próprio corpo constitutivo da equipe de redação do DC-GOEM sofreu com o falecimento de um dos seus integrantes. Um professor que estava à frente da redação do material e que era responsável pelo componente Sociologia, da área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

> Ser professor/a em 2021, enquanto finalizamos esse documento, carrega muito dessa obra coletiva de todos/as que reinventaram a educação. Diante de todas as transformações, das saudades, das perdas irremediáveis, das vidas que nos deixaram, ainda há legados a serem construídos, ainda há sonhos a serem chamados à vista em nome de todos/as aqueles/as que não puderam ver a obra se realizar. Esses/as carregamos conosco, como sementes e esperança de novas realidades possíveis. Há muito o que conquistar, não se produz mudanças sem almejar o novo, mesmo diante das impossibilidades e das ausências. E foi justamente buscando o impossível que as possibilidades foram construídas. Não busquemos voltar ao que entendíamos como normal. E nem ousemos dizer que há um novo normal. Há novos recomeços

[38] O DC-GOEM é o quarto volume do Documento Curricular para Goiás (DC-GO) composto pelos volumes: Educação Infantil, Ensino Fundamental/Anos Iniciais e Ensino Fundamental/Anos Finais – aprovados pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), em 06 de dezembro de 2018. Assim, este quarto volume completa o processo de elaboração do documento curricular goiano para a Educação Básica, à luz da BNCC, atendendo às especificidades do território goiano.

> que abrem espaços para novas descobertas. A educação é fonte inesgotável disso (GOIÁS, 2021a, p. 29)

Na primeira observação aparente do referencial curricular goiano é possível dizer que o DC-GOEM se tratava de uma produção consideravelmente robusta, por ser composta de 1397 páginas, organizadas de modo capitular. Ele continha uma apresentação geral, a descrição do seu processo de constituição e do movimento da construção do seu percurso, surgidos a partir dos desdobramentos que foram promovidos para a implantação da BNCC. Ele apresentava ainda orientações para a rede estadual de ensino, na forma de textos introdutórios e de textos referentes ao trabalho educativo a ser realizado nos seus momentos distintos – a formação geral basilar[39] e a parte flexível curricular[40] (GOIÁS, 2021a).

> Este documento está dividido em três partes: 1) Textos introdutórios que apresentam a trajetória da construção do DC-GOEM, Juventudes goianas, concepções de escola e currículo, a arquitetura geral etc.; 2) Formação Geral Básica com uma introdução sobre como as quatro áreas de conhecimento (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias) se articulam nessa etapa de ensino, texto introdutório de cada área do conhecimento e ao final de cada texto introdutório de área, os quadros com as competências, habilidades, objetivos de aprendizagem e; 3) Itinerários Formativos (IFs), com um texto elucidativo sobre essa parte flexível do currículo, seguido pela apresentação dos IFs, na qual, se propõem duas trilhas de aprofundamento por área de conhecimento, seis trilhas integradas entre duas áreas e três de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ressaltamos que o IF é formado por Projeto de Vida (PV), eletivas e as trilhas de aprofundamento (GOIÁS, 2021a, p. 32).

O documento produzido acabou sendo desdobrado posteriormente numa estruturação bimestral/serial/anual, voltada para a organização e o funcionamento do próprio currículo. Para isso, foi desenvolvido um conjunto de outros recursos didáticos pela SEDUC que foram produzidos no âmbito da Superintendência do Ensino Médio (SUPEM) e de suas gerências, na forma de materiais complementares.

---

[39] A Formação Geral Básica organiza-se a partir das quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares tradicionais. A Educação Física participa como um dos componentes da área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias.

[40] Os Itinerários Formativos compreendem as Eletivas, o Projeto de Vida e as Trilhas de Aprofundamento.

Na Figura 01, é possível visualizar a BNCC – Etapa Ensino Médio (BRASIL, 2018a). Também o DC-GOEM (GOIÁS, 2021a). E ainda, o conjunto dos seus recursos didáticos sucessórios (GOIÁS, 2021b, 2021c e 2022).

Figura 01: Documentos que caracterizam a proposta do NEM para o território goiano



Fonte: Equipe de currículo do DC-GOEM.

Portanto, passaram a ser existidos mais dois cadernos que ficaram conhecidos como “Bimestralização”, destinados a orientar tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos. E ainda, produzidos num processo de construção periódica, voltada para a especificidade do trabalho educativo a ser desenvolvido para cada uma das quatro áreas do conhecimento, uma outra coleção bimestral/serial/anual que foi chamada de “DC-GOEM na Prática”. Essa última, nas suas versões aglutinam-se um compêndio de atividades sugeridas para os/as estudantes e se destinam também para auxiliar o trabalho educativo dos/as professores/as.

Em análise, determinar uma forma de organização curricular bimestral/serial/anual para as práticas corporais da Educação Física escolar e sugerir ainda quais atividades seriam pertinentes para o trabalho educativo dos/as professores, torna-se um ponto de atenção para a pesquisa na consideração de um indicativo como premissa de educação do corpo.

Primeiro, porque hierarquiza, de modo sequencial, o que deve ser ensinado, tendendo à definição de certo grau de importância dos conteúdos, ao expressar uma visão unitária escolhida por quem escreveu o recurso didático. Depois, porque traz certa homogeneidade para o ensino das práticas corporais na Educação Física escolar que, talvez, não dialogue com as necessidades, realidades e predileções dos/as professores e

estudantes nas próprias unidades escolares. E por último, porque acaba externalizando a responsabilidade do trabalho educativo e a relação de mediação entre professores/as e estudantes, quando consideradas somente as sugestões sem o estabelecimento de conexões com planejamentos de ensino e sequenciadores de aula – por exemplo. Se adotada a abordagem crítico-superadora para a Educação Física escolar, isso geraria embates para o trabalho educativo (TAFFAREL et al, 1992).

Na adesão da proposta do NEM, o Ensino Médio goiano passou do montante de 2.400 horas para 3.000 horas, num percurso formativo que continuou a ser estabelecido pelo regime de seriação, ao longo de três anos como tempo mínimo. Por exemplo, na forma de organização da unidade escolar de tempo parcial, os/as estudantes passaram a ter o quantitativo médio de aulas diárias alterado para seis. Além da presença dos componentes curriculares tradicionais da Formação Geral Básica (1800 horas) – que integram cada uma das quatro áreas do conhecimento, foram incluídos também, para a formação do Ensino Médio, o conjunto de componentes da parte flexível – chamada de Itinerários Formativos (1200 horas).

Sobre este último, chama-se atenção para análise da pesquisa, o fato de existir uma promessa dos/as estudantes poderem escolher qual área do conhecimento desejariam se aprofundar no curso de seus estudos[41]. Na teoria, é buscado o fortalecimento do protagonismo ao propiciar uma educação voltada para a promoção do desenvolvimento nas suas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural. No entanto, é questionável esse processo de delegação para os/as estudantes porque recai sobre eles/as mesmos a inteira responsabilidade sobre o próprio processo de formação escolar. Existiriam ali, uma série de outros elementos que deveriam ser discutidos sob o entendimento de uma construção social de participação (CORREIA; ALVES; MAIA, 2014).

Os dispositivos legais considerados essenciais e utilizados como referências centrais para a construção da proposta curricular goiana, considerou as últimas alterações da reforma do Ensino Médio sobre a LDBEN, previstas na Lei nº 13.415/2017 e as orientações normativas contidas na BNCC para a etapa do Ensino

[41] A partir de 2022, gradativamente, todas as unidades escolares tiveram sua carga horária ampliada, contando com aulas de Eletivas e Projeto de Vida e 369 unidades escolares começaram a ofertar as Trilhas de Aprofundamento para os/as estudantes da 2ª série. Todas as turmas de 1ª série de Ensino Médio dos CEPI's, dos CEPMG's (e das escolas cívico-militares) tiveram as Eletivas, o Projeto de Vida e as Trilhas de Aprofundamento, na carga horária ampliada em 2022. E no ano de 2023, a previsão é ampliar essa oferta para toda a rede estadual de ensino.

Médio, (BRASIL, 1996, 2017c e 2018a). Além disso, percebe-se que foi observado o que já estava proposto pelas DCNEB, para o Ensino Médio, bem como a alteração produzida pela Resolução nº 3/2018 (BRASIL, 2013a e 2018c). Somam-se a elas, as orientações técnicas do MEC para a elaboração dos Itinerários Formativos (BRASIL, 2019). E ainda, as previsões do Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025 (GOIÁS, 2015).

> Os marcos legais que balizam este documento são: a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educa o Nacional (LDBEN), bem como as altera es inseridas pela Lei nº 13.415, de 2017 – a Lei do Novo Ensino Médio; as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), atualizadas pela Resolução nº. 03 do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 21 de novembro de 2018; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Etapa Ensino Médio, Resolução CNE/CP nº4, de 17/12/2018; os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos, Portaria nº 1.432, de 28/12/2018; as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) que regulamentam os princípios pedagógicos, a estrutura curricular e o funcionamento da Educação Profissional Técnica; entre outros documentos consolidados pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (GOIÁS, 2021a, p. 30).

Portanto, a estruturação geral do DC-GOEM passou pelo entendimento e indicação do conjunto de toda uma base legal integrativa, determinada entre as esferas nacional, estadual e municipal. Desse movimento, foram possíveis de serem identificados: a demarcação do território goiano, o contexto de desenvolvimento do Ensino Médio goiano, o compromisso com os fundamentos pedagógicos da BNCC, a materialidade curricular de implementação, o entendimento da necessidade de competências e habilidades para as áreas do conhecimento, as modalidades de proposição do NEM goiano, a identificação de sujeitos do Ensino Médio e os princípios de orientação para a construção do currículo.

4.2.2 A memória do processo de construção

Na leitura do documento de Goiás (GOIÁS, 2021a), foi possível observar uma sistematização do processo de construção do DC-GOEM. Ele começou, assim como todos os outros referenciais curriculares, a partir da homologação da etapa do Ensino Médio na BNCC, em dezembro de 2018. Foi a partir desse dispositivo legal, que o

estado de Goiás começou a articular um processo de implementação do NEM brasileiro, mediante a elaboração de um referencial curricular próprio. Seu apoio nominal veio do MEC, durante o marco de lançamento do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), através da Portaria nº 331, de 05 de abril de 2018 (BRASIL, 2018b).

Ao longo da apresentação do documento, foi percebido que as discussões tiveram seu início ainda em 2018, logo quando já foram empossadas as gestões estaduais e federais executivas dos governos. Esse trabalho englobou etapas que envolveram a SEDUC, o Conselho Estadual de Educação (CEE), algumas instituições públicas e privadas de ensino, parte do coletivo de gestores/as, professores/as e estudantes da rede estadual de ensino. Como forma de mobilização inicial, buscou articular esses pares para a compreensão da fundamentação teórica na qual estariam baseados os pressupostos gerais e específicos da BNCC.

O primeiro Dia D, aconteceu em 09 de agosto de 2018, onde foram convidados/as profissionais da educação da rede estadual de ensino e de instituições privadas para participarem de uma ampla consulta pública sobre o documento preliminar da BNCC, proposto para a etapa do Ensino Médio. As ações se organizaram por áreas do conhecimento, sugerindo que todos/as realizassem a leitura dos textos, avaliassem as competências e habilidades propostas para os componentes curriculares contemplados. Segundo é informado no DC-GOEM, esse movimento contou com 10.029 contribuições docentes (GOIÁS, 2021a).

No ano seguinte, em janeiro de 2019, a SEDUC organizou uma equipe de especialistas composta por professores/as da rede estadual de ensino e de instituições privadas das quatro áreas do conhecimento, coordenadora de etapa, coordenadores/as de área do conhecimento, articuladora de conselho, articuladora entre etapas, articuladora de itinerários propedêuticos e articuladora de itinerários de Educação Profissional e Tecnológica (GOIÁS, 2021a).

Segundo Goiás (2021a), esse coletivo teve a missão de redigir um documento geral de orientação curricular, sobre a BNCC e para o NEM goiano. Essa ação dependeu da formação de Grupos de Trabalho (GTs) por áreas do conhecimento e a partir de temáticas específicas, com encontros formativos presenciais e a distância, nos quais foram realizados momentos de formações pelo MEC e pela Frente de Currículo e Novo Ensino Médio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

No âmbito da Superintendência de Ensino Médio, a equipe de professores responsáveis pela redação do referencial curricular goiano se dedicou ao aprofundamento teórico-conceitual daquilo que pudesse vir a ser referenciado pelos seguintes descritores: currículo, competências, habilidades, área do conhecimento, objetivos educacionais, tipologia de conteúdo, etapas de aprendizagem, educação integral, processos cognitivos, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento, metodologias de ensino, integração curricular, dentre outros (GOIÁS, 2021a).

Este trabalho, segundo informado no DC-GOEM, partiu do mapeamento das habilidades contidas na proposta da BNCC, realizando-se para a etapa do Ensino Médio a análise das expectativas de aprendizagem, a elaboração de objetivos de aprendizagem, o levantamento de conteúdos, o estudo de Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Além disso, houve a participação desse mesmo coletivo nos encontros e seminários promovidos pela Universidade Federal de Goiás, sob as temáticas das juventudes e da BNCC. Na SEDUC, houve articulações específicas, por exemplo, com a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais responsável pela Gerência de Educação do Campo, Quilombolas, Indígenas e Pessoas em Situação de Itinerância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva, dentre outras. Esse movimento buscou entender quais seriam os diferentes sujeitos do Ensino Médio existentes no território goiano (GOIÁS, 2021a).

Em Goiás (2021a), é informado também que houve o movimento de um segundo Dia D, realizado em 14 junho de 2019. O evento aconteceu nas 40 Coordenações Regionais de Educação (CREs) da rede estadual de ensino, debatendo-se todos os caminhos realizados até aquele momento durante o processo da escrita que vinha ocorrendo pela equipe de redatores/as – considerando cada área do conhecimento, bem como suas competências e habilidades.

No mesmo ano, aconteceu o Movimento de Imersão Curricular. Em duas etapas, buscou aprofundar o entendimento da BNCC nos seus aspectos conceituais, onde foram promovidas discussões sobre a proposta curricular estadual em construção. A primeira etapa, aconteceu nos dias 24 e 25 de setembro, nos polos organizados pelas CREs, com professores/as e por áreas do conhecimento. A segunda etapa, aconteceu no dia 22 de novembro, com atividades nas unidades escolares focadas nos objetivos de aprendizagem e na proposição dos Itinerários Formativos (Goiás, 2021a).

Conforme o documento, em paralelo a Coordenação de Protagonismo Juvenil, realizou no primeiro semestre de 2019, rodas de conversa com 1.529 jovens representantes das juventudes goianas, pertencentes a diversas regiões do estado. Houve aplicação de um primeiro Questionário de Escuta para estudantes e questionários específicos para os/as professores/as e o restante da comunidade escolar, participando um total de 74.764 pessoas. Desse conjunto, 45.651 eram estudantes pertencentes do 9º ano do Ensino Fundamental e das três séries que compunham o percurso formativo anterior do Ensino Médio[42].

O intuito desses questionários foi diagnosticar expectativas e interesses em relação à proposta do NEM. Isso possibilitou para a SEDUC a construção de um mapeamento vocacional regional, na qual foram levantadas potencialidades econômicas municipais e possibilidades de arranjos que pudessem ser oferecidas para o Ensino Médio, sob a forma do NEM. Essa escuta contribuiu também para que a SEDUC conhecesse as capacidades físicas, operacionais e organizacionais da rede estadual de ensino como um todo (GOIÁS, 2021a).

Segundo Goiás (2021a), em 31 de outubro, houve o Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio, em Goiânia. Participaram do evento professores/as das quatro áreas do conhecimento da rede estadual de ensino e de instituições privadas, dando contribuições referentes à estruturação do documento curricular na sua escrita preliminar. Mais adiante, foi disponibilizada para consulta pública, em 28 de novembro, na plenária do CEE, a versão preliminar do DC-GOEM, aberta até o dia 29 de janeiro de 2020.

Tiveram 46.836 acessos à plataforma virtual e 49.912 contribuições, dentre gestores/as, professores/as, estudantes e demais profissionais da educação. Cada parte da consulta pública apresentava questões que apontavam para clareza e pertinência, no qual 96% consideraram-no pertinente, 3% parcialmente pertinente e 1% não pertinente. Além disso, existia a possibilidade de realizar contribuições diretas por meio de

[42] Segundo o DC-GOEM, o primeiro questionário de escuta foi aplicado no início de 2019, cujo objetivo foi compreender o perfil, as demandas dos/as estudantes e docentes goianos/as e a infraestrutura escolar da rede estadual de ensino de Goiás. Entre os/as respondentes das juventudes matriculadas no Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental: 31% do 9º ano, 34% da 1ª série, 28% da 2ª série e 7% da 3ª série – respectivamente. Além disso, foi buscado traçar interesses e conhecimentos prévios sobre a proposta do NEM. Todas as perguntas foram objetivas e, em alguns questionamentos, os/as participantes poderiam assinalar mais de uma opção. A idade de grande parte dos/as respondentes estava na faixa etária de 15 a 16 anos (28,58%), durante o período da entrevista (GOIÁS, 2021a).

comentários, posteriormente analisados pela equipe de redação do referencial curricular goiano.

> A produção do DC-GOEM contou com mais de quarenta mil contribuições da comunidade escolar dentre educadores/as, estudantes, responsáveis e demais membros da sociedade civil, via consulta pública, realizada no período de novembro de 2019 a janeiro de 2020, além das contribuições feitas em diferentes momentos nas Coordenações Regionais de Ensino (CRE), encontros nas unidades escolares e no Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio ocorrido em outubro de 2019 (GOIÁS, 2021a, p. 30).

A versão preliminar do documento esteve submetida à análise consultiva do Instituto Reúna[43]. Em regime de parceria, foram dadas orientações para o alinhamento do documento à proposta geral da BNCC, até o NEM goiano ser consolidado na sua versão final. Em Goiás (2021a), consta a informação de que, o andamento do trabalho de toda a produção do DC-GOEM, assim como da determinação dos seus momentos de diálogo com a rede estadual de ensino e pares externos, foi sempre estabelecido pelo modelo de organização gestado no âmbito da SEDUC.

Todo esse processo foi incorporado àquilo que vinha sendo construído pela equipe de redatores/as da proposta curricular. Assim, condicionado esse percurso e, após ter passado por uma série de adequações que foram consideradas necessárias, o documento foi submetido novamente para a apreciação do CEE, sendo então homologado como DC-GOEM, na sua versão definitiva, somente em 08 de outubro de 2021 (GOIÁS, 2021a).

Na Figura 02, é possível de ser observado o fluxograma das principais ações que foram executadas pela coordenação de currículo e que caminharam para a materialização do referencial curricular goiano.

[43] O Instituto Reúna se autodenomina como uma organização social sem fins lucrativos, que trabalha pela educação de qualidade e com equidade no Brasil. Surgiu com o interesse de colaborar nas ações de implantação e/ou implementação da BNCC, no cenário educacional e na aprendizagem dos/as estudantes. Atua junto às secretarias e unidades escolares das redes de ensino, realizando pesquisas e produções que se relacionam à elaboração de currículos, formação de educadores/as, produção de material didático e a avaliação da aprendizagem. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/>. Acesso em: 17 de setembro de 2022.

Figura 02: Fluxograma das principais ações executadas pela coordenação de currículo do Ensino Médio goiano

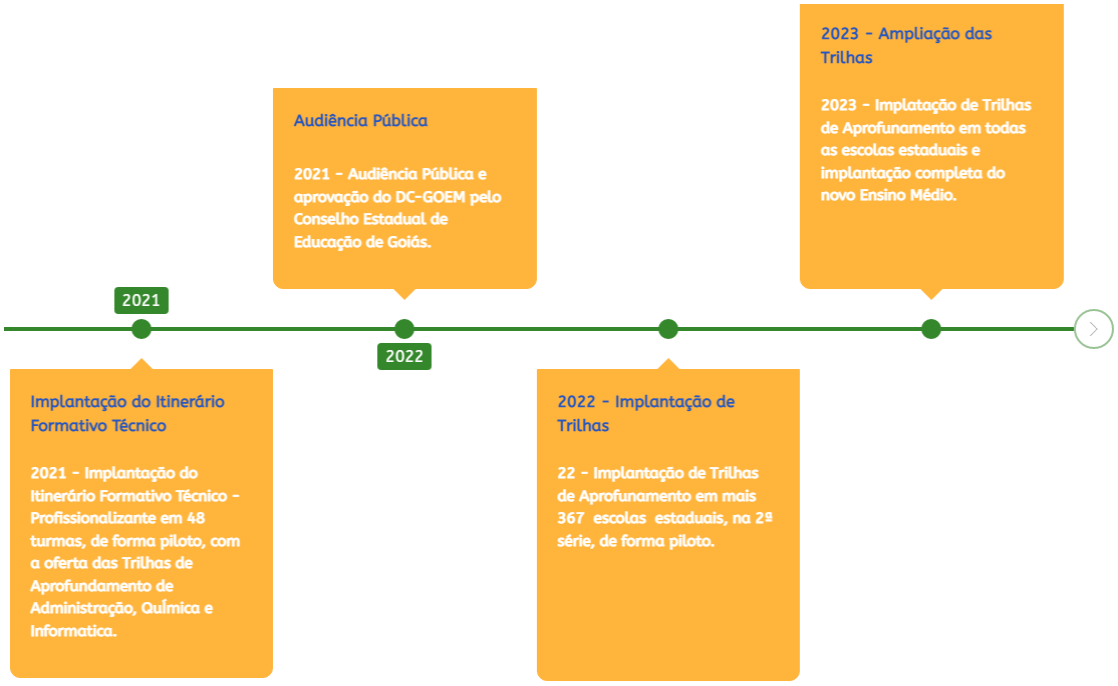


Fonte: DC-GOEM (GOIÁS, 2021a, p. 38).

E mais adiante, na Figura 03, encontra-se também apresentado um resumo do processo histórico do desenvolvimento do DC-GOEM, constituído a partir de um conjunto de ações que estiveram voltadas para a implementação do NEM, na territorialidade do estado de Goiás.

Figura 03: Histórico do NEM em Goiás





Fonte: Equipe de currículo do DC-GOEM.

Ao ser analisado esse processo de construção, percebeu-se que houve uma implementação iniciada durante o ano letivo de 2020, realizada imediatamente em todas as unidades escolares da rede estadual de ensino (GOIÁS, 2021a). A matriz curricular que foi adotada, passou a ser organizada então por duas partes que compreendiam os momentos da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. Em dados numéricos, a carga horária total destinada à primeira parte, foi de 1800 horas-relógio, equivalente à ministração de 2.160 horas-aulas. E a carga horária total destinada à segunda parte, foi de 1.200 horas-relógio, equivalente à ministração de 1.440 horas-aulas.

Em termos quantitativos, isso expressa mais um aspecto para a educação do corpo, subordinado pela dinâmica espaço-tempo modificada pelo advento da modernidade, ao implicar sobre os corpos uma determinação específica do seu condicionamento, sob uma perspectiva de utilidade (HARVEY, 2005). E, em termos qualitativos, consolida-se também como a parte de um todo a ser considerado, na forma de instrumentalização da educação brasileira, na compreensão do movimento da reforma do Ensino Médio (COSTA et al, 2018). Cabe reforçar, que se trata de uma determinação que é geral, referenciada como desdobramento da BNCC e de orientação para a construção de propostas que articulem educação, trabalho e capital.

4.2.3 A essência dos conteúdos na particularidade dos textos introdutórios

Os textos introdutórios são essenciais para o entendimento conceitual da proposta do DC-GOEM. A partir deles, foram selecionadas algumas de suas ideias constitutivas por traduzirem certa identidade ao referencial curricular goiano, a partir de suas concepções e fundamentos. Assim, como parte conceitual expressa e que fora realizada num determinado período da história do Ensino Médio (nacional e local), esses textos foram considerados de suma importância por estarem permeados de consensos, conflitos, interesses, tensões e contradições. A seguir, é apresentado em síntese aquilo que foi analisado, buscando articular nessa feitura a justaposição das referências utilizadas ao longo da pesquisa.

4.2.3.1 O Ensino Médio

No referencial curricular goiano, os textos introdutórios aglutinaram no conjunto da sua discussão uma base teórico-conceitual significativa que buscou compreender o movimento do Ensino Médio, situado no desenvolvimento histórico e político no Brasil. Isso foi relevante por considerar a existência dessa etapa de ensino, como um resultado consequente dos desdobramentos de uma série de marcos legais. Esses dispositivos principais, foram localizados no modo em que foram sendo apresentados (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2000, 2010, 2012, 2013a, 2013b e 2014).

O Ensino Médio, entendido a partir da indicação de seus sentidos e significados específicos, foi considerado num entremeado que perpassa pela ideia de materialidade e que integra a educação formal, o ensino escolar e a escola como instituição (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012). Assim, os apontamentos referentes à sua natureza, foram encontrados atravessados pelo movimento de síntese de suas múltiplas determinações e que consideraram a importância da sua historicidade, dentro de um processo que vêm sendo constituído politicamente.

> O Ensino Médio, na compreensão dos níveis e modalidades de educação e de ensino no Brasil, é considerado a última etapa formal de escolarização da Educação Básica. É, portanto, um pré-requisito para o ingresso e a continuidade de estudos no Ensino Superior, entendido

> como segundo nível da educação escolar brasileira. Essa determinação só foi instituída a partir da aprovação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n° 9394/96 que, em consonância com os pressupostos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, considerou a necessidade de uma formação de nível médio juvenil, via instituição escolar, que contemplasse o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para desempenhar funções e/ou tarefas no mundo do trabalho (GOIÁS, 2021a, p. 43).

Na análise do referencial curricular goiano, houve certo entendimento a respeito da necessidade de serem articuladas, para o Ensino Médio, as dimensões propedêutica e técnica, correlacionando-as à especificação de sua natureza. Essa discussão, tendeu a retomar aquilo que fora apresentado anteriormente, a partir de Nascimento (2007) e Kuenzer (1997 e 2000), referente à sinalização de uma construção histórica que compreende a presença da dualidade no Ensino Médio, no entendimento do trabalho como princípio educativo.

Foi encontrada uma reflexão inicial sobre os sentidos e significados que o neoliberalismo vem incessantemente apresentando para a manutenção da sociedade do capital, atravessando o Ensino Médio no campo de suas políticas públicas e educacionais.

> O Ensino Médio, portanto, acaba tornando-se um desafio, sobretudo na sociedade contemporânea neoliberal, de capital global e mundializado, caracterizada por uma reestruturação econômico-produtiva de altos impactos socioambientais, de rápidas transformações no mundo do trabalho, de notáveis avanços nos campos científico, tecnológico e digital, principalmente nos meios de informação e/ou comunicação. Então, possibilitar às juventudes brasileiras, que hoje se encontram presentes no Ensino Médio, um conjunto de práticas e/ou processos educativos significativos, que dialoguem dialeticamente com a totalidade desses fenômenos e com a própria realidade social, tem se constituído um desafio, entre os inúmeros já existentes, na agenda das políticas públicas e educacionais dos governos em âmbito nacional, regional e local (GOIÁS, 2021a, p. 43).

Em análise, isso resgata a discussão que foi também desenvolvida na forma dos postulados que foram apresentados a respeito do neoliberalismo e sobre a educação, identificados em Harvey (2005), Dardot e Laval (2016) e Freitas (2018). E especificamente, sobre aquilo que foi sendo referido à ideia de flexibilização do próprio

Ensino Médio no Brasil, dado o entendimento de um movimento de reforma do Ensino Médio, que passou a ser materializado na forma da Lei nº 13.415/2017, conforme indicado em Motta e Frigotto (2017) e Araújo Júnior (2020).

No DC-GOEM, ao ser considerada a historicidade do processo da construção de um projeto educacional brasileiro, foi observada uma identificação de contradição. Ou seja, entre aquilo que é socialmente idealizado para as juventudes durante sua formação escolar, no momento histórico em que participariam do Ensino Médio, e o que a sociedade em que estão situados vai estabelecer futuramente para as suas condições de ingresso e participação na vida adulta, quando deixarem de serem escolares e se tornarem trabalhadores/as.

> Essa reflexão tende a se aprofundar quando consideramos que o acesso à ciência, à arte e à filosofia são direitos humanos universais e potencialmente (trans)formadores, presentes em toda essa engrenagem social, passíveis de discussão ao serem considerados conhecimentos escolares, articulados a uma concepção integral de educação, propiciando nos sujeitos seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social e cultural. Assim, desvelar a realidade do Ensino Médio na escola pública brasileira não significa apenas compreender suas singularidades e particularidades, mas também sua essência (GOIÁS, 2021a, p. 44).

Foi observada uma compreensão de que, a educação formal, é derivada do processo de conhecimento que, por sua vez, é entendida como derivação do processo histórico do trabalho. Esse discurso tendeu a se aproximar daquilo que foi discutido em Alves (2006), Enguita (1989) e Manacorda (2006). Principalmente quando, ao ser evocada essa interpretação, ter sido concebida a ideia de que a necessidade de uma escola para todos/as, veio gradativamente no curso de uma construção realizada a partir de necessidades que o modo de produção exigiu, para uma nova ordem social.

Assim, no documento é apontado que, a produção da escola na contemporaneidade, determinada desde o século XVIII aos dias atuais, vêm sendo adequada à uma especificidade de atendimento. E que, na sua atual forma histórica, ainda é necessário romper com dualidades estruturais existidas entre pensar e fazer, teoria e prática, trabalho intelectual e trabalho manual – presentes no Ensino Médio brasileiro.

> Entendemos que todas as demais determinações que constituem a educação das juventudes e o Ensino Médio em nosso país vão se constituindo a partir da premissa da dualidade, ainda que, contraditoriamente, tanto do ponto de vista político-econômico quanto pedagógico, na sociedade do capital podemos identificar certos avanços, alguns retrocessos e muitas contradições nas relações entre trabalho e educação nas concepções e propostas de Ensino Médio. Por isso, consideramos necessário compreender o Ensino Médio na totalidade econômica, política e social de reestruturação produtiva, de crescente desenvolvimento tecnológico e de aumento do consumo de massa, no qual o Brasil se insere ao mesmo tempo em que acirram as desigualdades econômicas e sociais, a baixa qualidade da educação escolar pública consolida-se como um problema histórico-social (GOIÁS, 2021a, p. 46).

A análise da pesquisa percebeu a problematização da relação entre sentidos e significados promovidos pela escola pública contemporânea, na qual o Ensino Médio é constituído como uma etapa. Existe uma preocupação de poder vir a caminhar rumo à construção de uma proposta que possa ser pensada de maneira articulada à qualidade social da educação. No entanto, convém resgatar o pensamento de Kuenzer (2000), Gentili (2005) e Santos e Limonta (2014) a respeito dessa ideia, para não se correr o risco de associar a ideia de qualidade somente à uma falsa e real ideia simplista de produtividade.

O que pode ser identificado no modo contraditório sobre aquilo que tem sido consolidado na sua crescente, no desenvolvimento do movimento reformador do NEM no Brasil. Algo que teria suas raízes estabelecidas desde os anos de 1990, segundo Figueiredo (2009) e Oliveira (2017), e que, propositivamente, veio determinando a forma atual do Ensino Médio.

Isso dialoga com parte da redação do documento, no que diz respeito à necessidade de reafirmação das finalidades a serem estabelecidas para o Ensino Médio, tendo ainda como o seu pressuposto essencial o que se encontraria descrito na última versão da LDBEN.

> Considerar a ampliação de tempos e espaços para além de seus aspectos quantitativos, correlacionando-os a processos de ensinar e de aprender, que proporcionem o aumento e a apreensão de conceitos e o domínio cognoscitivo da realidade, pela aquisição e aprofundamento do conhecimento historicamente acumulado, elaborado e sistematizado, por parte dos/as educandos/as, nas relações estabelecidas nas práticas educativas para fins emancipatórios, consiste num imenso desafio, dada sua dimensionalidade. Nesse

> sentido, discutir as relações existentes entre os pares dialéticos professor/a e estudante, formação-trabalho e ensino-aprendizagem seja, também, talvez tão urgente, no âmbito dos ajustes e reformas econômicas no contexto da sociedade capitalista neoliberal, globalizada e de reestruturação produtiva. Pensar numa melhoria para a educação brasileira pressupõe, antes de tudo, que haja uma compreensão de educação, ensino e de escola pública como direitos sociais, no fortalecimento de seu caráter público, democrático, gratuito, laico e inclusivo, superando desigualdades, no conhecimento e respeito às diversidades, entendendo a importância de se estabelecer relações que contribuam para a ampliação do capital cultural. (GOIÁS, 2021a, p. 49).

O Ensino Médio esteve situado no conjunto das articulações entre educação, trabalho e capital. No entendimento dele mesmo, sob um emaranhado de relações preexistentes e reconfiguradas dos pontos de vista histórico-social e econômico-produtivo. Porém, careceu dizer que os objetivos de um projeto educacional ousado para essa etapa de ensino, pudessem vir a ser construídos evocando-se uma concepção de educação formal, ensino escolar e escola como instituição – de cunho progressista, facilitado no entendimento de Mészáros (2005) e Lombardi (2012).

Sobre o compromisso com a educação das juventudes goianas, no documento existe uma orientação para o intuito de se educar à forma de participação política e produtiva, compreendendo-se o mundo das relações sociais concretas, de comportamento ético e num compromisso político, que possibilitem o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e moral.

> Observadas as condições atuais de fomento, financiamento, ampliação, implantação e implementação de políticas públicas e educacionais em ações, propostas, programas e/ou projetos, vislumbramos como desafio maior a garantia de que se alcance a universalização do acesso, permanência, aprendizagem, progresso e conclusão de um ensino de qualidade em todos os níveis e para todos os segmentos da população brasileira, preferencialmente, numa escola pública e gratuita. Diante de tais considerações, nosso entendimento sobre o Ensino Médio tem a compreensão de que esta formação juvenil não esteja fundamentada numa formação restrita somente à condição profissional, tendo nela somente seu objetivo, mas que também perpassa por ela (GOIÁS, 2021a, p. 53).

Articulada à observação da conjuntura nacional, é considerada a proposta de uma reformulação curricular que buscou flexibilizar o Ensino Médio no intuito de tornar a sua carga horária subdividida por uma formação geral básica – de composição por

componentes curriculares, e de uma outra parte que dependesse do movimento de escolha dos/as estudantes. Isso já era referenciado na BNCC (2018a), porém considera-se que essa determinação pudesse a dialogar com os mecanismos contidos nesse engendramento (ARAÚJO JÚNIOR, 2020).

A ideia de poder desenvolver aptidões nos/as estudantes, responder suas inquietações e solucionar questões inseridas no campo das oportunidades, relacionadas ao mundo do trabalho, veio ao encontro de um ideal que tipificaria o exercício do protagonismo social.

> Acolher as diversidades não é apenas receptividade, pois segundo a BNCC/EM a escola deve promover o protagonismo do/a estudante no processo de escolarização, como verdadeiro agente sobre o currículo, ensino e aprendizagem. Essa formação necessita assegurar uma sintonia com a contextualização histórica pessoal e coletiva, promover a reflexão sobre o projeto de vida como ser humano nas suas escolhas de estilo de vida, pautadas na ética e respeito aos direitos humanos. O que se pretende é formar esses/as jovens como sujeitos críticos/as, criativos/as, autônomos/as e responsáveis, cabendo às escolas proporcionar aprendizagens necessárias para a leitura da realidade e o enfrentamento autêntico e seguro dos desafios da contemporaneidade nos âmbitos sociais, econômicos, ambientais, dentre outros (GOIÁS, 2021a, p.54).

Ao ser observada a ideia de flexibilização considerada pelo documento, percebeu-se que ela dizia respeito ao trabalho potencial de poder estabelecer diálogos em outros espaços de discussão. E que também pudessem vir a serem repensados numa relação indissociável entre conteúdo e forma, desenvolvida sobre a estrutura, organização e funcionamento do NEM goiano. O que perpassa pela discussão que foi considerada em Ciavatta e Ramos (2011), Moehlecke (2012), Motta e Frigotto (2007), Freitas (2018), Ferreira e Ramos (2018).

Esse trabalho, de materialidade do Ensino Médio para a forma atual do NEM goiano, é considerado dependente de um processo anterior de escuta sensível dos/as estudantes. Algo que deve ser referido à caracterização daquilo que a proposição da BNCC também determinou para a construção do currículo. E que agora passou a ser organizado por áreas do conhecimento e pela inauguração de itinerários específicos para as formações, interdependentes das escolhas atendidas.

> A flexibilização, como princípio de organização curricular, permite a construção de propostas pedagógicas alinhadas com a Base Nacional Comum Curricular, porém que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos/as estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. Desenhar caminhos, trajetos e fazer as próprias escolhas ao longo do Ensino Médio, a partir desse princípio de organização curricular, é possível fazer a conexão com seus interesses pessoais articulados num coletivo histórico-social de especificidades locais, regionais e/ou globais, sendo um diferencial para os/as estudantes. Promover, ainda, uma integração curricular para que a transposição do conhecimento e de saberes científicos se tornem, potencialmente, importantes na educação formal e possam vir a ser desdobrados em conhecimento e saberes escolares pelos/as professores/as estariam também na centralidade desse processo. Por isso, a partir do entendimento de que o trabalho é um princípio educativo que orienta e se objetiva na educação integral dos/as estudantes, a partir da premissa da importância de seu papel protagonista, significa dizer que uma nova arquitetura geral passará a reger essa etapa final da Educação Básica (GOIÁS, 2021a, p. 55).

No documento foi destacado que a rede estadual de ensino veio buscando participar do debate nacional sobre a proposta do NEM, partindo do interesse maior de que um novo modelo pudesse vir a ser significativo para os/as estudantes[44]. O que foi apontado na concepção de currículo como "[...] uma proposta de ação educativa, expressa em práticas escolares, que seleciona conhecimentos e estrutura saberes considerados relevantes por determinado grupo social" (GOIÁS, 2021a, p. 56).

O currículo foi entendido como uma definição polissêmica, que assume variáveis dependentes de tempos históricos, contextos sociais, regionais e culturais.

> Pensar um currículo significativo para os/as estudantes do século XXI, que desenvolvam competências e habilidades alinhadas com o mundo contemporâneo e com seus projetos de vida passou a ser o novo desafio para o Ensino Médio. As juventudes e suas diferentes características culturais e sociais assumem relevância na educação brasileira, colocando-se como um objetivo nas construções curriculares. O DC-GOEM entra neste contexto histórico do Brasil contemporâneo. Na tentativa de se desvincular de uma concepção tradicional, positivista e tecnicista da educação, o DC-GOEM produz uma síntese desses desafios educacionais do século XXI. Pensado a partir da BNCC, sua estrutura conceitual é feita por meio de

[44] Isso é exemplificado, ao trazer como resgate o exemplo do Programa de Ressignificação do Ensino Médio, implementado no ano de 2006, que visava a proposição de uma escola de aprendizagens que rompesse com a lógica do conhecimento escolar fragmentário, descontextualizado e hierarquizado. Foi dessa proposta que vieram os primeiros modelos estaduais de disciplinas eletivas e a ideia de se incentivar o protagonismo juvenil. Uma análise crítica dessa composição foi encontrada em Nicolodi (2013).

> competências e habilidades e estas deverão atender às demandas estudantis da contemporaneidade. O currículo, desse modo, não é apenas aquilo que está estabelecido na escrita ou nas referências anuais a serem observadas e executadas na sala de aula. É sobretudo um espaço de diálogo onde professores/as e estudantes produzem a aprendizagem (GOIÁS, 2021a, p. 57).

A escola foi considerada como um espaço educativo, estruturada e organizada a partir de intencionalidades que possibilitem "[...] promover um ambiente de partilha, de socialização, de participação, de diversidade, de pluralidade e de cultura de paz, com a finalidade de garantir que todos/as tenham direito" (BRASIL, p.58, 2021a, p. 58).

Para que a proposta curricular do DC-GOEM pudesse vir a ser efetivada, foram evidenciados dois elementos: uma construção por áreas do conhecimento – pela integração curricular (na consideração de um conceito de educação integral) e a centralidade dos/as estudantes no processo educativo a ser realizado mediante o exercício do protagonismo.

> Nesse sentido, a escola deve buscar e propor estratégias e mecanismos que possibilitem ao/à estudante ser protagonista de sua vida, fazer escolhas conscientes, na construção gradativa de sua autonomia, dominar as diversas linguagens cotidianas de nossa sociedade (verbal e não verbal, artística e musical, materna e estrangeira dentre outras), compreender os fenômenos naturais e sociais que aparecerão, apropriar-se de conteúdos e conhecimentos que corroborem o poder de argumentação (análise) e tomada de decisões (síntese), no sentido de resolver problemas, pensar e trabalhar em pares, constituir-se como cidadão/ã crítico/a e ativo/a, na busca por uma sociedade plena e justa (GOIÁS, 2021a, p.59).

A educação integral foi tratada como um fundamento essencial e enquanto princípio epistemológico, filosófico e pedagógico que se apresentou na profundidade de suas múltiplas dimensões: intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. Além de ser apontada como o pressuposto da BNCC necessário para a formação escolar de nível médio, sendo colocada como um propósito a ser assumido no DC-GOEM – retomando o diálogo na perspectiva assinalada em Freitas e Galter (2007).

A autonomia e a responsabilidade dos/as estudantes goianos, dependeriam do trabalho educativo que estivesse voltado para uma promoção diária.

> Um dos princípios fundamentais deste documento curricular é a formação integral dos/as estudantes, o seu desenvolvimento pleno e

> global, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento. Esse paradigma educacional apresenta três elementos estruturantes que são: visão de estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular (GOIÁS, 2021a, p. 63-64).

A proposição do exercício do protagonismo articulou-se com a ideia de construção de um projeto de vida. Seu intuito é que as juventudes tivessem condições de construí-los considerando subjetividades, reflexões, aspirações, interesses, necessidades e contextos.

> Protagonismo é aqui entendido como a qualidade de quem exerce papel de destaque em qualquer acontecimento. Portanto, protagonizar é atuar de forma ativa e construtiva em diversas causas, tais como as ambientais, sociais e políticas. Nesse sentido, uma das principais prerrogativas do Protagonismo Juvenil é preparar o/a jovem para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante nas questões que o/a rodeiam, nas suas escolhas profissionais, na gestão de suas emoções, sonhos e desejos (GOIÁS, 2021a, p. 66).

No referencial curricular goiano, o projeto de vida é tornado como uma unidade curricular, pertencente à parte flexível do currículo. Sua proposta foi orientada a ser desenvolvida, através de atividades adaptadas ao contexto da sala de aula, nas possibilidades de realização do trabalho educativo do/a professor/a.

> O PV deve atender a três dimensões essenciais. Primeiramente, temos a dimensão pessoal do sujeito. Nela, desenvolve-se o autoconhecimento, o autocontrole, a autoconfiança e tantas outras qualidades para a vida que irão compor a identidade do/a estudante. A segunda é a dimensão social. Aqui existe uma preocupação com competências e habilidades relacionadas à interação social, comunitária e familiar além de desenvolver atitudes para uma convivência cidadã a partir do conhecimento dos direitos e deveres constantes na sociedade. A última dimensão envolve o mundo do trabalho, a continuidade dos estudos e as redes profissionais a serem estabelecidas. Essa é a dimensão profissional (GOIÁS, 2021a, p. 68).

E por fim, o documento considerou que o desenvolvimento do trabalho educativo deveria estar sempre referido sobre as dez competências gerais da BNCC. Como algo que pudesse contribuir para a formação de uma unidade existida entre a educação integral, o protagonismo juvenil e o projeto de vida. Foi observado um desejo de articulação entre esses três elementos, relacionando-os com o desenvolvimento

imediato de competências cognitivas, operacionais, socioemocionais, comportamentais e atitudinais – pretendidas pelo movimento reformador do NEM.

Na Figura 04, isso pode ser observado na consideração das dez competências gerais, no que diz respeito aos apontamentos que são identificados para o desenvolvimento de cada uma delas.

Figura 04: Competências gerais da BNCC



Fonte: DC-GOEM (GOIÁS, 2021a, p. 65).

No entanto, em relação ao discurso do foco no desenvolvimento de competências que foram encontrados no DC-GOEM e que, retomaram uma mesma definição apresentada na BNCC, retomam-se dois entendimentos. Por aquilo que Libâneo (2012), trouxe a respeito da ideia de que uma formação escolar alicerçada instrumentalmente por competências, tenderia a ir colocando os sujeitos a serem educados em condições de exercício de uma flexibilidade que seria determinada somente por aquilo que fosse exigido pelo modo de produção. E ainda, por aquilo que Saviani (2011), cunhou na relação que chamou de “pedagogia das competências”, na qual a formação escolar se dedicaria à importância de um “aprender a aprender”. Algo

que, na prática, torna-se como mais uma forma de “aprender a empreender” – para o indivíduo flexível, multifuncional e polivalente.

No que se refere à educação do corpo, ambos convergem para uma mesma interpretação de que, esse processo seria guiado pelas modificações constantemente produzidas no desenvolvimento de tecnologias, tornando-se igualmente a condição cidadã integralmente dependente da determinação do modo de produção do capital.

4.2.3.2 Os sujeitos do Ensino Médio

O referencial curricular goiano, na visão sobre juventudes, ressaltou a sua importância enquanto sujeitos na centralidade do processo educativo. As juventudes foram caracterizadas como uma soma de possibilidades, a unidade de um conjunto social, de significados distintos e até mesmo complexos que podem se contradizer (GOIÁS, 2021a). E a discussão caminhou no seu entendimento para além do aspecto biológico de agrupamento de indivíduos numa mesma fase da vida. Algo similar ao que fora encontrado em Dayrrel e Carrano (2014). Barreto (2019), Wascheck (2020).

Isso foi reforçado pela apresentação de políticas internacionais de promoção das juventudes enquanto uma temática recorrente. E, no caso brasileiro, quando foi retomada a importância dessa discussão a partir da indicação de um conjunto de projetos que foram surgidos nessa perspectiva.

> Em 2005, criou-se a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) significativo canal de diálogo entre o Governo Federal e os movimentos de representação juvenil. Em 2013, a Lei 12.852 criou o Estatuto da Juventude, pelo qual foram definidos os direitos dos/das jovens, faixa etária entre 15 e 29 anos, a serem garantidos e promovidos pelo Estado brasileiro e por toda a sociedade. Sua base é alicerçada em princípios e diretrizes da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), dentre outras normas, aprofundando direitos como educação, trabalho, saúde e cultura. Seus objetivos são a promoção da autonomia dos/das jovens, valorizando a participação criativa para o desenvolvimento como condição fundamental para sua emancipação (GOIÁS, 2021a, p.71).

Pontuou-se para o fato de as juventudes serem uma produção temporal histórica e sociocultural, em que são construídos subjetividades e projetos de futuro. Assim, uma

fase considerada extremamente importante para a maioria das pessoas (GOIÁS, 2021a). Nesse sentido, buscou oferecer reflexões sobre o momento da vida daqueles/as que seriam atendidos/as pela rede estadual de ensino nessa fase da vida.

> Não tomemos as/os jovens de maneira homogênea, colocando características únicas que sobreponham às suas individualidades. Apesar de inúmeros reforços midiáticos e da própria natureza pedagógica perceberem elevados graus de repetição nos seus comportamentos, quando falamos de jovens usamos a marca do plural para indicar as múltiplas formas de se manifestar em sociedade (GOIÁS, 2021a, p. 71).

As juventudes do Ensino Médio goiano foram identificadas a partir de uma observação classificatória. Para a pesquisa evidencia-se que, apesar de terem sido indicadas no documento pela existência do conjunto de seus múltiplos traços culturais, relacionados basicamente à etnia, raça, gênero e localização geográfica, o elemento central para a sua determinação refere-se à classe e a sua consequente condição socioeconômica – no entendimento de uma totalidade existida, a partir de Engels (2009) e Marx (2013).

No entendimento dos seus processos de identificação, para a escola é colocado o desafio de saber estabelecer diálogos com essas juventudes, reconhecendo suas complexidades como sujeitos de direitos, participação social, educação de qualidade e um trabalho futuro (CORREIA; ALVES; MAIA, 2014).

> Os questionários e as rodas de conversas aplicadas aos/às jovens da nossa rede nos últimos anos têm mostrado que eles/as são críticos/as em relação ao mundo e a realidade na qual estão inseridos/as. Compreendem que há benefícios nos projetos educacionais, mas fazem observações a eles/as do mesmo modo que analisam com criticidade vários aspectos do seu cotidiano: ética, saúde, consumo, trânsito, meio ambiente, trabalho, cultura, tolerância. As juventudes goianas, em sua maioria, não se fazem apenas de espectadores/as das transformações que ocorrem no mundo. De algum modo, há uma busca por reflexão sobre os acontecimentos cotidianos, as causas e seus reflexos na sua vida pessoal, profissional e coletiva (GOIÁS, 2021a, p.72-73).

No referencial curricular goiano é colocada uma relação de identificação entre juventude e espaço, condicionada ao lugar de pertencimento social no território. Assim, as juventudes goianas foram categorizadas como urbanas, do campo, quilombolas,

indígenas, migrantes e em situação de itinerância. No texto, foi apresenta uma discussão sobre a forma dessas juventudes, buscando indicar suas especificidades para garantir-lhes possibilidades de uma educação inclusiva (GOIÁS, 2021a).

As juventudes urbanas foram identificadas somente como àquelas que participariam das ações referentes ao espaço urbano, interdependentes da relação centro-periferia, pelos movimentos sociais e nas suas condições especificas de atuação militante.

> As festas em praça pública ou edifícios abandonados, o grafite na cidade, as ações que recuperam os espaços esquecidos ou "invisíveis", o processo de humanização de ruas, praças, becos, vilas, os saberes produzidos pelos/as jovens constroem histórias de um protagonismo juvenil urbano (GOIÁS, 2021a, p. 73).

Para as juventudes do campo foi destacada a necessidade de uma formação escolar que compreenda os múltiplos contextos do seu cotidiano, sem colocá-las num lugar tradicionalmente histórico de hierarquização cultural que as deixem subjugadas apenas à uma determinação de paradigmas urbanos, como uma herança identificada anteriormente em Xavier (1990).

Nesse contexto, foi observado que os índices de analfabetismo e evasão escolar, bem como do movimento migratório para as cidades na busca da melhoria de suas condições de estudos, por exemplo, precisariam ser consideradas nas políticas públicas e educacionais de mudança para o Ensino Médio[45]. E que isso já existiria como uma determinação direta, a partir da observação do conjunto de seus dispositivos legais.

> O/A estudante do campo, para que permaneça na terra, necessita que existam possibilidades de crescimento pessoal, econômico, cultural e entretenimento para expandir seus conhecimentos acerca da cultura do campo. As políticas voltadas para a educação do campo têm como objetivo aumentar a qualidade destas escolas, não se esquecendo de alinhar com suas particularidades culturais, tendo direitos sociais e formação integral dos/as jovens e adultos/as estudantes do campo (BRASIL, 2021a, p.74-75).

[45] Outro ponto importante observado foi a percepção da necessidade de fortalecimento e valorização da agricultura familiar, embora o modelo econômico atual brasileiro venha priorizando o latifúndio, o agronegócio e a monocultura – principalmente quando foram consideradas as ações do governo federal, no período 2018-2022.

A educação do campo para as juventudes foi vislumbrada como um lugar de possibilidades e da permanência. E para a aplicabilidade das orientações da BNCC, significaria então assumir uma concepção de totalidade num processo de formação guiado pelo entendimento de que existe uma relação direta entre política agrária, política pública e política educacional[46].

> O estado de Goiás tem como meta formular políticas públicas que enfrentem a dissociação existente entre o meio rural e o conhecimento científico, como garantia da efetivação de prerrogativas inerentes às juventudes do campo, para que ela possa lutar por sua cultura, pelos saberes que lhe são próprios e para que seja respeitada e reconhecida como detentora de direitos fundamentais. Ela deve ser ativa no processo de construção de um novo modelo educativo e de um novo projeto de sociedade (BRASIL, 2021a, p.76).

Em Goiás (2021a), o que se registrou em relação às juventudes quilombolas, partiu da associação do termo "Quilombo" à ideia de território comunitário, originado do movimento histórico de resistência à escravidão negra no Brasil e que se personificou também no estado de Goiás.

> Desse modo, no Brasil, a palavra Quilombo se associa a territórios de resistência ocupados por negros/as alforriados/as ou que fugiam da escravidão para construir seus lares. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi assegurado o título das terras aos remanescentes das comunidades de Quilombos, estas comunidades negras são formadas por negros/as e mestiços/as que descendem destes antigos territórios por meio de terras doadas, adquiridas, ocupadas ou herdadas pelos/as cativos/as e detêm um passado vinculado à escravidão, em que preservam seus costumes (BRASIL, 2021a, p.77).

Ao serem evocados os dispositivos legais da legislação educacional do país para o reconhecimento e valorização de sua cultura, foi observada uma importância dessa singularidade juvenil condicionada à construção do sentimento de pertencimento. Ao lidar com questões relacionadas à ancestralidade, empoderamento e resistência, a educação das juventudes quilombolas foi considerada como parte de um trabalho

[46] No DC-GOEM, até 2019, é apontado que, no estado de Goiás, existiam unidades e extensões de educação do campo distribuídas em 58 unidades estaduais do campo, 03 escolas família agrícola, 01 núcleo estadual do campo João Gonçalves, 07 extensões de educação do campo com unidades no campo e 45 extensões de educação do campo com unidades urbanas (GOIÁS, 2021a).

educativo articulado a outros dois elementos: invisibilidade e vulnerabilidade juvenil, pelos quais esse grupo social tem sido atravessado historicamente[47].

Dessa maneira, foi reforçada a importância do Ensino Médio como alternativa de inclusão e resgate sociocultural dos/as jovens negros/as pertencentes à Goiás.

> Não há como falar de juventudes negras sem tocar na vulnerabilidade social pelas quais este grupo passa ao longo de suas vidas: altos índices de homicídio, violência doméstica, feminicídio, exploração sexual e violências de gênero. A cada pesquisa realizada e a cada estudo publicado, dados, índices e fatos revelam, enfatizam e reiteram as condições pelas quais jovens negros/as (Quilombolas ou não) passam na sociedade goiana (GOIÁS, 2021a, p. 79).

No caso das juventudes indígenas, considerou-se o processo histórico pelo qual as comunidades dos povos originários estiveram demarcadas nas relações de seu aculturamento. Como forma de denúncia, chamou-se atenção para os dispositivos legais que indicariam a garantia do direito à educação indígena. E para a possibilidade de ser repensada, na relação conteúdo e forma, a representação da instituição escolar, no direcionamento do trabalho educativo para promoção de línguas maternas indígenas e suas práticas culturais.

> A cosmologia, a interculturalidade, a percepção de outras lógicas, os valores e princípios pedagógicos dos grupos devem ser pensados no currículo de modo que a ressignificação da escola ocorra a partir da concepção de mundo do/a estudante indígena de modo a garantir a inclusão de saberes e procedimentos culturais próprios de cada grupo (GOIÁS, 2021a, p. 83).

É destacado que o entendimento de juventude, para a maioria das culturas indígenas, não teria uma mesma correlação como categoria geracional cognitiva, algo que costuma ser utilizado de forma genérica. Por isso, o trabalho educativo no Ensino Médio, precisaria abarcar os diferentes modos de organização social dos povos indígenas que existiriam distribuídos no território goiano.

---

[47] Segundo Goiás (2021a), informado pela Gerência do Campo, Quilombolas e Indígenas, da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais, até o ano de 2019, o território goiano contava com o reconhecimento de 58 territórios Quilombolas. Dez unidades escolares e de extensões de educação quilombola nos municípios de Aparecida de Goiânia, Professor Jamil, Uruaçu, Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás, onde se encontravam escolas Quilombolas urbanas e rurais numa diversidade de juventudes. As chamadas comunidades Kalunga rurais estavam concentradas nos municípios de Cavalcante, Monte Alegre de Goiás e Teresina de Goiás.

Aqui, talvez a ideia de integração seja perpassada pela primazia da valorização do conhecimento prévio dos/as estudantes indígenas, observando-se quais seriam as suas relações com a terra, a história, a cultura e sua identidade[48].

> Apesar de fazer referência coletivamente aos povos indígenas cada povo apresenta características específicas que os diferem entre si, desde o idioma à organização social. Trazendo toda bagagem cultural do seu povo, os/as jovens indígenas são inseridos/as nas sociedades não-indígenas, principalmente nas escolas. Para que haja integração, é necessário que seja valorizado o conhecimento prévio dos/as estudantes, tendo como ponto de partida a terra, a cultura, as lutas, a história e a identidade de cada povo, para que o trabalho em sala de aula dê voz e protagonismo a cada jovem indígena (GOIÁS, 2021a, p.81).

As juventudes migrantes e em situação de itinerância, foram caracterizadas como àquelas que teriam um traço comum: a mudança constante de seus lugares de residência habitual[49], como uma cultura de nomadismo que precisaria ser assistida. A preocupação central sobre essas juventudes, referiu-se à descontinuidade de seu processo de ensino-aprendizagem, comprometendo seu legítimo direito garantido de acesso à educação.

E para que não houvesse na etapa do Ensino Médio o seu abandono definitivo, indicou-se para a relevância da feitura de um trabalho educativo adaptado. Algo que viesse a possibilitar pelo menos a manutenção das condições mínimas de suas aprendizagens.

> Dessa forma, é necessário que se faça uma reflexão sobre as condições que os/as impedem de frequentar regularmente uma escola e a consequente descontinuidade na aprendizagem, levando-os/as ao abandono escolar, impedindo-lhes a garantia do direito à educação. A

[48] Até 2019, os povos indígenas Tapuia, Karajá, Avá Canoeiro, Tapirapé, Xavante, Chiquitano, Jagüma e Xinguamo, ocupavam o território goiano se concentrando em municípios como Aruanã, Rubiataba e Minaçu. A Gerência do Campo, Quilombola e Indígena promovia a educação intercultural/bilíngue. Existiam 03 unidades de educação escolar indígena localizadas em Aruanã, Rubiataba e Minaçu. E um projeto em 12 unidades de ensino regular com professores/as intérpretes na língua materna indígena, em Goiânia, Aragarças e Cidade de Goiás (GOIÁS, 2021a).

[49] São considerados em situação de itinerância: ciganos/as, alguns povos indígenas, trabalhadores/as itinerantes, acampados/as, artistas e/ou demais trabalhadores/as dos circos, parques de diversão e teatro mambembe. Ou ainda situações em que o/a estudante mude constantemente. Até 2019, é informado que existiam 20 unidades de ensino para o atendimento de estudantes em situação de itinerância, sendo na sua maioria ciganos/as. Estes se localizavam em Aragoiânia, Caldazinha, Sanclerlândia, Goianira, Itauçu, Água Limpa, Caldas Novas, Pontalina, Palminópolis, Bela Vista de Goiás, Cromínia, Professor Jamil, Buritinópolis, Guarani de Goiás, Mambaí, Rubiataba e Trindade (GOIÁS, 2021a).

> compreensão da complexidade e dialeticidade de poder existente entre a cultura de dominação e a cultura de subordinação é aplicável nesta esfera da vida social e por isso é necessário refletir e buscar meios para se entender e respeitar as minoridades para que estas sejam respeitadas dentro da sociedade que deve ser igualitária, ou seja, que dê condições necessárias para haver igualdade entre seus membros (GOIÁS, 2021a, p.87).

Como pode ser observada nessa identificação das juventudes goianas do Ensino Médio, existem diálogos específicos sobre diversas questões. Em sua maioria, são referentes à condição de ser jovem e em relação às modalidades de ensino, justificando uma preocupação permanente sobre a centralidade dos/as estudantes no processo educativo.

Torna-se uma condição essencial para a determinação histórica do trabalho educativo com os sujeitos do Ensino Médio, a articulação das experiências das juventudes goianas a serem representadas também no NEM. O que perpassaria pela construção dos seus projetos de vida, articulados à uma estrutura de planejamento que pudesse ser materializada enquanto currículo, através de um processo de escolha sistemática sobre as suas formas metodológicas de ensino. Portanto, seria preciso considerar o conjunto de interesses e necessidades dessas mesmas juventudes, que encontrar-se-iam determinados por seus contextos específicos, de participação e pertencimento (WELLER, 2014).

No entanto, retoma-se a categorização de Libâneo (2012), para se referir à existência da escola do conhecimento e da escola do acolhimento na educação brasileira. Na identificação desses sujeitos do Ensino Médio, embora as juventudes goianas tenham sido descritas a partir das suas especificidades territoriais, percebe-se que, para a ocorrência no NEM, existe a continuidade de uma ideia primária do ambiente de assistência e convívio social que condicionaria uma ideia secundária do ambiente de apreensão do conhecimento. Portanto, ressalta-se que o desvelamento dessa condição ainda se faz necessário para superar a condição da forma anterior do Ensino Médio.

Em Goiás (2021a), os mecanismos de participação das juventudes no NEM goiano foram identificados a partir do entendimento da especificação de realização do trabalho educativo sobre a modalidade regular de ensino e, ainda, sobre outras três possibilidades de sua oferta: a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Inclusiva e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Por sua vez, essas acabaram

sendo desdobradas posteriormente numa outra discussão referente à dimensão simbólica do território – nas possibilidades em que são consideradas, e para a efetivação de uma integralização curricular.

Referente aos sujeitos do Ensino Médio participantes da EJA como modalidade de ensino, partiu-se da evocação dos dispositivos legais, indicando-se para a sua importância reparadora, equalizadora e qualificadora. O princípio da diversidade foi identificado como uma constante, em razão da especificidade do público que é atendido. E para a sua forma de organização curricular, bem como sobre as metodologias de ensino-aprendizagem empregadas, seria necessário lidar com os interesses distintos e as particularidades geracionais[50].

> O/A jovem que frequenta a EJA é um sujeito diferente de outros da mesma idade, trazendo, em geral, uma condição de exclusão do sistema regular de ensino, seja por evasão ou retenção. Com o objetivo de pertencer ao mundo letrado, o/a jovem da EJA busca concluir etapas de sua escolaridade, procurando melhores oportunidades de trabalho. Já o/a educando/a adulto/a traz consigo conhecimentos acumulados e conceitos formados do mundo, vivências com uma longa experiência. Inseridos/as no mundo do trabalho, sendo ele/a responsável por si e por outros/as. O/A adulto/a/idoso/a tem direito à educação, não somente como instrumentalização para o trabalho, compensação ou reparação, mas como um espaço que possibilita uma compreensão democrática do conhecimento, pois mediante a educação ocorrem momentos privilegiados de questionamentos, decisões, capacitação e diálogo, afinal estão inseridos/as na sociedade e dela devem participar plenamente, o que implica aprendizagens, habilidades, competências e senso crítico para lidar com as informações do mundo contemporâneo (GOIÁS, 2021a, p. 89).

Esse apontamento retoma para a pesquisa parte da discussão referente à educação do corpo na sociedade do capital (BAPTISTA, 2007). Ao poder refletir sobre a determinação dos corpos representados na modalidade de ensino da EJA, nos seus modos históricos individuais e coletivos, é observada aqui uma relação anterior. O

[50] Em Goiás, a EJA tem como parâmetro a Resolução nº. 03, de 03 de fevereiro de 2018. Para o Ensino Médio, é definida a idade mínima de 18 anos. Seja presencial ou EAD, o currículo é composto pelo que também indica a BNCC. A duração mínima, independentemente da forma de organização curricular, é de 1.200 horas e, no mínimo, em 1 ano e 6 meses. Para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada com o Ensino Médio, a duração é a mesma, acrescida da carga horária mínima exigida para a habilitação profissional técnica de nível médio. A SEDUC criou um programa na modalidade EAD chamado EJA-TEC. O projeto foi realizado em 09 Centros de Educação de Jovens e Adultos de sete municípios: Anápolis, Aragarças, Formosa, Caldas Novas, Catalão, Iporá, Ceres e Goiânia. 80% dessa carga horária é a distância e 20% presencial. Nele, eram promovidos seis encontros presenciais obrigatórios, ministradas nos laboratórios de informática da Escola-Polo indicada pelo/a estudante (GOIÁS, 2021a).

impedimento da realização de uma formação escolar de nível médio, num dado momento da história dessas juventudes, como algo definido e conformado por outras relações. Na qual, a maioria delas, relacionar-se-iam às necessidades de atendimento imediato da sobrevivência desses sujeitos, em razão daquilo que foi exigido para a sua inserção imediata no mundo do trabalho.

Para a modalidade de ensino no Ensino Médio na perspectiva da Educação Inclusiva, o entendimento da BNCC trouxe prerrogativas referentes ao respeito da diversidade, valorização da subjetividade, promoção da inclusão da pessoa com deficiência com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, apresentados num grau de importância que também é dependente do discurso dos dispositivos legais, na dimensão de uma política nacional.

> A BNCC, na perspectiva da educação inclusiva, defende o respeito à diversidade, bem como a valorização da singularidade/ subjetividade e a promoção da inclusão da pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Nesse sentido a Secretaria de Estado da Educação de Goiás já vem desenvolvendo ações destinadas ao público da educação especial como forma de promover maximização das atividades escolares de qualidade com a ampliação dos atendimentos especializados na própria rede pública regular dos/as educandos/as com deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Paralisia Cerebral, Surdo, Cego, outras Síndromes), altas habilidades/superdotação, promovendo recursos de acessibilidade, e intensificando o processo de inclusão (GOIÁS, 2021a, p.94).

Pensar no desenvolvimento da escola para todos/as, na especificidade da etapa do Ensino Médio, pode ser observado na história da educação ao longo do seu desenvolvimento secular, como visto em Manacorda (2006). E ainda, na especificidade da educação brasileira, a partir do que fora evidenciado em Saviani (2011). A oferta da Educação Inclusiva apresenta outras especificidades não contempladas pela pesquisa. No entanto, não perde diálogos com a educação do corpo, quando é percebida a existência de uma necessidade de produção e consumo da mercadoria. Algo que é executado por um corpo idealizado, a partir de um modelo de funcionalidade que é dependente da extração máxima das capacidades de agilidade, força, destreza e resistência (BAPTISTA, 2007).

Na modalidade de ensino que discutiu a possibilidade da oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para o Ensino Médio, de modo articulado ou subsequente, foram situados novamente os dispositivos legais que endossariam a proposição e apontados seus fundamentos e conceitos básicos. Foi destacada a sua pertinência para o contexto dos Itinerários Formativos, podendo ocupar a parte flexível curricular como Formação Técnica e Profissional. Alinhavada à possibilidade de ser uma outra opção para os/as estudantes que desejassem realizar um percurso específico e objetivado para o mundo do trabalho.

> A Educação Profissional e Tecnológica (EPT), modalidade educacional específica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN nº 9.394/1996, é uma modalidade de educação que situa-se na confluência entre dois direitos fundamentais do/a cidadã/o, garantidos pela Constituição Federal, quais sejam, os direitos à educação e ao trabalho, e tem como princípio geral básico a integração aos diferentes níveis e modalidades de educação já existentes e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Perpassa todos os níveis da educação e pode ser categorizada nos seguintes níveis de formação: básico, técnico e tecnológico (GOIÁS, 2021a, p. 95).

Foi observado que existem outros desafios referentes aos aspectos e condições específicas necessárias da implementação de uma Formação Técnica e Profissional (RODRIGUES; LIMONTA, 2019). E que dentre eles, para análise da pesquisa, o que mais se destacou foi a possibilidade de admissão para a realização do trabalho educativo, de profissionais necessariamente não licenciados. O que retoma a discussão promovida a partir da BNCC, sobre a condição de escolha pela capacidade do "notório saber".

> O notório saber, nos termos da lei, aplica-se não apenas aos casos de profissionais habilitados/as em cursos de nível superior cuja natureza não seja de licenciatura, mas também àqueles/as profissionais que detenham tão somente formação profissional prática (experiência profissional), devendo tais experiências serem reconhecidas pelos respectivos sistemas de ensino. A composição de quadro de profissionais para atuar na EPT poderá ser muito difícil em determinadas localidades em função de outras questões como a discrepância entre as remunerações dos/as profissionais, oriundos/as das engenharias e graduações tecnológicas e a dos/as profissionais da educação básica ou mesmo a simples inexistência de determinados/as profissionais numa dada localidade. Assim, este aspecto é de grande relevância no processo de definição do tipo de formação a ser

> ofertada, devendo-se, mesmo considerando o expediente do notório saber, proceder ao levantamento da existência de potenciais profissionais-docentes no cenário local/regional (GOIÁS, 2021a, p. 108).

Trata-se de aspectos referentes à EPT que, considerados na observação do referencial curricular goiano, problematizariam outras discussões que envolveriam diretamente, por exemplo, a concepção/elaboração das propostas pedagógicas na forma dos planos de curso, a sintonia com o contexto produtivo local e regional, a infraestrutura física e de equipamentos das instituições, o material instrucional específico e os recursos humanos minimamente qualificados.

Para os sujeitos do Ensino Médio, a questão da dimensão simbólica do território versou sobre as particularidades existentes de cada localidade, na qual deveriam ser desenvolvidas reflexões do ponto de vista histórico, social, cultural, político e econômico. Percebe-se que o território goiano foi refletido somente nas suas relações socioespaciais, estabelecidas entre as juventudes do Ensino Médio e os demais sujeitos que ali habitariam (SANTOS, 2008).

> Assim, é imprescindível para o DC-GOEM considerar as diversidades regionais existentes no território goiano, que se manifestam nas paisagens e nas formas de se relacionar com a natureza, a economia, as manifestações culturais, a renda, a religiosidade, as relações sociais, o acesso a tecnologias, o modo de falar, a proximidade e identificação com territórios vizinhos, os lugares de origem entre outros. (GOIÁS, 2021a, p. 111).

Para a análise desse contexto foi resgatada a condição de vulnerabilidade juvenil, uma discussão já iniciada durante a descrição das juventudes quilombolas. Foram apresentados dados referentes às situações de risco que afetariam agora todas as juventudes goianas, sendo relacionadas à sua condição de classe. E a partir desse entendimento, foi percebido que essa relação induziria ao processo de exclusão escolar, comprometendo o futuro dessas juventudes mediante à perda dos direitos essenciais, como o direito à educação (GOIÁS, 2021a).

Para a escola, foi indicada a orientação para compor uma rede protetiva no território. Porém, isso é justificado somente pela adoção do currículo modificado na forma do NEM, pelo envolvimento nas políticas públicas e educacionais, pelo

comprometimento com a educação integral e pelo protagonismo da tomada de decisões durante a vida escolar, contribuindo para uma formação escolar de futuros cidadãos/ãs.

> A instituição escolar inserida no território compartilha com ele suas culturas, dinâmicas, sujeitos e práticas, não podendo ser isolada desse contexto e da realidade. Logo, é preciso reiterar que sozinha ela dificilmente consegue garantir a proteção aos/às estudantes. Para tanto, é importante que o currículo, professores/as, gestores/as da educação, sociedade, mídia e instituições governamentais responsabilizem-se na promoção, prática, ensino e garantia de que as escolas sejam um espaço seguro e inclusivo para todas/os. Nesse processo, é preciso antes de tudo reavaliar a realidade de dentro, ou seja, interrogar a própria instituição escolar (GOIÁS, 2021a, p. 14).

A construção de uma rede protetiva para as juventudes goianas que envolvesse a escola como instituição e fosse realizada a partir do entendimento da importância da compreensão dessa dimensão simbólica do território, faria sentido se a descrição propositiva dessas ações pudesse ir para além das orientações da BNCC. A partir de Kuenzer (2000) e Mészáros (2005), compreende-se a necessidade de observação de uma ideia constitutiva anterior que vai conceber, para a materialização de uma proposta para o Ensino Médio, o trabalho como princípio educativo.

Em relação à proposta de integração curricular, foi considerado o seu entendimento como uma abordagem epistemológica do conhecimento que colocaria os componentes curriculares sob um mesmo conceito. Tratar-se-ia de mais um pressuposto aplicado da BNCC, remetido à representação de um meio para o qual seria superada a fragmentação do conhecimento.

> Em essência, significa uma concepção de conhecimento relacional em que suas diversas áreas e componentes curriculares, métodos e visão de mundo, estejam organizados com o objetivo de apoiar o desenvolvimento saudável dos/as jovens e promover um modo de vida democrático (GOIÁS, 2021a, p. 115).

No DC-GOEM, a ideia propositiva para a integração curricular foi a aplicabilidade das abordagens integradoras, com ênfase na problematização das questões cotidianas e existenciais dos/as estudantes. As contribuições acumular-se-iam tanto do conhecimento científico presente nas áreas do conhecimento quanto dos conhecimentos surgidos a partir das experiências advindas das relações, mediante acumulação de processos (BRASIL, 2021a).

Nesse sentido, os objetos do conhecimento acabaram sendo constituídos como meios para o desenvolvimento da educação integral e não como meras finalidades em si mesmas.

> A concepção de integração curricular que trazemos para o DC-GOEM consiste em pensar os componentes e as áreas do conhecimento de forma interligada, a fim de criar diálogos e práticas alicerçadas na criatividade, inovação e complexidade que o ser humano e o mundo exigem, relacionando ao ensino por competências e habilidades como possibilidade de alcançar a formação integral dos sujeitos envolvidos na aprendizagem (GOIÁS, 2021a, p.116).

Retoma-se a discussão provocada por Kuenzer (2017), sobre os riscos da prevalência de uma epistemologia da prática. Os conhecimentos tácitos desenvolvidos a partir das experiências, modificariam a essência do Ensino Médio, tornando-se então objetos de reflexão limitados à uma momentaneidade de superação dos problemas cotidianos. Os esforços de sua compreensão, sistematização e superação não garantiriam as vinculações necessárias com o processo necessário de uma mediação pela teoria. O exercício do pensamento quando somente é determinado pelas práticas não-sistematizadas, desenvolvidas como respostas criativas e imediatas, apresentariam apenas soluções restritas e temporais.

Na proposta do documento, identificou-se uma busca pela primazia do desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, de promoção dos direitos humanos e da plenitude de uma vivência democrática. E para essa discussão foram referenciados os conceitos de integração, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e pensamento sistêmico. Esses, ao serem constantemente avaliados[51], indicariam para um processo de mudança do pensamento e de seus paradigmas (GOIÁS, 2021a).

> O aparato teórico pedagógico, que são os conhecimentos que o DC-GOEM proporciona, dialoga entre acadêmico e não acadêmico, são eles: os componentes curriculares e suas especificidades, as áreas de conhecimento, as dez competências gerais da educação básica, as

[51] No DC-GOEM, a avaliação da aprendizagem é formativa, dialógica, cooperativa e integradora. Ela não se restringiu ao entendimento como um modelo tradicional de verificação mecânica e reprodutivista, da aprendizagem do conhecimento aferida por instrumentos, nas quais as habilidades acumuladas são somente observadas pela memorização atitudinal, conceitual, factual e/ou procedimental. É apresentado no documento que o seu objetivo seria de garantir o diagnóstico, a ampliação, a sistematização e a consolidação das aprendizagens, sendo informativa também para os/as estudantes (GOIÁS, 2021a).

> demais competências, as habilidades, os TCTs e aquilo que deles surgirem nas práticas realizadas. Os TCTs são abordados neste documento como essenciais, pois são objetos de aprendizagens que integram questões sociais, ambientais, culturais, políticas e econômicas que podem ser trabalhadas com um olhar sobre a totalidade dos processos, que permite aos/às estudantes uma compreensão holística do mundo atual. (GOIÁS, 2021a, p.119).

Para o conceito de integração, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade seriam os seus níveis de relações. E nelas, depender-se-iam como aparato teórico pedagógico: as áreas do conhecimento, os componentes curriculares, o conjunto de competências e habilidades, os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)[52] como produtos da realidade cotidiana e o que fosse surgido de suas práticas.

Ao ser ressaltada a importância dos TCTs, compreende-se que o referencial curricular goiano deu a eles um caráter de atualidade para a discussão da produção do conhecimento artístico, científico e filosófico (BRASIL, 2021a). Logo, determinariam aquilo que vai ser apresentado também para a forma da educação do corpo no cotidiano, sendo tornados eventualmente como conteúdos de conhecimento escolar. Essa relação foi identificada tanto nas orientações para a elaboração dos instrumentos da integração curricular quanto para a materialidade do currículo, nos momentos da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos.

Desse modo, analisa-se pelo movimento dos textos introdutórios que o trabalho de favorecimento da integração curricular e desenvolvimento integral das juventudes goianas foi direcionado para uma constante. A proposição da centralidade dos/as estudantes no processo educativo, pela adoção de metodologias diversas, sugeriu uma compreensão de que isso fosse além do curso de ensino dos componentes curriculares dentro das áreas do conhecimento. E esse sentido, foi observada uma relativa importância sobre a escuta dos sujeitos do Ensino Médio, a partir de um trabalho educativo possibilitado pelo processo de interação com os professores/as.

Analisa-se que essas orientações caminharam, em teoria, para a consideração dos fundamentos pedagógicos que tivessem objetivos coerentes e certa intencionalidade

[52] Segundo Goiás (2021a), os TCTs são: a) Ciência e Tecnologia (Ciência e Tecnologia); b) Cidadania e Civismo (Direitos da Criança e do Adolescente – Educação em Direitos Humanos – Educação Para o Trânsito – Processo de Envelhecimento, Respeito e Valorização do Idoso – Vida Familiar e Social); c) Economia (Educação Financeira – Educação Fiscal – Trabalho); d) Meio Ambiente (Educação Ambiental – Educação Para o Consumo); e) Multiculturalismo (Diversidade Cultural – Educação Para Valorização do Multiculturalismo nas Matrizes Históricas e Culturais Brasileiras); f) Saúde (Educação Alimentar e Nutricional – Saúde).

sobre as possibilidades de realização das escolhas metodológicas. Porém, foi importante observar, na prática, como tudo isso passou a ser desenvolvido para os componentes curriculares. Para essa pesquisa, trata-se de como todos esses aspectos foram desenvolvidos para a Educação Física, indo além daquilo que foi observado na sua aparência.

E por fim, somente para exemplificar, na Figura 05, essa aparência pode ser ilustrada pela associação dos TCTs à pertinência dos Itinerários Formativos, evidenciando sua composição na parte flexível do currículo.

Figura 05: Infográfico dos Itinerários Formativos do DC-GOEM e sua associação com os TCTs

TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS / ITINERÁRIOS FORMATIVOS		MEIO AMBIENTE		SAÚDE		CIDADANIA E CIVISMO					CIÊNCIA E TECNOLOGIA	ECONOMIA			MULTICULTURAL/ISMO	
		EDUCAÇÃO PARA O CONSUMO	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL	SAÚDE	VIDA FAMILIAR E SOCIAL	DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	EDUCAÇÃO PARA O TRANSITO	PROCESSO DE ENVELHECIMENTO, RESPEITO E VALORIZAÇÃO DO IDOSO	CIÊNCIA E TECNOLOGIA	EDUCAÇÃO FINANCEIRA	EDUCAÇÃO FISCAL	TRABALHO	DIVERSIDADE CULTURAL	EDUCAÇÃO PARA VALORIZAÇÃO DO MULTICULTURALISMO NAS MATRIZES HISTÓRICAS E CULTURAIS BRASILEIRAS
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	COMUNICAÇÃO: MOVIMENTOS, PRÁTICAS E SENTIDOS DO EXISTIR.	x				x		x			x			x	x	x
	IDENTID@DES.COM				x	x		x		x	x			x	x	x
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	A MATEMÁTICA ESCOLAR APLICADA AO MERCADO DE TRABALHO	x				x						x	x	x		
	IMERSÃO À MATEMÁTICA ESCOLAR: CONHECIMENTOS ESSENCIAIS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE					x					x	x		x		
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ALÉM DA VISÃO: CONHECENDO O MICROMUNDO	x	x	x	x						x			x		
	ENERGIA QUE NOS MOVE	x	x								x	x		x		
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	SER JOVEM		x			x	x	x			x			x	x	x
	TODA FORMA DE PODER					x	x	x			x			x	x	x
FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO		x		x						x	x		x		
	TÉCNICO EM INFORMÁTICA		x		x						x			x		
	TÉCNICO EM QUÍMICA		x		x						x			x		
INTEGRADOS	AGROPECUÁRIA: HISTÓRIA, PROCESSOS ECONÔMICOS E TECNOLÓGICOS EM GOIÁS	x	x	x	x	x		x			x			x	x	x
	CINESFERA: ARQUITETURA DO MOVIMENTO	x			x	x	x	x	x		x	x		x		x
	COMER BEM E SE EXERCITAR É SÓ COMEÇAR!	x		x	x	x				x	x					x
	INCERTEZAS NATURAIS	x	x		x						x			x	x	
	MATEMATICIDADES	x	x		x	x		x	x	x		x	x	x	x	x
	VIAGEM, AO REDOR DE MAMA GAIA					x		x		x				x	x	x

Fonte: DC-GOEM (GOIÁS, 2021a, p. 124)

4.3 A EDUCAÇÃO DO CORPO E AS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA MATERIALIDADE DA ORGANIZAÇÂO CURRICULAR

O Ensino Médio, entendido como última etapa da Educação Básica, no movimento reformador do NEM brasileiro foi creditado numa necessidade de mudança. Isso foi colocado expressivamente a partir da ideia de flexibilização, ao modificar a determinação da sua forma e serem redefinidos quais seriam os seus conteúdos de ensino, articulados na sua composição enquanto currículo (BRASIL, 2018a).

Os Itinerários Formativos podem ser analisados como a materialização mais recente dessa nova composição do Ensino Médio, sem perder suas relações com as demais alterações que já produzidas para as demais áreas do conhecimento e que compreenderiam um momento anterior da Formação Geral Básica. É assim que, ao ser refletido sobre esse contexto, se o trabalho foi considerado como princípio educativo, a flexibilidade foi considerada como princípio de organização curricular (ARAÚJO JÚNIOR, 2020).

Como anteriormente fora observado, a sociedade do capital passou a incorporar nas suas bases um conceito específico de flexibilização (HARVEY, 2008). Algo que foi sendo desenvolvido por meio de uma série de modificações históricas que foram então produzidas pelo modo de produção capitalista, para uma recomposição direta e objetiva do mundo do trabalho (ENGUITA, 1989). Um movimento que, por consequência, acabou sendo transposto e determinando também outras alterações, por exemplo, para a educação formal, o ensino escolar e a escola pública como instituição (LIBÂNEO, 2012).

Logo, o movimento reformador do NEM, apoiado no conjunto das grandes reformas de orientação educacional, observadas em Brasil (1996, 2013a e 2018a), passou a incorporar a lógica da flexibilização nessa articulação existente entre educação, trabalho e capital. E a integração curricular, vislumbrada para além da promoção das relações entre conceitos, objetos de conhecimento e temas presentes nas áreas do conhecimento no Ensino Médio, tornou-se também igualmente como algo passível de ser avaliado.

4.3.1 A aparência da materialidade de organização curricular do NEM goiano

Torna-se discutível a responsabilização que foi destinada para juventudes de traçarem as suas próprias trajetórias de formação (KUENZER, 2017). Algo que, para a proposta do NEM, é realizado a partir de uma consideração alicerçada somente pela especificação dos lugares sociais de participação e pertencimento dos/as estudantes. E que é cunhada ainda, sob o discurso da capacidade para a feitura de escolhas que estivessem conectadas apenas a partir dos seus próprios interesses, mediante a construção de um projeto de vida individual – referenciado num currículo que também vai se seguindo como uma etapa em construção (GOIÁS, 2021a).

Assim, compreende-se que essas questões vão transcendendo às previsões de mais um documento que se mostra legítimo e que, na sua forma atual, como referencial curricular tenha sido homologado. Por mais que seja observada, na aparência, a sua forma específica de organização curricular, somente isso não vai conseguir abarcar o entendimento da diversidade de contextos nos quais foi sendo apresentada a descrição dos sujeitos do Ensino Médio e das modalidades de sua oferta de ensino em Goiás, considerando-se aspectos quantitativos e qualitativos.

Nesse sentido, para a essência da análise considerada enquanto pesquisa, foi observado principalmente o trabalho de realização dos ajustes no modelo de organização curricular anterior. E que agora, sob a forma de um NEM goiano, foi sendo consolidado particularmente como mais uma política pública e educacional de governo que tentou dialogar com a generalidade de uma política pública e educacional de Estado.

> Destaca-se que a arquitetura apresentada nesse documento foi pensada no contexto do território goiano e está sujeita a revisão e alterações de acordo com as demandas e realidades locais. O catálogo de itinerários formativos também está sujeito a revisão e novas proposituras conforme a realidade da rede e de seus diferentes agentes (GOIÁS, 2021a, p. 140).

Na Figura 06, é possível de ser observada como foi a determinação da organização curricular para a forma do NEM goiano – implementado a partir de 2021, na rede estadual de ensino. Dessa leitura, são seguidas análises que vão considerando a

educação do corpo, na determinação da Educação Física escolar e suas práticas corporais.

Figura 06: Matriz curricular do NEM goiano, alterada segundo a Lei n° 13415/2017

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES		1ª Série 2021		2ª Série 2022		3ª Série 2023		CH TOTAL
				CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA BNCC	I - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa		4	160	3	120	4	160	440
		Arte		1	40	-	-	-	-	40
		EducaçãoFísica		1	40	-	-	-	-	40
		Língua Estrangeira Moderna Inglês		1	40	1	40	1	40	120
	II - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física		2	80	1	40	2	80	200
		Química		2	80	1	40	2	80	200
		Biologia		2	80	2	80	1	40	200
	III - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática		4	160	3	120	4	160	440
	IV - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História		2	80	2	80	1	40	200
		Geografia		2	80	2	80	1	40	200
		Filosofia		1	40	-	-	-	-	40
		Sociologia		1	40	-	-	-	-	40
SUBTOTAL				23	920	15	600	16	640	2.160
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ITINERÁRIOS FORMATIVOS (4 BLOCOS)	1 - ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO • O estudante escolhe uma entre as duas ofertadas em cada bloco. A unidade escolar modula apenas as escolhidas.	Tópicos de Língua Portuguesa		1	40	1	40	1	40	120
		Produção de Texto								
		Tópicos de Matemática		1	40	1	40	1	40	120
		Geometria								
		Tópicos de Educação Física		1	40	-	-	-	-	40
		Tópicos de Arte								
		Tópicos de Língua Inglesa		1	40	-	-	-	-	40
		Tópicos de Espanhol								
	2 - ELETIVAS NÚCLEO LIVRE • Unidade escolar propõe as opções com carga horária e modula a mais procurada pela turma. • Na somatória final será computada apenas a carga horária das escolhidas e moduladas	1ª série propor no mínimo três opções, aluno escolhe duas	Opção A	1	40	-	-	-	-	80
			Opção B	1	40					
			Opção C							
		2ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe uma	Opção A	-	-	1	40	-	-	40
			Opção B							
		3ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe duas	Opção A	-	-	-	-	1	40	40
			Opção B							
	3 - ITINERÁRIOS • Trilha de Aprofundamento • Escolha do/a Estudante	Itinerário Integrado de:		-	-	11	440	10	400	840
		ItinerárioIntegrado de:		-	-					
		Itinerário de Linguagens		-	-					
		Itinerário de Matemática		-	-					
		Itinerário de ciências da Natureza		-	-					
		Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas		-	-					
		Itinerário de EPT		-	-					
	4 - PROJETO DE VIDA	Projeto de Vida		1	40	1	40	1	40	120
SUBTOTAL				07	280	15	600	14	560	1440
CARGA HORÁRIA FINAL		TOTAL GERAL		30	1.200	30	1.200	30	1.200	3.600

Fonte: DC-GOEM (GOIÁS, 2021a, p. 1392).

De imediato, analisa-se que houve o ajustamento do primeiro momento da Formação Geral Básica por áreas do conhecimento, mantendo-se uma tradição de ensino pelo conjunto de componentes curriculares. Porém, ao ser considerada a distribuição da carga-horária, ressalta-se para o fato de que houve uma hierarquização

daquilo que passou a ser considerado importante. Ao longo do percurso de formação escolar de nível médio nas três séries do Ensino Médio, isso reflete um lugar de determinação para a educação do corpo, atuando sobre a organização curricular pretendida.

Em outras palavras, observa-se para o componente Educação Física que houve a disponibilização de somente uma aula semanal, acontecida na primeira série. Para as segunda e a terceira séries do NEM goiano, a sua oferta é suprimida. De antemão, ao serem evocados os fundamentos pedagógicos principais da BNCC – o foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral – percebe-se que essa ausência do componente em todas as séries do Ensino Médio, entraria em contradição com aquilo que já tinha sido orientado pelo seu próprio documento ascendente (BRASIL, 2018a).

Para além disso, considerando-se o entendimento de Magalhães e Maia (2019), esse aspecto abre precedentes para se refletir também sobre a legitimidade e a necessidade da Educação Física escolar, na proposta do NEM goiano. Se espaços e tempos são considerados elementos essenciais para um processo de ensino-aprendizagem significativo de conteúdos escolares, torna-se questionável quais seriam as motivações que provocaram essa ausência na determinação da sua forma de organização curricular.

É discutível também a constituição desse processo de escolha e que importância foi considerada para o conhecimento científico da Educação Física. Uma vez que sua forma é tornada em conhecimento escolar para a materialidade de uma Educação Física escolar, tornar-se-ia interessante ressaltar que aspectos definiram essa determinação de uma formação escolar de nível médio para as juventudes goianas.

Pautado em Pessoa (2018), Matos (2019) e Rocha (2020), considera-se que nesse atravessamento do movimento reformador do NEM, a Educação Física escolar foi rebaixada para um estado da sua perda gradativa dos seus direitos. E que seria necessário estabelecer uma alternativa pedagógica crítica para o exercício das práticas corporais, para que seus sentidos e significados pudessem convergir para uma outra educação do corpo, considerando-se o contexto de uma educação formal que possa ir para além do capital (MÉSZAROS, 2005).

Para a parte flexível do currículo, foi observado para as Eletivas de Núcleo Dirigido, a inserção do componente Tópicos de Educação Física. Porém, sua

materialidade é dependente de um processo de escolha existida entre ele mesmo e o componente Tópicos de Arte, a ser realizada na primeira série pelos/as estudantes. Como possibilidade dentre as Eletivas de Núcleo Livre, a Educação Física foi considerada dependente não somente do processo de escolha dos/as estudantes, nas segunda e terceira séries, mas também do interesse de sua oferta da unidade escolar – como uma proposição dependente do interesse pessoal docente.

Considerada mais adiante, na possibilidade de existência da Educação Física na composição das Trilhas de Aprofundamento, sugeridas para as segunda e terceira séries, novamente é observada uma materialidade dependente do processo de escolha dos/as estudantes. E nesse caso, o componente é dissolvido na ideia de integração por área do conhecimento. Assim, só existiria dentro de alguma opção que contemplasse a escolha da área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias, onde o componente Educação Física esteja situado.

Para um modelo de organização curricular ideal a ser pretendida para o Ensino Médio, concebido a partir de Taffarel et al (1992), considera-se que a Educação Física, na sua lógica de destinação, deveria existir para todos/as os/as estudantes no primeiro momento de uma Formação Geral Básica, independentemente da existência de processos individuais de escolha. Portanto, ao longo do curso das três séries do NEM, deveria se constituir enquanto um direito coletivo de participação e para além do seu entendimento como estudos e práticas (BRASIL, 2018a).

No segundo momento, ao ser considerada a parte flexível curricular que tem sido indicada pela materialidade dos Itinerários Formativos, a preocupação reside no seu lugar de entendimento enquanto componente que passa a ser integrado à área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias (MACHADO, 2019). E talvez, um pouco mais adiante, sobre as suas possibilidades de integração junto às demais áreas do conhecimento.

Aqui, a discussão recai, por exemplo, sobre o fato dos/as estudantes vierem ou não a escolher Trilhas de Aprofundamento que contemplem à área do conhecimento da qual a Educação Física faça parte. Assim, caso haja a sua exclusão, analisa-se que seus itinerários de formação serão comprometidos em sua plenitude de educação do corpo, numa relação conteúdo e forma, que desconsidera a dimensão física de uma educação integral (MOLINA NETO et al, 2017).

4.3.2 A essência dos conteúdos determinados para a Educação Física no NEM goiano

No referencial curricular goiano, existe uma indicação objetiva de serem continuadas, em nível de profundidade, as aprendizagens adquiridas no Ensino Fundamental (GOIÁS, 2021a). Esse movimento é considerado nos mecanismos de integração curricular, de modo articulado e sucessório, pelo conjunto de competências gerais e específicas, habilidades sugeridas para as áreas do conhecimento e seus componentes, segundo uma propositiva que lhe é anterior e advinda da BNCC (BRASIL, 2018a).

> Na etapa Ensino Médio, os objetivos desta grande área consistem em ampliar e consolidar as aprendizagens contempladas nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental nos componentes curriculares: Arte (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), Educação Física, Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa, bem como garantir direitos linguísticos aos diferentes povos, comunidades e grupos sociais brasileiros. O processo de aprendizagem, nessa grande área, está voltado para uma participação reflexiva dos/as jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem as linguagens verbais (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), artísticas e corporais (GOIÁS, 2021a, p. 145).

As considerações sobre a educação do corpo que podem ser realizadas no primeiro momento da Formação Geral Básica, compreendem a predominância do trabalho educativo determinado pelos componentes curriculares, a partir de suas áreas do conhecimento. No entanto, como o referencial curricular goiano remeteu as práticas corporais somente à Educação Física – situada como um dos componentes da área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias, a discussão referendada para a pesquisa foi pautada somente na sua análise.

Para a área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias, o documento apresentou uma conexão de seus componentes, pelo arranjo estrutural de eixos articuladores – Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) – manifestos na sua forma de organização curricular.

> Assim, os componentes curriculares dessa área conectam-se por meio dos seguintes eixos: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e

> TDICs. E sua arquitetura organiza-se por: Competências, Habilidades, Objetivos de Aprendizagem, Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e Objetos de Conhecimento que garantem uma variedade de conhecimentos, conceitos, metodologias, ferramentas e habilidades que, ao serem relacionadas com as práticas pedagógicas, permitem direcionamento para o planejamento a partir deste documento curricular (GOIÁS, 2021a, p. 146).

Assim, advindas das orientações basilares da BNCC, para a proposta do NEM foram definidos cinco campos de atuação social: artístico-literário, jornalístico-midiático, práticas de estudo e pesquisa, vida pessoal e vida pública (BRASIL, 2018a). O que tende a dialogar, com certa pertinência de discussão, sobre aquilo que diz respeito às juventudes no contexto de diálogos que seriam possíveis com a etapa do Ensino Médio (CORREA; ALVES; MAIA, 2014).

No entanto, para o exercício do protagonismo dos/as estudante nesses cinco campos de atuação, é considerado somente o desenvolvimento específico: do conjunto de competências, da própria área do conhecimento – na sua generalidade; e de suas habilidades, adquiridas pela aprendizagem dos componentes curriculares – na sua particularidade.

> No EM, espera-se que os/as jovens possam atuar em tais campos de modo mais autoral, realizando diversas produções que constituem as suas culturas [juvenis] mobilizadas em *manifestações da cultura corporal*, músicas, dança, esporte, vídeos, marcas corporais, lazer, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e práticas socioculturais que combinam as diversas linguagens e diferentes modos de estar juntos. O significado de cada uma dessas esferas sociais e as diferentes habilidades e competências oportunizam ao/à estudante atuar com protagonismo em cada campo social. É preciso compreender que, quando o/a jovem está inserido/a em um campo de atuação, ele/a desempenha um papel específico na sociedade com habilidades específicas, ou seja, nesta etapa de escolarização o/a estudante poderá desenvolver, ampliar e consolidar habilidades que lhe permitem atuar conforme o campo social. Por isso, em uma aula de Arte, Educação Física ou das línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa é possível mobilizar conhecimentos e habilidades que se interseccionam entre tais componentes, uma vez que todos se apresentam nos cinco campos de atuação (GOIÁS, 2021a, p.148, grifo nosso).

As práticas de linguagem foram interpretadas como aquelas decorrentes da própria linguagem, de implicações políticas nos campos de atuação e que poderiam ser materializadas nos contextos específicos da vida cotidiana. O que vai perpassar, em

certa medida, à discussão cunhada pelo trabalho de Machado (2019), referente à educação do corpo e linguagem, nas suas relações e contradições com a Educação Física escolar previstas para a etapa do Ensino Médio.

No documento foram encontradas seis práticas de linguagem: leitura/escuta, produção (escrita e multisemiótica), oralidade, análise linguística e semiótica, práticas corporais (jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes, danças, lutas e atividades corporais de aventura) e práticas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro).

> Esse documento traz o que é entendido pela BNCC como essencial na formação dos/as jovens brasileiros/as, ele é o ponto de chegada e garante os conhecimentos essenciais a que todos os/as estudantes brasileiros/as têm direito. Os/As professores/as do estado de Goiás poderão construir caminhos variados em busca do alcance dos Objetivos de Aprendizagem da área de Linguagens e suas Tecnologias, oportunizando, neste processo, o protagonismo juvenil e a formação para o século XXI (GOIÁS, 2021a, p.151).

Enquanto práticas de linguagem, refletidas na sua pertinência para os contextos escolares atuais, sobre as práticas corporais foi observado um questionamento específico. Em que medida, essas poderiam se relacionar com as culturas locais e globais. A partir da BNCC (2018a, p. 495), as práticas corporais foram apresentadas como "[...] especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área".

Em Castellani Filho (1994), o entendimento sobre as práticas corporais tem um sentido histórico na sua determinação para a Educação Física. Em Soares (2013), há uma compreensão semelhante e que perpassaria também pela compreensão do trabalho. E no conjunto daquilo que foi observado em Darido (2003), o entendimento das práticas corporais se apresentaria dependente da abordagem teórico-metodológica sugerida para a Educação Física[53].

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TDICs), no referencial curricular goiano foram definidas como uma parte do universo das juventudes na contemporaneidade. Em Goiás (2021a), são colocadas como: ferramentas, para o conhecimento das práticas de linguagem; recursos, para a compreensão dos elementos

[53] Para a pesquisa, a compreensão das práticas corporais vem de Taffarel et al (1992), no seu entendimento a partir do materialismo histórico-dialético.

que envolvessem o conjunto das aprendizagens; e materiais, para o trabalho educativo auxiliar de engajamento e integração dos/as estudantes nos processos de alfabetização, letramento e fluência digital.

> Ao estudar as TDICs, há o pressuposto do consumo de imagens, vídeos, identidades, valores e culturas. Logo, além de (re)conhecer os elementos e funcionalidades das tecnologias digitais, é preciso estudar sobre o fenômeno de criação de uma massa consumidora, aspecto que corrobora a compreensão da singularidade consumista na sociedade contemporânea. Tais estudos podem ser feitos em colaboração com outras áreas de conhecimento. Esse olhar para os novos comportamentos sociais está diretamente associado às TDICs, por isso o papel docente envolve desenvolver no grupo discente práticas de observação, reflexão, análise e avaliação (GOIÁS, 2021a, p.154-155).

Na discussão apresentada, aponta-se para a importância do trabalho educativo no lugar da mediação. A construção do pensamento argumentativo e crítico a partir da escolha de temas específicos consideraria os hábitos das juventudes, problematizando suas relações com o conhecimento escolar. No entanto, a partir de Araújo e Oliveira (2022), compreende-se a busca pela proximidade de uma abordagem semiótica, onde existe certa fragilidade conceitual e que para a Educação Física vai remetendo a centralidade de uma noção restrita como linguagem corporal.

> Assim, o desafio da escola é pensar em usos e apropriações das tecnologias, de forma que se ultrapasse a visão mercantil positiva, inscrevam-se as contradições e complexidades na formação escolar para que os/as estudantes tornem-se navegadores/as críticos/as no novo panorama do letramento em tempos digitais. Nessa conjuntura, entende-se que é preciso desenvolver habilidades de aprendizagem que congreguem com essa meta. Na compreensão de que a área de Linguagens e Suas Tecnologias para o Ensino Médio em Goiás na sua estruturação curricular sustenta-se a partir das orientações observadas e referenciadas na BNCC e, ainda, considera-se o universo das TDICs, presentes nas relações dinâmicas de aprendizagens, espaços e tempos na contemporaneidade das juventudes, desse modo, apresenta-se cada componente curricular (GOIÁS, 2021a, p.156).

A identificação de uma estrutura estabelecida por eixos de organização foi importante para a compreensão daquilo que fora considerado comum, dentre os componentes observados na organização curricular. A modificação propositiva para o trabalho educativo da Educação Física, articula-se a partir dessa mesma constante. Assim, identifica-se uma contradição entre a distribuição quantitativa em número de

aulas, para a presença do componente na forma determinada pela organização curricular e a complexidade qualitativa que é detalhada no documento – requerendo um engajamento considerável para a realização de um trabalho educativo integrado na sua área do conhecimento e entre as áreas do conhecimento.

No referencial curricular goiano, nas áreas do conhecimento, cada componente buscou ser apresentado pela discriminação da sua natureza, justificando-se enquanto presença para a composição geral do Ensino Médio.

> O componente Educação Física está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) considera que a Educação Física possibilita investigar e experimentar movimentos e gestos por meio de práticas corporais de diferentes culturas, fazendo associações entre os discursos e os valores destas práticas corporais com a vida do/a jovem estudante do Novo Ensino Médio. Os/As jovens, nessa etapa, irão experimentar um conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura), que têm características de linguagem corporal específicas, mas todas com valores agregados em sua prática. São essas diversas práticas corporais que compõem o objeto de aprendizagem do componente. (GOIÁS, 2021a, p.170).

Em Goiás (2021a), o conjunto de práticas corporais foi baseado na concepção de uma cultura corporal de movimento[54], observado tanto na BNCC (2018a) quanto no aporte referenciado diretamente em Tahara e Darido (2016). As possibilidades de transmissão, apropriação e enriquecimento cultural dos/as estudantes pelo conhecimento escolar da Educação Física, foram justificados pela tradição daquilo que historicamente vem sendo construído como conhecimento científico pelo campo da Educação Física.

A produção do conhecimento que tem sido usufruído socialmente e incorporado ao conhecimento escolar da Educação Física, em relação ao corpo e o movimento, teriam em comum uma representação corporal de culturas com caraterísticas de

[54] Do ponto de vista epistemológico, existe diferença entre os conceitos de cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento. O conceito de cultura corporal é considerado a partir de Taffarel (1992), na abordagem teórico-metodológica crítico-superadora, que vai entender o objeto de estudo da Educação Física para além da aptidão física, numa perspectiva materialista histórico-dialética. O conceito de cultura de movimento é considerado a partir de Kunz (1994), na abordagem teórico-metodológica crítico-emancipatória, que vai considerar a superação da cisão entre corpo e mente e o papel da comunicação. E a cultura corporal de movimento foi sendo cunhada posteriormente, a partir das contribuições de Valter Bratch, apresentando-se principalmente nos dispositivos legais – primeiro nos PCNs (BRASIL, 2000) e por último na BNCC (BRASIL, 2018a), além de obras consequentes como Tahara e Darido (2016).

ludicidade e de suas execuções distintas, relacionadas a comunicação, ao esporte, a estética, a expressão, ao lazer e a saúde – por exemplo.

A Educação Física é representada como forma de linguagem pelas práticas corporais. E para o campo cultural, de abordagens e significados específicos, permitiria um desenvolvimento criativo, crítico e reflexivo das juventudes goianas. Nela, o protagonismo a ser requerido pelos/as estudantes no Ensino Médio se daria tanto em relação à apreciação da cultura corporal de movimento quanto em torno da produção de suas próprias práticas corporais (GOIÁS, 2021a).

Portanto, sob um trabalho educativo que deveria ser realizado mediante a pesquisa, o uso de tecnologias e a produção de novos conhecimentos – não limitados somente ao desenvolvimento das habilidades motoras, mas que pudesse considerar a ideia de atividade como um estilo de vida.

> Associando essa cultura corporal a diferentes campos do conhecimento como as Ciências da Natureza (Biologia, Química e Física), que explica o movimento e suas ações e reações do corpo, as Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) que possibilitam a compreensão dinâmica cultural de forma mais reflexiva. E a Matemática que contribui, em particular, com estudos de um indivíduo, de uma população ou de maneira específica analisando índices obtidos por meio de Investigações Matemáticas e de vários índices existentes, o Índice de Massa Corporal (IMC), o Recíproco de Índice Ponderal (RIP) e o Índice de Adiposidade Corporal (IAC) que são bem divulgados pela mídia (GOIÁS, 2021a, p. 171).

A construção dos objetivos de aprendizagem, como desdobramento das competências e habilidades específicas da BNCC, foi organizada de modo a direcionar o fluxo de articulação das etapas dos processos cognitivos fundamentais. Na etapa anterior, do Ensino Fundamental, buscava-se compreender, apreciar e produzir diversas práticas corporais. E para o Ensino Médio, a ampliação dessa consolidação seria dado pelo desenvolvimento das habilidades afetivas, cognitivas e psicomotoras (BRASIL, 2018a).

No Quadro 05, observa-se como foi dado o desdobramento da propositiva materializado pelo seu mapeamento produzido para a pesquisa. Compreende-se assim, como foi determinada a educação do corpo na organização curricular da Educação Física no NEM. O conjunto de habilidades, objetivos de aprendizagem, campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento, articulam-se em unidade

para cada uma das seis práticas corporais: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

Quadro 05: Práticas Corporais da Educação Física

PRÁTICAS CORPORAIS – BRINCADEIRAS E JOGOS				
HABILIDADES (BNCC)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (DC-GOEM)	CAMPOS DE ATUAÇÃO (BNCC)	PRÁTICAS DE LINGUAGEM (BNCC)	OBJETOS DE CONHECIMENTO (DC-GOEM)
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	(GO-EMLGG501B) Enumerar os espaços de infraestrutura (quadras, praças, galpões, pátios), discriminando os que possuem condições dentro e fora da escola para organizar práticas corporais em condições seguras para a comunidade.	Vida pessoal. Vida pública.	Brincadeiras e jogos de matrizes indígena, europeia e africana, brincadeiras e Jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo e/ou brincadeiras e jogos eletrônicos.	Lazer. Atividade física. Exercício físico. Práticas corporais.
	(GO-EMLGG501H) Investigar a manifestação dos jogos virtuais, analisando a influência que eles exercem sobre a vida cotidiana, para avaliar os impactos positivos e negativos no comportamento das crianças, adolescentes e adultos.			Jogos eletrônicos. Socialização.
	(GO-EMLGG501I) Elaborar jogos cooperativos e competitivos, utilizando elementos dos jogos virtuais como estratégias para produzir novas práticas corporais promovendo socialização e entretenimento.			Jogos eletrônicos. Jogos cooperativos. Jogos competitivos.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poderes presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	(GO-EMLGG502E) Planejar eventos (gincana, interclasse, ruas de lazer), vivenciando todas as etapas de planejamento para avaliar a interação, compromisso, respeito entre as diferenças existentes na escola.			Organização de jogos e brincadeiras.
	(GO-EMLGG502F) Propor atividades de lazer para a comunidade escolar, estudando sua realidade local para respeitar seus interesses, e democratizar o acesso a esses momentos.			Autonomia. Responsabilidade. Coletividade.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto	(GO-EMLGG503E) Criar jogos individuais e cooperativos, aplicando como estrutura os fundamentos da ginástica para o			Jogos. Fundamentos da Ginástica.

de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	desenvolvimento das capacidades físicas.			
	(GO-EMLGG503I) Vivenciar diversas possibilidades de jogos, utilizando táticas e técnica de esportes de marca, precisão, rede/quadra, campo e taco, invasão ou territorial para empregar na elaboração de jogos cooperativos.			Fundamentos de Técnica. Fundamentos de Tática. Esportes coletivos. Esportes alternativos. Práticas esportivas dos povos indígenas.
	(GO-EMLGG503G) Selecionar informações sobre os benefícios referentes a prática de atividades e exercícios físicos, organizando momentos de divulgação através de diversas mídias (folhetos, redes sociais, rádio escola etc.) para promover saúde, bem-estar e integração da comunidade junto a escola.			Saúde e bem-estar. Protagonismo juvenil.
	(GO-EMLGG503K) Documentar os eventos planejados pelos/as estudantes (gincana, intercalasses, ruas de lazer), utilizando fotos, vídeos e registros em redes sociais para a preservação do processo histórico da unidade escolar e da comunidade.			Jogos. Brincadeiras.
	(GO-EMLGG503T) Organizar pequenos jogos adaptados, utilizando fundamentos básicos das lutas, respeitando o/a colega como oponente.			Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas.

PRÁTICA CORPORAIS – DANÇAS				
HABILIDADES (BNCC)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (DC-GOEM)	CAMPOS DE ATUAÇÃO (BNCC)	PRÁTICAS DE LINGUAGEM (BNCC)	OBJETOS DE CONHECIMENTO (DC-GOEM)
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a	(GO-EMLGG501B) Enumerar os espaços de infraestrutura (quadras, praças, galpões, pátios), discriminando os que possuem condições dentro e fora da escola para organizar práticas corporais em condições seguras para a comunidade.	Vida pessoal. Vida pública.	Danças de matrizes indígena, europeia e africana, danças do contexto comunitário e regional e/ou danças do Brasil e do mundo.	Lazer. Atividade física. Exercício físico. Práticas corporais.

estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	(GO-EMLGG501C) Reconhecer etapas de desenvolvimento da dança, compreendendo o processo histórico para relacionar as diferenças existentes entre as regiões brasileiras, e estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito.			Histórico das danças. Regiões brasileiras. Consciência corporal.
	(GO-EMLGG501D) Identificar e analisar as características das danças compreendendo os elementos (ritmos, espaço, gestos) para recriar coletivamente os movimentos vinculados à sua prática.			Ritmo. Espaço. Gestos.
	(GO-EMLGG501E) Criar coreografias a partir de princípios colaborativos para fortalecer a inclusão.			Criação coreográfica. Inclusão.
	(GO-EMLGG501F) Relacionar os aspectos das danças com saúde, lazer e trabalho, desenvolvendo valores, atitudes, afetividade, confiança, criatividade, sensibilidade para promover atitudes colaborativas e de inclusão.			Saúde. Lazer. Trabalho. Atividade física adaptada.
	(GO-EMLGG501G) Utilizar a experiência de dançar, de forma proficiente e autônoma, apreciando as formas singulares de realização para recriar com potencial no uso do lazer.			Lazer. Criação coreográfica.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poderes presentes nas práticas corporais, adotando	(GO-EMLGG502C) Examinar características estéticas, histórico-culturais, valores, objetivos e técnicas presentes nas danças urbanas, compreendendo sua evolução para valorizar a diversidade cultural.			Danças urbanas (hip-hop, funk, street dance, reggaeton cumbia, fusões urbanas etc.). Diversidade Cultural.

posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	(GO-EMLGG502D) Produzir sequências coreográficas identificando os movimentos dos diversos tipos de danças para combater a injustiça e preconceito gerados nos espaços escolares e sociais.			Criação coreográfica. Preconceito. Ética. Respeito. Zumba, vallenato, cumbia, reggaeton, hiphop, quebradita, street dance, stiletto, dancehall, tango, fusões de ritmos urbanos etc.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(GO-EMLGG503G) Selecionar informações sobre os benefícios referentes a prática de atividades e exercícios físicos, organizando momentos de divulgação através de diversas mídias (folhetos, redes sociais, rádio escola etc.) para promover saúde, bem-estar e integração da comunidade junto a escola.			Saúde e bem-estar. Protagonismo juvenil.

PRÁTICAS CORPORAIS – ESPORTES				
HABILIDADES (BNCC)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (DC-GOEM)	CAMPOS DE ATUAÇÃO (BNCC)	PRÁTICAS DE LINGUAGEM (BNCC)	OBJETOS DE CONHECIMENTO (DC-GOEM)
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas,	(GO-EMLGG501A) Identificar os princípios técnicos e táticos dos esportes de marca, de campo, de arremesso e taco, sintetizando essas semelhanças em uma nova prática, aplicando em diferentes contextos de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças, além de apreciar a prática como entretenimento.	Vida pessoal. Vida pública.	Esportes de marca, esportes de precisão, esportes de invasão, esportes técnico-combinatórios, esportes de campo e taco, esportes de rede/parede, esportes de invasão e/ou esportes de combate.	Fundamentos de técnica. Fundamentos de tática. Práticas esportivas dos povos indígenas.

éticas e de respeito às diferenças.	(GO-EMLGG501B) Enumerar os espaços de infraestrutura (quadras, praças, galpões, pátios), discriminando os que possuem condições dentro e fora da escola para organizar práticas corporais em condições seguras para a comunidade.			Lazer. Atividade física. Exercício físico. Práticas corporais.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poderes presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	(GO-EMLGG502B) Compreender o desempenho relacionado ao gênero no esporte, identificando as diferenças biológicas existentes que determinam esses aspectos, para estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças em diversos contextos			Fenômeno esportivo. Esporte e qualidade de vida. Respeito. Ética. Diferenças biológicas. Práticas esportivas dos povos indígenas. O esporte como direito social. Verdade e mentiras sobre o corpo masculino e feminino.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(GO-EMLGG503G) Selecionar informações sobre os benefícios referentes a prática de atividades e exercícios físicos, organizando momentos de divulgação através de diversas mídias (folhetos, redes sociais, rádio escola etc.) para promover saúde, bem-estar e integração da comunidade junto a escola.			Saúde e bem-estar. Protagonismo juvenil.
	(GO-EMLGG503I) Vivenciar diversas possibilidades de jogos, utilizando táticas e técnica de esportes de marca, precisão, rede/quadra, campo e taco, invasão ou territorial para empregar na elaboração de jogos cooperativos.			Fundamentos de Técnica. Fundamentos de Tática. Esportes coletivos. Esportes alternativos. Práticas esportivas dos povos indígenas.
	(GO-EMLGG503J) Compreender os tipos de lesões, analisando nas práticas esportivas aquelas mais comuns para empregar medidas de prevenção antes e durante as atividades físicas e esportivas.			Lesões. Práticas esportivas dos povos indígenas.

PRÁTICAS CORPORAIS – GINÁSTICAS				
HABILIDADES (BNCC)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (DC-GOEM)	CAMPOS DE ATUAÇÃO (BNCC)	PRÁTICAS DE LINGUAGEM (BNCC)	OBJETOS DE CONHECIMENTO (DC-GOEM)
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	(GO-EMLGG501B) Enumerar os espaços de infraestrutura (quadras, praças, galpões, pátios), discriminando os que possuem condições dentro e fora da escola para organizar práticas corporais em condições seguras para a comunidade.	Vida pessoal. Vida pública.	Ginásticas de condicionamento físico, ginásticas de conscientização corporal, ginástica geral e/ou ginásticas de competição.	Lazer. Atividade física. Exercício físico. Práticas corporais.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poderes presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	(GO-EMLGG502A) Associar os diversos discursos que as mídias (impressa, televisiva, internet e podcasts etc.), fazem entre a ginástica e os padrões de beleza por meio de propagandas publicitárias, debatendo e analisando sobre as questões de individualidade biológica para que possam estabelecer relações de respeito e solidariedade entre as diferenças e posicionando-se criticamente sobre padrões de beleza estabelecidos, construindo significado em seu Projeto de Vida.			Corpo, saúde e beleza em diferentes períodos e contextos históricos. Significados/sentidos no discurso das mídias sobre a atividade física e o exercício físico. Mídias e modelos estéticos.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(GO-EMLGG503A) Reconhecer a prática da ginástica como uma possibilidade de atividade física, identificando seu interesse através da vivência por meio de suas diversas possibilidades para se movimentar e buscar o autoconhecimento.			Sedentarismo e atividade física. Autoconhecimento. Saúde.
	(GO-EMLGG503B) Identificar e diferenciar as capacidades físicas, por meio de leituras e vídeos aplicando nas vivências práticas			Ginástica e condicionamento físico. Conscientização corporal. Princípios do treinamento esportivo.

	(ginástica, jogos esporte, lutas etc.) para manutenção da condição física individual, possibilidades de modificação da composição corporal e estimular o posicionamento crítico e de respeito sobre as individualidades biológicas.			
	(GO-EMLGG503C) Diferenciar características entre as atividades físicas e exercícios físicos, utilizando-os nas práticas corporais para produzir sentidos em diferentes contextos			Atividade física e exercício físico. Capacidades Físicas. Postura e saúde.
	(GO-EMLGG503D) Comparar manifestações das ginásticas alternativas (Pilates, Yoga e Shiatsu) com outros métodos de ginástica, estabelecendo semelhanças e diferenças entre elas para que possam escolher aquela que melhor se enquadra em seu Projeto de Vida, desenvolvendo novos repertórios dessa prática corporal no seu autoconhecimento.			Ginástica de conscientização corporal.
	(GO-EMLGG503E) Criar jogos individuais e cooperativos, aplicando como estrutura os fundamentos da ginástica para o desenvolvimento das capacidades físicas.			Jogos. Fundamentos da Ginástica.
	(GO-EMLGG503F) Identificar e analisar em seus próprios hábitos de vida os fatores de riscos para doenças hipocinéticas (sedentarismo), para apropriar-se criticamente de informações relativas a hábitos saudáveis no dia a dia e desenvolver o autoconhecimento.			Estilo de vida. Sedentarismo. Hábitos de vida saudáveis. Fatores de risco à saúde.
	(GO-EMLGG503G) Selecionar informações sobre os benefícios referentes a prática de atividades e exercícios físicos, organizando momentos de divulgação através de diversas mídias (folhetos, redes sociais, rádio escola etc.) para promover saúde, bem-estar e integração da comunidade junto a escola.			Saúde e bem-estar. Protagonismo juvenil.

	(GO-EMLGG503H) Identificar e avaliar os riscos relacionados às dietas, consumo de suplementos alimentares, sem acompanhamento profissional e o uso de esteroides anabolizantes e outras formas de dopping, estabelecendo associações entre essas práticas e a saúde para desenvolver práticas pessoais de autocuidado			Nutrição. Dietas. Dopping. Anabolizantes. Saúde.

PRÁTICAS CORPORAIS – LUTAS				
HABILIDADES (BNCC)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (DC-GOEM)	CAMPOS DE ATUAÇÃO (BNCC)	PRÁTICAS DE LINGUAGEM (BNCC)	OBJETOS DE CONHECIMENTO (DC-GOEM)
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.	(GO-EMLGG501B) Enumerar os espaços de infraestrutura (quadras, praças, galpões, pátios), discriminando os que possuem condições dentro e fora da escola para organizar práticas corporais em condições seguras para a comunidade.	Vida pessoal. Vida pública.	Lutas de matrizes indígena, europeia e africana, lutas do contexto comunitário e regional e/ou lutas do Brasil e do mundo.	Lazer. Atividade física. Exercício físico. Práticas corporais.
	(GO-EMLGG501J) Comparar as características (códigos, rituais, elementos, indumentárias, materiais instalações e instituições) das lutas, aplicando de forma autônoma em seu projeto de vida.			Lutas Orientais. Lutas Ocidentais.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poderes presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	(GO-EMLGG502G) Elaborar propostas de vivências de lutas, utilizando os fundamentos táticos e técnicos inerentes a cada uma das lutas estudadas para desenvolver relação empática e de interação entre os/as estudantes, diferenciando agressividade, violência e lutas.			Fundamentos das Lutas. Criatividade. Protagonismo. Relações pessoais. Técnicas e táticas.
	(GO-EMLGG502H) Relatar preconceitos e estereótipos relacionados as práticas das lutas, propondo possibilidades para que			Preconceito. Ética e valores. Socialização. Relações pessoais. Práticas indiscriminada das lutas e violência.

	seja descontruído valores negativos relacionados as lutas, analisando criticamente os estereótipos e relações de poder presentes, adotando a solidariedade, justiça, equidade e respeito.			
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(GO-EMLGG503G) Selecionar informações sobre os benefícios referentes a prática de atividades e exercícios físicos, organizando momentos de divulgação através de diversas mídias (folhetos, redes sociais, rádio escola etc.) para promover saúde, bem-estar e integração da comunidade junto a escola.			Saúde e bem-estar. Protagonismo juvenil.
	(GO-EMLGG503R) Desenvolver diferentes formas de práticas de lutas, relacionando suas características em comum para valorizar a sua própria segurança e integridade física e outros.			Fundamentos das Lutas. Criatividade. Protagonismo. Relações pessoais. Lutas olímpicas e não olímpicas.
	(GO-EMLGG503S) Aplicar as diferentes práticas corporais das Lutas, produzindo possibilidades adaptadas de vivências tanto na escola quanto fora dela como alternativa de lazer.			Ética e valores humanos. Vivência crítica e emancipada das lutas. Capoeira e seus significados.
	(GO-EMLGG503T) Organizar pequenos jogos adaptados, utilizando fundamentos básicos das lutas, respeitando o/a colega como oponente.			Brincadeiras lúdicas com elementos das lutas.

PRÁTICAS CORPORAIS – PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA				
HABILIDADES (BNCC)	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (DC-GOEM)	CAMPOS DE ATUAÇÃO (BNCC)	PRÁTICAS DE LINGUAGEM (BNCC)	OBJETOS DE CONHECIMENTO (DC-GOEM)
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos		Vida pessoal. Vida pública.	Práticas corporais de aventura urbana e/ou	

corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.			práticas corporais de aventura na natureza.	
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poderes presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.				
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.	(GO-EMLGG503L) Analisar diferentes práticas corporais de aventura, compreendendo criticamente as marcas sociais e as transformações históricas dos sentidos, significados e interesses constitutivos das práticas corporais de aventura para realizá-las de forma proficiente, bem como levantar hipóteses para intervir nesse processo de mudanças.			Atividades corporais de aventura (skate, patins, slackline, patinete).
	(GO-EMLGG503M) Apreciar práticas corporais de aventura, observando normas de segurança (riscos, instrumentos, equipamentos de segurança, indumentárias, organização), propondo desafios na realização de práticas corporais de aventura urbano e na natureza para própria integridade física e a dos outros.			Atividades corporais de aventura (skate, patins, slackline, patinete).

	(GO-EMLGG503N) Realizar as práticas corporais de aventura, respeitando o patrimônio urbano e/ou natural, propondo soluções para minimizar os impactos de degradação ambiental e orientar outros praticantes a adotar a mesma postura.			Parkour. Respeito ao patrimônio público. Educação ambiental.
	(GO-EMLGG503O) Identificar nas práticas corporais de aventura, os riscos inerentes a essas práticas, observando as normas de segurança, formulando estratégias para ajudar os/as colegas a superar os desafios da realização destas práticas corporais de aventura.			Atividades corporais de aventura urbana e na natureza.
	(GO-EMLGG503P) Planejar coletivamente de forma proficiente um projeto com uma ou mais modalidades de práticas corporais de aventura escolhida/s pela comunidade escolar, reivindicando locais apropriados e seguros para o acesso às práticas para realização segura e autônoma das práticas corporais de aventura.			Atividades corporais de aventura urbana e na natureza.
	(GO-EMLGG503Q) Avaliar as relações das modalidades entre as práticas corporais de aventura, relacionando-as com estilos de vida, saúde e bem-estar para formular possibilidades de autocuidado e dos outros.			Atividades corporais de aventura urbana e na natureza.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2018a) e Goiás (2021a, p.282-294).

O trabalho educativo sobre as práticas corporais, envolve a sua aplicabilidade nos contextos diários, na avaliação e busca de solução para os problemas cotidianos, na criação e tomada de juízos que favorecessem a melhoria da qualidade de vida individual e coletiva dos/as estudantes.

> No Ensino Médio, os/as estudantes terão a oportunidade de refletir suas práticas corporais nos seus projetos de vida. Dominar as técnicas esportivas não é mais importante que reconhecer suas práticas corporais como forma de expressar sua vida ativa, solidária e cidadã. É importante ressaltar que todos os objetivos de aprendizagem aqui apresentados foram criados a partir das habilidades essenciais que podem ser extrapoladas, considerando o contexto local e o perfil dos/as estudantes das escolas de campo, quilombola e indígena, adequando as habilidades essenciais às propostas pedagógicas que são particulares para atender às realidades locais. Os objetivos de aprendizagem relacionados ao componente Educação Física orientam o ensino das várias práticas corporais, (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) (BRASIL, 2021a, p. 172).

Para a análise que se dá sobre o mapeamento apresentado, a caracterização de cada uma das seis manifestações das práticas corporais pretendidas para a Educação Física no NEM, retoma as orientações que já estavam contidas na BNCC – chamadas de unidades temáticas na etapa anterior do Ensino Fundamental. E que deveriam ser tratadas com profundidade no Ensino Médio considerando seus avanços, limites e implicações pedagógicas e políticas (PESSOA, 2018).

Desse modo, foi considerada somente a competência 05, dentre o conjunto de sete competências específicas[55] pretendidas para a área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias (BRASIL, 2018a).

> Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2018a, p. 482).

[55] Segundo a BNCC, a área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias compreende sete competências específicas. Todas devem ser trabalhadas pela integração dos componentes curriculares, nos momentos da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos. As competências específicas 01, 02, 03 e 07 não tem a pressuposição de um direcionamento. Já as competências específicas 04, 05 e 06 possuem um indicativo de aplicabilidade para os componentes Língua Estrangeira, Educação Física e Arte – respectivamente. Existe ainda, para a Língua Portuguesa, um conjunto de habilidades específicas articuladas à cada uma das sete competências específicas (BRASIL, 2018a).

Essa competência é referida à compreensão, reconhecimento e vivência das práticas corporais, pela sua experimentação e utilização enquanto produções culturais de identidades, pontos de vista e valores. No processo interativo do seu exercício de construção e da reconstrução, podem ser manifestos nas brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura. O que passaria a ser requerido a partir da negociação de sentidos e significados entre os sujeitos participantes. Há ainda uma afirmação continuada sobre o interesse da democracia e do respeito à diversidade a ser observado[56].

As habilidades específicas consideradas para as práticas corporais, caminham para um processo de identificação que pode ser materializado sob três perspectivas. A primeira perspectiva, compreende o processo de seleção e utilização de gestos próprios das práticas corporais, de modo intencional. Alicerçado na colaboração, empatia e respeito às diferenças existe um pressuposto implícito de que reconhecer os gestos, as expressões, os movimentos e as posturas corporais guardariam sentidos e significados que poderiam ou não favorecer essas mesmas relações. Por isso, considera-se que seja observado sobre ela, a necessidade de um trabalho educativo consciente e de abordagem crítica (TAFFAREL et al, 1992).

A segunda perspectiva, perpassa pela análise crítica da realidade para combater estereótipos, preconceitos e quaisquer outras atitudes de discriminação que sejam determinadas pelas relações de poder no conjunto das práticas corporais. Há uma implicação direta sobre o reconhecimento da construção histórica das práticas corporais, observando o acontecimento da reprodução de relações opressoras e de injustiça, a partir de um engajamento para sua superação, baseado em aspectos como direitos humanos, justiça social e equidade. Ao ser observado o processo de construção histórica da Educação Física, em Castellani Filho (1988 e 1998) e Soares (2012 e 2013), essa perspectiva tem sua relevância para o contexto das práticas corporais.

E a terceira perspectiva, materializa o processo de experimentação significada das práticas corporais para a condição integral e de plenitude dos/as estudantes. Ela se realiza na partir do entendimento da importância dos momentos da vida, como forma de

[56] Essa competência específica envolve ainda reflexões de origem, evolução e transformação das práticas corporais. É articulada com as dez competências gerais do Ensino Médio e mais precisamente, com a competências gerais 04, 06, 09 e 10 – referentes ao favorecimento do uso da linguagem corporal e valorização da diversidade, bem como de promoção da convivência empática, solidária e respeitosa (BNCC, 2018a).

autoconhecimento de si. O que compreende estabelecer a forma de autocuidado, com o corpo e sua saúde; com o processo de socialização, pelos modos de interagir com os outros; e com a cultura, na sua forma ativa, por exemplo, no uso do tempo livre para a divulgação de valores das práticas corporais continuadas também pelo entretenimento. A ideia de educação do corpo que é desvelada por Baptista (2007), que pode ser observada para a Educação Física em Castro (2017) e ainda, materializada na forma de promoção de uma Educação Física escolar em Dias Júnior (2020), pode contribuir para que isso aconteça.

No entanto, sob as três perspectivas, quando podem ser observados os objetivos de aprendizagem – entendidos como desdobramentos das habilidades específicas para o trabalho educativo das práticas corporais, não se identifica uma clareza do seu desenvolvimento sequencial. O que se percebe é uma recorrência da indicação sobre o que, como e para que deveriam ser aplicados. Existe também certa discrepância na quantidade de objetivos de aprendizagem determinados. Por exemplo, existe um número considerável para as danças, se comparado imediatamente com os esportes – que apresenta mais especificidades em virtude da classificação proposta pela BNCC[57]. E ainda, é observado para as práticas corporais de aventura, uma falta de objetivos de aprendizagem referentes às duas primeiras habilidades específicas.

Ao serem analisados os objetos de conhecimento sugeridos e que são determinantes para a definição dos conteúdos de ensino a serem desenvolvidos no trabalho educativo da Educação Física, também é compreendida certa indefinição do seu ponto de vista teórico-conceitual. As palavras utilizadas para o conjunto das práticas corporais, se misturam evocando elementos relacionados a atitudes, classificações, conceitos, conteúdos, metodologias, modalidades, normas, procedimentos, regras, valores, dentre outros. Os campos de atuação também foram limitados somente à vida pessoal e a vida pública, sendo observado nos objetivos de aprendizagem que em alguns momentos existem indicações de ações que compreendem os outros campos de atuação artístico-literário, jornalístico-midiático e das práticas de estudo e pesquisa.

Por fim, questiona-se para o momento da Formação Geral Básica, a determinação da modulação do componente Educação Física somente na primeira série, dado o quantitativo de práticas corporais a serem desenvolvidas na sua forma enquanto

[57] Classificados como esportes de marca, esportes de precisão, esportes de invasão, esportes técnico-combinatórios, esportes de campo e taco, esportes de rede/parede, esportes de invasão e/ou esportes de combate.

práticas de linguagem. Além disso, o número considerável dos objetivos de aprendizagem, reforçam esse mesmo questionamento acerca da viabilidade e do desenvolvimento da especificidade do trabalho educativo, que pode ser considerado numa dinâmica espaço-tempo possível.

Porventura, os objetivos de aprendizagem que chegarem a ser trabalhados nas práticas corporais pelos/as professores/as de Educação Física da rede estadual de ensino, ficariam dependentes das orientações sugeridas pelos outros documentos complementares. E isso pode ser evidenciado, por exemplo, no recurso didático de sistematização bimestral/serial/anual do trabalho educativo que foi desenvolvido posteriormente.

Para a Educação Física, foi encontrada uma previsão do desenvolvimento das práticas corporais distribuídas na seguinte conformação: no primeiro bimestre, o ensino das ginásticas; no segundo bimestre, o ensino das danças e dos esportes; no terceiro bimestre, a continuidade do ensino dos esportes e o ensino das brincadeiras e jogos; e para o quarto bimestre, o ensino das lutas e das práticas corporais de aventura (2021b).

Dessa maneira, é considerado que a base geral de formação – a ser desenvolvida no primeiro momento do Ensino Médio e que foi definida somente para a primeira série – acaba sendo tomada pela ideia de vir a existir como uma base mínima de formação. Sob o agravante de conceder uma dinâmica espaço-tempo insuficiente para desenvolver o conjunto todas as práticas de linguagem, sugeridas enquanto práticas corporais. E que vai se referir também ao condensamento das especificidades de suas três habilidades, ao seu elevado quantitativo de objetivos de aprendizagem, à profundidade da discussão necessária e que seria pertinente aos campos de atuação e ao volume de objetos de conhecimento que poderiam ser materializados, na forma de seus conteúdos de ensino.

Para a composição do segundo momento, referente à parte flexível do currículo, somam-se todas essas questões anteriores à outras especificidades que passam a serem consideradas aos Itinerários Formativos. Nesse conjunto de unidades curriculares, que passou a ser existido para as três séries do Ensino Médio, retoma-se também aquela mesma observação inicial que fora realizada sobre a organização curricular. Assim, torna-se igualmente discutível a determinação de sua materialidade (ao ser observada mais uma vez a Figura 06).

> [...] Itinerário Formativo é um conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições de ensino presentes em todas as dez competências gerais, que oportunizam ao/à estudante maior aprofundamento de conhecimentos, preparação para a continuidade dos estudos e inserção no mundo do trabalho, além da construção de soluções para problemas específicos da sua comunidade. As Unidades Curriculares são elementos com carga horária pré-definida, elaboradas a partir de estratégias que visam desenvolver competências específicas, podendo ser estruturadas em áreas do conhecimento, componentes curriculares, módulos, projetos, entre outras formas (GOIÁS, 2021a, p. 498).

Para os Itinerários Formativos é considerada a existência de um trabalho educativo particular. E mesmo para o desenvolvimento de cada uma de suas três unidades curriculares – Eletivas de Núcleo Dirigido e de Núcleo Livre, Trilhas de Aprofundamento e Projeto de Vida – a Educação Física também acabou sendo tomada pela condição da flexibilidade. Seu papel foi condicionado a um entendimento dual na organização curricular, determinado pela forma do seu estabelecimento como componente e como forma integrante de uma área do conhecimento específico, acarretando numa necessidade de serem estabelecidos outros diálogos com as juventudes (CORREA; ALVES; MAIA 2014).

A unidade curricular Eletivas de Núcleo Dirigido possui uma determinação e é obrigatória, situada somente para as áreas do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias e da Matemática e suas Tecnologias. A participação dos/as estudantes é resumida na possibilidade da feitura de escolhas, dentre uma das duas opções que são oferecidas por cada bloco. A unidade curricular Eletivas de Núcleo Livre foi definida como uma construção pertinente à unidade escolar, a partir da consideração dos elementos de sua realidade – contexto, infraestrutura, localidade e recursos – e do interesse dos/as próprios estudantes[58].

> As Eletivas são componentes curriculares de livre escolha dos/as estudantes para fins de enriquecimento cultural, diversificação de experiências, aprofundamento e/ou atualização de algum conhecimento específico que pode estar ou não associado às trilhas do seu Itinerário Formativo. Além disso, têm como objetivo discutir temas atuais e desenvolver habilidades, atitudes e valores para enriquecer e aprofundar as aprendizagens da Formação Geral Básica

[58] A escola pode oferecer esse componente a partir de uma lista genérica sugerida pela SEDUC. Segundo o documento, a lista foi preparada a partir do cruzamento de dados do diagnóstico da rede relacionados aos interesses dos/as estudantes, advindos das rodas de conversas, dos questionários de escuta e dos arranjos econômico-produtivos de cada município (GOIÁS, 2021a).

> e/ou das trilhas de aprofundamento. São também uma forma de estimular o/a estudante a desenvolver o seu Projeto de Vida por meio de habilidades relacionadas às dimensões pessoal, profissional e social (GOIÁS, 2021a, p.503-504).

No entanto, é questionável a consideração dessa prerrogativa. Nela, encontra-se subentendido que, no momento anterior da Formação Geral Básica, já tenha ocorrido todo um processo significativo de ensino para os/as estudantes. Considerando as práticas corporais e os conteúdos da Educação Física, essa unidade curricular é concebida numa ideia de aprofundamento da aprendizagem. Portanto, se ela também se encaminha enquanto uma construção, discute-se como algo poderia ser aprofundado se ainda é seguido, de modo concomitante, na dinâmica espaço-tempo de um curso que ainda se apresenta, na organização curricular estabelecida.

Nessa composição, chama-se atenção para o fato de que, os/as estudantes logo na primeira série, participariam de um processo individual de escolha, sobre a unidade curricular Eletivas de Núcleo Dirigido. A Educação Física aparece na condição de opção e na forma de tópicos a serem desenvolvidos. Não existe um direcionamento sobre o que deveria ser considerado relevante para seus conteúdos de ensino e nem como essa unidade curricular poderia ser desenvolvida na forma do trabalho educativo. Em Santos (2021), isso pode ser problematizado a partir da necessidade de discussão do pensamento teórico da Educação Física, quando este é tornado como uma possibilidade de ser conhecimento escolar.

Essa mesma unidade curricular, ao ser continuada para as segunda e terceira séries, trouxe as Eletivas de Núcleo Livre sob a mesma condição de escolha dos/as estudantes, porém dependentes de uma oferta definida pela unidade escolar e pelo interesse do/a professor/a responsável pelo seu desenvolvimento. Isso compreende também a ideia existente de uma racionalidade instrumental – conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), perpassada ainda pelo entendimento da sua condição como uma oferta e não mais como um direito (LIBÂNEO, 2012).

A segunda unidade curricular, intitulada Projeto de Vida, é obrigatória e passou a ser considerada para a promoção das três séries do Ensino Médio.

> O Projeto de Vida é uma estratégia pedagógica estruturada intencionalmente cujo objetivo é desenvolver no/a estudante a capacidade de atribuir sentido à sua existência, por meio da abordagem de habilidades que estão vinculadas a tomada de decisões,

> ao planejamento de seu futuro e à sua atuação com autonomia e responsabilidade, levando em consideração interesses, talentos, desejos e potencialidades. [...] deve desenvolver três dimensões ou conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores visando identificar motivações, aspirações e estratégias para alcançá-las: - Autoconhecimento: Quem sou eu? O que me move? Para onde desejo ir? - Expansão e exploração: Quais as minhas possibilidades? Quais as minhas potencialidades? - Planejamento: Que rumo dar à minha vida? Quais são os meus objetivos pessoais? Quais são os meus objetivos profissionais? Quais são meus objetivos sociais? (GOIÁS, 2021a, p. 502-503).

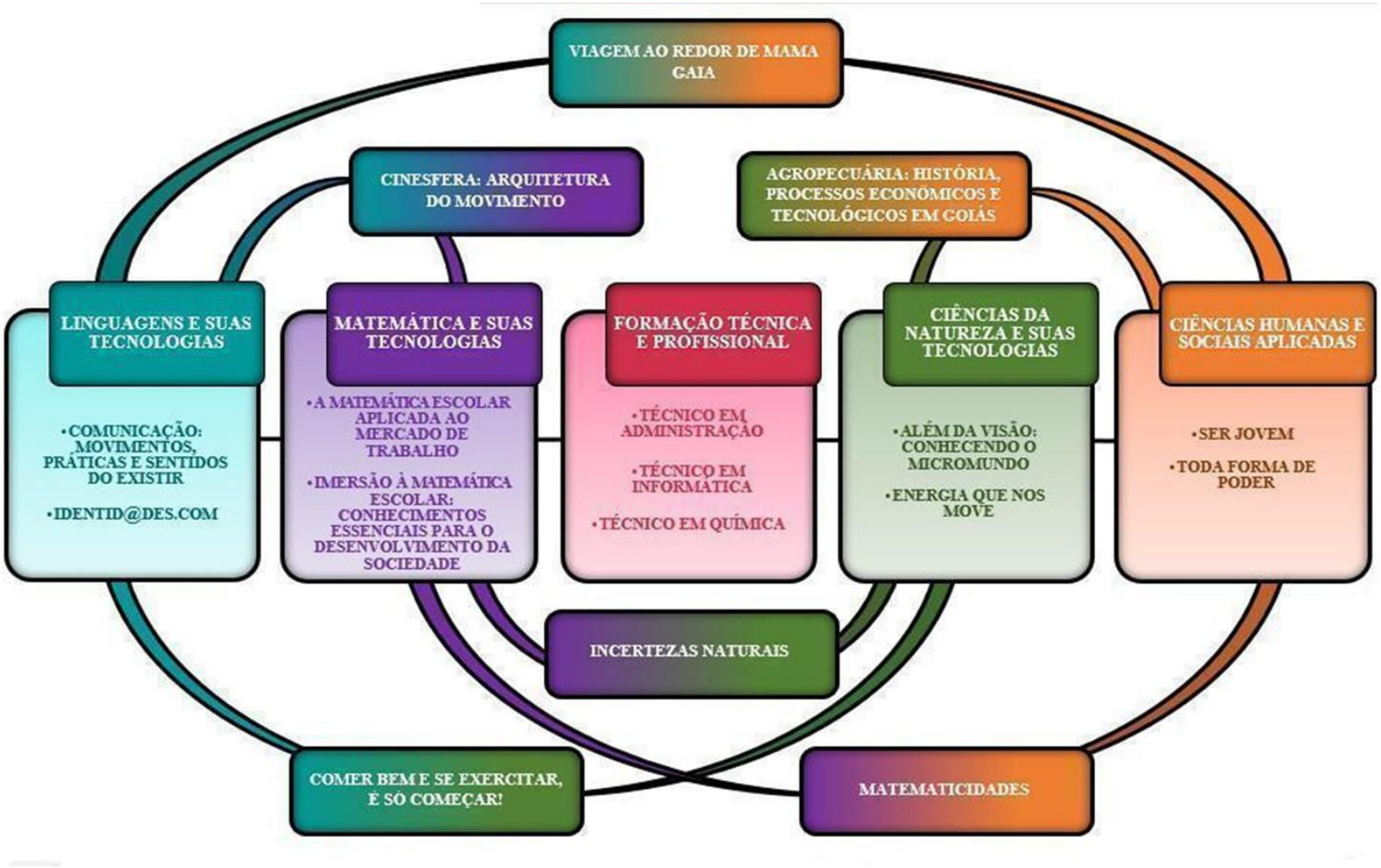
Considerada a legislação brasileira, a concepção da ideia de um projeto de vida[59] na instituição escolar, encontra traços de uma fundamentação estruturada a partir da definição tríplice das finalidades sobre a educação: a formação humana, o exercício da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho (BRASIL, 1988). Porém, vale retomar que a estruturação de uma nova proposta curricular a ser pretendida para o Ensino Médio no Brasil, segue as orientações de uma série de documentos que foram referenciados para a educação formal, nos quais são os organismos internacionais que definem as estratégias de uma formação escolar de nível médio, inseridas na sociedade do capital e por uma lógica neoliberal (SANTOS e LIMONTA, 2014).

Na Figura 07, encontram-se ilustradas as possibilidades originais de arranjo que foram materializadas para terceira unidade curricular, intitulada Trilhas de Aprofundamento[60], no referencial curricular goiano. Sua localização contemplaria uma escolha que pudesse ser definida: por área do conhecimento, entre as áreas do conhecimento e pela possibilidade de realização de uma Formação Técnica e Profissional (GOIÁS, 2021a).

[59] Foi destinada uma hora-aula por semana para todas as séries do Ensino Médio. A oferta desse componente é uma forma de proporcionar para os/as estudantes de Goiás, orientações específicas em relação ao planejamento de suas atividades e futuro acadêmico, pessoal e/ou profissional. Para que fosse implementado, a equipe de currículo elaborou um material didático sequencial, composto por um guia para o/a professor/a e material didático para o/a estudante (GOIÁS, 2021a).

[60] O referencial curricular goiano, na forma de catálogo, disponibilizou um conjunto de possibilidades de oferta. O catálogo apresentado é composto por dezessete Trilhas de Aprofundamento: oito itinerários de área do conhecimento (sendo duas por área), seis itinerários integrados entre duas áreas do conhecimento e três itinerários de formação técnica e profissional (GOIÁS, 2021a).

Figura 07: Infográfico das Trilhas de Aprofundamento



Fonte: DC-GOEM (GOIÁS, 2021a, p.138)

Na unidade curricular Trilhas de Aprofundamento, foi identificado no referencial curricular goiano que os/as estudantes fariam também um processo pessoal de escolha, realizado a partir das segunda e terceira séries, no momento da sua oferta pela organização curricular.

> As Trilhas de Aprofundamento são organizadas em conjuntos de unidades curriculares que possibilitam o protagonismo dos/as estudantes, pois podem escolher diferentes percursos que propiciem a formação que melhor se ajuste às suas aptidões e ao seu projeto de vida, prosseguindo os estudos e/ou o mundo do trabalho. São, portanto, um conjunto de atividades educativas que os/as estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar a aprendizagem em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, visando a formação integral dos/as estudantes para que se tornem cidadãos/ãs autônomos/as, críticos/as e responsáveis consigo e com o mundo (GOIÁS, 2021a, p. 506).

O desenvolvimento das Trilhas de Aprofundamento é indicado pelo percurso de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo.

> Na **Investigação Científica** os/as estudantes poderão desenvolver um projeto de pesquisa que pode ter o formato de uma monografia, de um relatório ou de uma apresentação, seguindo o rigor científico. Desse modo, o caráter investigativo pode levar o/a jovem a desenvolver habilidades do pensar e do fazer científico, levando-o/a compreender e resolver assuntos do seu cotidiano promovendo o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida.
>
> Nos **Processos Criativos** o/a estudante vai idealizar e criar algo original e arrojado. E nesse eixo estruturante, a arte, a cultura, as novas tecnologias, a matemática e a ciência são instrumentos impulsionadores para a execução do processo criativo. A escrita de um livro coletivo, experimentos laboratoriais, maquetes, construção de protótipos, elaboração de situações-problema, uma peça ou um esquete teatral, uma campanha, vídeos ou ações coletivas são alguns exemplos práticos que envolvem os processos criativos. Em todos esses exemplos, os/as jovens podem desenvolver a habilidade do pensar e do fazer criativo, levando-os/as a compreender que são capazes de expressar-se criativamente e de construir soluções inovadoras para resolução de problemas.
>
> A **Mediação e Intervenção Sociocultural** supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos e intervir na esfera social. Esse eixo também conduz os/as estudantes a colocarem em prática o que foi construído nos Processos Criativos. É importante que o/a jovem amplie seus conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e a do planeta, para levá-lo/a a desenvolver habilidades que promovam a boa convivência, o respeito,

> e a capacidade tanto de mediar conflitos como de propor soluções e intervenções na vida real, sejam elas em questões de caráter sociocultural, como também em problemas ambientais.
> No quarto eixo estruturante, **Empreendedorismo**, o/a estudante deve refletir sobre a relação entre os demais eixos e o seu Projeto de Vida. Pensar o empreendedorismo, seja ele pessoal ou social, envolve reconhecer experiências de pesquisa, criação, mobilização, intervenção na comunidade para avaliar e criar caminhos para a sua vida após o Ensino Médio (GOIÁS, 2021a, p.507-508, grifo do texto).

Em Goiás (2021a), no conjunto sugerido das Trilhas de Aprofundamento, foi observada uma forma similar de organização entre si, sequenciada pela definição de: título, apresentação, área do conhecimento, conceitos mobilizados, perfil do/a egresso/a, cursos superiores relacionados, competências gerais (BNCC), competências e habilidades específicas (Trilhas de Aprofundamento), unidades curriculares, eixos estruturantes, carga horária, objetos de conhecimento, práticas sugeridas e instrumento de avaliação.

Em relação à pertinência da Educação Física, encontra-se no Quadro 06, uma exemplificação, na forma de síntese, das propostas desenvolvidas no referencial curricular goiano. Observa-se a presença das práticas corporais orientadas para o desenvolvimento de competências, com certa expressividade descritiva e de prescrição no que foi encontrado para o campo das práticas sugeridas.

Quadro 06: Trilhas de Aprofundamento com a presença do componente Educação Física

TRILHAS DE APROFUNDAMENTO			
TIPO	NOME	OBJETIVO	COMPETÊNCIAS GERAIS
Por área do conhecimento	Comunicação: Movimentos, Práticas e Sentidos do Existir	[...] surge no intuito de desenvolver a capacidade comunicativa juvenil, aprimorando-a pela mobilização artística, corporal e linguística dos/as estudantes, para potencializar seu enfrentamento sobre questões que se apresentam em seu cotidiano e que são referentes à sua própria formação humana, no exercício da cidadania e de sua posterior inserção no mundo do trabalho. (GOIÁS, 2021a, p.742).	1. Desenvolver investigação científica sobre os diferentes discursos artístico, corporal e/ou linguístico, analisando-os na diversidade de relações que consideram sua dinâmica de espaço-tempo, para o aprimoramento de uma ação consciente ao comunicar-se na sociedade. 2. Mobilizar processos criativos sob as mais diversas formas representativas artística, corporal e/ou linguística, articulando aspectos referentes à comunicação e à expressão, para sua aplicabilidade no contexto sócio-histórico-cultural de maneira transformadora. 3. Avaliar possibilidades de mediação e intervenção sociocultural, pela criticidade de opiniões, relações de poder e posicionamentos no campo das linguagens artística, corporal e/ou linguística, construindo um processo dialógico coletivo, para contribuir com seu aprimoramento individual e/ou coletivo. 4. Criar produções diversas por meio de práticas artísticas, corporais e/ou linguísticas, realizando de maneira empreendedora diferentes formas de comunicação e expressão, para significar a realidade no aprofundamento de suas conexões.
	Identid@des.com	[...] propõe-se a desenvolver nos/as estudantes uma capacidade consciente e crítico-argumentativa de si e do outro, considerando que, pela mobilização das linguagens artística, corporal e/ou linguísticas, ocorre a consciência e as representações de suas identidades, potencializando o enfrentamento sobre as dinâmicas da realidade, ao perpassar pelo diálogo com sua formação humana, com o exercício da cidadania e sua inserção futura no mundo do trabalho. (GOIÁS, 2021a,	1. Desenvolver investigação científica sobre os diferentes discursos artístico, corporal e/ou linguístico, analisando-os na diversidade de relações que consideram sua dinâmica de espaço-tempo, para o aprimoramento de uma ação consciente ao comunicar-se na sociedade. 2. Mobilizar processos criativos sob as mais diversas formas representativas artística, corporal e/ou linguística, articulando aspectos referentes à comunicação e à expressão, para sua aplicabilidade no contexto sócio-histórico-cultural de maneira transformadora. 3. Avaliar possibilidades de mediação e intervenção sociocultural pela criticidade de opiniões, relações de poder e posicionamentos no campo das linguagens: artística, corporal e/ou linguística, construindo um processo dialógico coletivo, para contribuir com seu aprimoramento individual e/ou

		p.775).	coletivo. 4. Criar produções diversas por meio de práticas: artísticas, corporais e/ou linguísticas, realizando de maneira empreendedora diferentes formas de comunicação e expressão, para significar a realidade no aprofundamento de suas conexões.
Entre áreas do conhecimento	Cinesfera (LGG e MAT)	[...] entrecruza conhecimentos e saberes para aprofundar a compreensão da realidade sobre o movimento humano no mundo. Parte do conceito central da Cinesfera ou da delimitação esférica, limite natural do espaço pessoal em torno do sujeito que se move. Os/as estudantes que optarem por seu percurso terão a oportunidade de vivenciar práticas artísticas, corporais e/ou linguísticas escolares sob a perspectiva direcional, dimensional e espacial de análise matemática (GOIÁS, 2021a, p.513).	1. Desenvolver investigação científica sobre as diferentes práticas artísticas, corporais e/ou linguísticas, dado o conhecimento lógico-matemático, analisando-as na diversidade de relações que consideram sua dinâmica de espaço-tempo, para o aprimoramento de uma ação consciente sobre o mover-se em sociedade. 2. Mobilizar processos criativos sob as mais diversas formas representativas artísticas, corporais e/ou linguísticas, articulando aspectos referentes à geometria espacial que se configura na expressividade da ação, para sua aplicabilidade em sentidos e/ou significados próprios no contexto sócio-histórico-cultural pertencente. 3. Avaliar possibilidades de mediação e intervenção sociocultural pela criticidade de opiniões, relações e posicionamentos no campo das linguagens artísticas, corporais e/ou linguísticas, articuladas à Matemática, construindo um processo dialógico coletivo, para contribuir no aprimoramento individual e/ou coletivo. 4. Criar produções diversas por meio do uso matemático, como disparador de práticas artísticas, corporais e/ou linguísticas, realizando de maneira empreendedora diferentes formas expressivas, para significar a realidade no aprofundamento de suas conexões.
	Viagem ao Redor de Mama Gaia (LGG e CHSA)	[...] visa refletir a organização dos papéis sociais a partir do estudo sobre as figuras femininas em suas múltiplas identidades. As práticas/atividades de empoderamento não estão direcionadas apenas às estudantes ou a uma perspectiva binária de gênero, mas a todos, tendo em vista que o conhecimento da sociedade, dos grupos e instituições sociais -	1. Criar condições para o desenvolvimento integral dos/as estudantes, promovendo a participação individual e coletiva em ações que melhorem a qualidade de vida das pessoas; 2. Conhecer e refletir sobre conceitos que envolvem o tema, tais como: legislação, movimentos sociais, direitos humanos etc. 3. Avaliar temáticas que podem ajudar os/as estudantes a posicionar-se no mundo.

		via educação - pode auxiliar na redução dos efeitos da desigualdade de gênero (GOIÁS, 2021a, p.513-514).	
	Comer bem e se exercitar, é só começar! (LGG e CNT)	[...] procura associar uma alimentação saudável com a prática de exercícios físicos. A escola se apresenta como um espaço importante na formação de valores, bons hábitos e estilos de vida. Pensando nisso, é imprescindível proporcionar um ambiente favorável à vivência de saberes e sabores para a construção de uma relação saudável dos/as estudantes com o alimento e o incentivo a prática de exercícios físicos (GOIÁS, 2021a, p. 514).	1. Propor reflexões sobre o benefício de uma alimentação saudável aliada ao exercício físico para que se tenha uma boa qualidade de vida, considerando as propostas de investigação trazidas pelas áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias aplicadas de forma crítica aos diferentes contextos. 2. Utilizar conhecimentos relacionados à nutrição e ao exercício físico, para questionar, modificar e adaptar ideias existentes sobre uma alimentação saudável e sobre a prática de atividades físicas por meio de diferentes linguagens propondo soluções para questões e problemas identificados em suas comunidades. 3. Compreender e considerar a opinião e o sentimento do outro a respeito de alimentação saudável e exercício físico, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência, promovendo o combate ao preconceito e a valorização da diversidade. 4. Propor estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo analisando os benefícios de uma boa alimentação aliada ao exercício físico para estabelecer metas e identificar caminhos, a fim de realizar projetos pessoais e/ou produtivos.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Goiás (2021a).

Nas Trilhas de Aprofundamento, a Educação Física é determinada somente a partir da sua participação como componente, na abrangência de escolha dos/as estudantes quando é considerada a área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias. A partir do último movimento da organização curricular[61], foi observado que a Educação Física pode estar presente pela escolha das Trilhas Formativas: na sua própria área do conhecimento, em "Comunicação: Movimentos, Sentidos e Práticas do Existir" e "Identid@des.com"; entre duas áreas do conhecimento, em "Cinesfera" e "Comer bem e se exercitar é só começar"; e a partir da Formação Técnica e Profissional (com destaque na especificidade do curso de Artes, da opção de formação em Dança).

No entanto, as orientações da BNCC para os Itinerários Formativos, trazem a problemática do condicionamento das práticas corporais da Educação Física submetidas à uma mesma ideia de promoção da sua forma no lugar de "estudos e práticas". Isso tende a provocar o esvaziamento de seus conteúdos, entendidos como forma de conhecimento escolar que é historicamente produzido e advém de um conhecimento científico anterior da Educação Física, entendidos na relevância de Pessoa (2018) e Santos (2021).

Encerra-se dizendo, a partir de Saviani (2011), que esses mecanismos são apontados pelo entendimento maior de que as aprendizagens estejam condicionadas ao processo de reestruturação produtiva. A sugestão do desenvolvimento de competências e habilidades para a educação formal, o ensino escolar e a escola como instituição; condicionam seus desafios para uma noção de empregabilidade, na qual tornou-se importante aprender a aprender para poder empreender.

Portanto, há um cuidado sobre a determinação dos Itinerários Formativos porque podem vir a ocultar, na sua essência, somente a construção de um indivíduo flexível, multifuncional e polivalente – guiado pela constância de mudanças produzidas na relação consumo e produção. Na existência de uma educação do corpo, que determina também numa de suas formas, as práticas corporais da Educação Física no Ensino

[61] Foi identificada a suspensão de uma das opções das Trilha de Aprofundamento, entre áreas do conhecimento, intitulada "Viagem ao Redor de Mama Gaia". Consistia numa Trilha de Aprofundamento que integrava as áreas do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e de Linguagens e Suas Tecnologias. Foi acrescido ainda para a Formação Técnica e Profissional, os cursos de Artes (nas opções de Dança, Música ou Teatro), Redes de Computadores, Alimentos e Segurança do Trabalho. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

Médio, direcionado sob um discurso de aparente novidade, mas que continua a perpetuar um condicionamento articulado a educação, ao trabalho e ao capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo, considerado como objeto de estudo, tem sido secularmente desenvolvido nos campos filosófico, artístico e científico. Isso evidencia-se pela existência de uma série de interesses que são encontrados e passam a ser estabelecidos sobre ele. E para a sociedade do capital, existe a necessidade de uma determinação da forma do corpo, condicionando-o para o atendimento do modo de produção, numa relação que passa a ser existida entre a produção e o consumo da mercadoria.

Esse movimento é desdobrado no modo de reprodução da vida humana, no conjunto de suas relações, pela modificação na dinâmica espaço-tempo e no desenvolvido das articulações entre educação, trabalho e capital. Assim, a educação do corpo na sociedade do capital acompanha um processo histórico de transformação da realidade. E o corpo, como expressão material e espiritual da vida, segue atravessado nos seus modos particulares de existir, pela lógica da acumulação flexível no neoliberalismo (BAPTISTA, 2007).

Seus mecanismos consideram a exigência de uma mediação que passa a ser estabelecida para a cultura e seus processos educacionais. Isso acontece a partir de uma realização específica que passa a ser considerada sobre o trabalho – categoria que determina a produção do ser humano e ao mesmo tempo é determinada por ele, sob uma forma de modificação que tem sido produzida pelo capital (MARX, 2013).

O corpo para o ser humano é um meio de trabalho, está submetido à sua forma de organização e dele mesmo são exigidas capacidades para a produção. A corporalidade vai se dando nas relações de trabalho e nos modos de identificação com os outros seres humanos. Logo, o trabalho promove uma educação do corpo e se torna também princípio educativo (MARX, 2010)

O corpo biológico, na sua condição universal, encontra-se submetido à particularidade de uma construção histórica que é determinada pelo trabalho. Porém, para a sociedade do capital, o corpo precisa ser ressignificado como aquele que vai produzir mercadorias e que é produzido também como mais uma delas.

Nesse contexto, a alienação, o fetiche e a reificação são desenvolvidos para submeter o corpo à particularidade histórica do modo de produção capitalista, implicando sobre ele um modelo específico de educação do corpo (BAPTISTA, 2007).

E a partir do neoliberalismo – como medida de superação ao enfrentamento da crise do modo de produção do capital, que é implicado ao corpo a ideia máxima do indivíduo, com possibilidade detentora de poder aquisitivo mediado pelo estabelecimento de relações contratuais, onde a venda da sua força de trabalho passa a ser ressignificada como forma da condição humana e de pertencimento social.

Por exemplo, a ideia de poder adestrar o físico, de gerir a mente, de controlar as emoções, de adequar a afetividade, de docilizar a vida para a produção e de subordinar a subjetividade humana para o consumo torna-se naturalizado sob um mesmo ideal de se promover o racionalismo objetivo do indivíduo.

Assim, foi preciso alterar a dinâmica espaço-tempo para que o econômico, o político e o social se expressassem numa relação entre coisas, a partir da materialização dos seus elementos constituintes na modernidade (HARVEY, 2008).

O modo de produção capitalista passou a organizar para o corpo os seus momentos de trabalho e de não-trabalho, compreendendo para a organização social dos/as trabalhadores/as uma divisão pela sua condição de classe e outras adaptações corporais. Todas elas, voltadas para a incorporação ideal de flexibilidade necessária ao corpo – para que fosse considerado produtivo. E que ao mesmo tempo, permitisse sobre ele, para além da sua relação com o trabalho, o esvaziamento do concreto, a invisibilidade do capital e a intensificação das suas possibilidades de fragmentação social como indivíduo.

Também, foi assim que a educação formal, o ensino escolar e a escola como instituição foram se desenvolvendo historicamente, de uma maneira paralela e atravessada por todo esse processo. Pensar sobre a determinação da sua estrutura, organização e funcionamento pressupõe entender que o atravessamento de suas relações também foi sendo estabelecida na articulação entre educação, trabalho e capital.

Em outras palavras, o que acontece hoje, na sua forma histórica atual, é derivada de um processo histórico de conhecimento que fora construído, a partir de uma derivação do processo histórico do trabalho (MANACORDA, 2006).

O modo de produção do capital passou a determinar as práticas de se ensinar e aprender, observando aquela mesma divisão social pela condição de classe. A forma ideal de um ambiente coletivo de instrução, desenvolvida sob uma condição estatal de oferta e que, posteriormente, passou a ser oferecida como um serviço para todas as

pessoas, foi sendo construída numa dinâmica espaço-tempo que se relaciona diretamente com a necessidade do desenvolvimento de forças produtivas.

Logo, a educação do corpo perpassa pela ideia de vir ser estabelecido também certo ordenamento social, a partir da materialização de práticas de ensino e processos de escolarização a serem desenvolvidas para as etapas da vida humana, seguindo-se numa crescente até a conformação do/a futuro/a trabalhador/a.

Nesse contexto, a particularidade da educação brasileira encontra-se inserida e, por aqui, foi apresentada numa especificidade que para seu entendimento, que não se dissocia da discussão anterior. A dualidade existida entre trabalho manual e intelectual, pensar e fazer, teoria e prática – referentes à composição da necessidade de uma diferenciação dos tipos de escola, traduzem uma forma de determinação que o modo de produção do capital foi considerando para a mesma ideia de pertencimento da condição de classe na divisão social do trabalho.

Ao ser observado o processo de construção histórica da Educação Básica e, dentro dela, a especificidade da etapa do Ensino Médio é possível observar pelos caminhos das políticas e educacionais, a consolidação de um processo que vai caracterizando também um modelo específico de determinação da educação do corpo (KUENZER, 2000).

A formação escolar de nível médio no Brasil, historicamente é atravessada por interesses que estão diretamente relacionados ao mundo do trabalho, seja na forma de um ensino propedêutico ou profissionalizante. O marco sucessório de dispositivos legais confirma essa assertiva e apontam para a condição de exercício de uma constate reforma, que passa a ser estabelecida para a forma do Ensino Médio.

A partir de Brasil (1996, 2013a e 2018a), embora sejam apontadas finalidades de orientação para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho, considera-se que todos esses esforços se conjugam para um direcionamento condicionado de determinação da educação brasileira para uma forma específica de educação do corpo.

Assim, o Ensino Médio é uma realidade a ser desvelada na educação brasileira porque encontra-se situado na dinâmica de reestruturação produtiva da sociedade do capital, na qual a classe trabalhadora vai estar ou não inserida durante o seu momento histórico existido pela condição temporária da juventude. Na articulação entre educação, trabalho e capital isso encontra-se num lugar que possui determinações advindas de

políticas públicas e educacionais, permeadas por uma série de consensos, conflitos, tensões e contradições.

Existem orientações – internacionais e nacionais – que sugestionam para o desenvolvimento de competências e habilidades, relacionadas à possibilidade ou não de uma empregabilidade posterior que é condicionada pela adaptação do corpo. Ou seja, da formação do indivíduo flexível, multifuncional e polivalente, exigido para assumir papéis sociais na sociedade do capital (SANTOS; LIMONTA, 2014).

No entanto, questiona-se os caminhos de uma proposta para o Ensino Médio que esteja referenciada somente na sua relação com o mercado. Seu acesso, permanência e conclusão pelos/as estudantes nessa etapa de ensino, não pode estar unicamente subordinada a uma lógica de determinação formatada por uma "pedagogia das competências".

Precisa considerar o compromisso de uma educação formal voltada para a participação sócio-histórico-cultural dos sujeitos, de produção econômico-política das suas relações, alicerçada no comportamento ético e legitimada pelo compromisso do desenvolvimento de uma forma de ensino escolar que possa ser entendido enquanto direito, possibilitando o exercício contínuo da autonomia intelectual e moral na escola como sua instituição.

Quando observado o conjunto das reformas de orientação educacional no Brasil que passam a considerar a necessidade de realização de mudanças sobre o Ensino Médio, se encontra atrelado os mesmos mecanismos que vão condicionando essa etapa de ensino para as exigências do modo de produção capitalista. E a proposta do NEM consiste na sua forma de materialidade histórica mais recente.

Sobre ela, passa também a ser considerada a pertinência da educação do corpo na sociedade do capital, na determinação da forma das práticas corporais para as juventudes. Identifica-se, que a Educação Física também fora determinada na articulação entre educação, trabalho e capital e que, seu desenvolvimento enquanto conhecimento escolar, foi sendo igualmente constituído no curso do desenvolvimento histórico da educação brasileira.

Chama-se atenção para a Educação Física porque foi ela que se constituiu objetivamente como forma convenientemente necessária para a educação do corpo. E na escolarização das brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura é preciso ser considerado os seus contextos sócio-histórico-

culturais. Sobretudo, quando no caso brasileiro, esse propiciar já esteve historicamente condicionado a um cunho moralista, eugenista, sanitarista e de promoção da melhoria das condições de vida para o trabalho (SOARES, 2012).

A institucionalização da escola trouxe a reboque uma forma de legitimação específica para a Educação Física escolar e uma determinação sobre a educação do corpo. Moldar de maneira utilitária o corpo do/a futuro/a trabalhador/a – resguardada nas especificidades de gênero (virilidade masculina e maternidade feminina), não deixou de considerar a primazia da condição de classe como categoria necessária para a continuidade da divisão social para o trabalho a ser mantida.

Ao mesmo tempo, a incorporação de elementos referentes à promoção da concorrência e de competitividade dos indivíduos, do controle social sobre grupos nas práticas corporais, acabou se mostrando igualmente interessante para as relações estabelecidas de produção e consumo, para o mercado. A ideia horizontal de uma formação escolar de nível médio para as juventudes associada à verticalização de uma educação do corpo para o trabalho, durante certo tempo acabou determinando os conteúdos de ensino da Educação Física escolar, sem refletir sobre aquilo que estaria ocultado na essência de suas práticas corporais.

Convém resgatar o movimento precursor dos anos de 1980, no qual o desenvolvimento do pensamento crítico sobre o trabalho educativo da Educação Física escolar – para além dos modelos pedagógicos centrados no ensino de conteúdos tradicionais, esportivos e tecnicistas – possibilitou para a educação do corpo outros sentidos, direcionamentos e finalidades educacionais. Assim, essas propostas foram consideradas precursoras no seu conjunto de abordagens teórico-metodológicas (DARIDO, 2003).

No entanto, para além de uma função reprodutivista do capital e, no entendimento do corpo sob uma vertente que considera a sua determinação histórica atrelada ao modo de produção capitalista, o conceito de cultura corporal que fora desenvolvido, torna-se ainda um ponto de partida para a condução de uma crítica sobre a forma a ser observada da educação do corpo na sociedade do capital.

Para o movimento reformador do NEM brasileiro, essa perspectiva de entendimento do corpo na Educação Física escolar não se apresenta na observação daquilo que é orientado pela BNCC, uma vez que essa vai considerar somente o conceito de cultura corporal de movimento. Isso pode ocultar o conjunto de relações da

articulação entre educação, capital e trabalho, implicando para as práticas corporais uma significação simplista de atividade como modo de fazer.

Esse mesmo documento caminha para a pertinência de uma base comum de conteúdos escolares, acrescida da inserção de uma parte flexível do currículo que esteja em consonância com o modo de produção do capital, possibilitando a inserção das juventudes como futuros/as trabalhadores/as quando deixarem sua condição de escolares. E é aqui que surge o discurso aparente de mudança, pela novidade da flexibilização curricular, subsidiado pelo foco no desenvolvimento de competências e o compromisso com a educação integral – seus fundamentos pedagógicos (BRASIL, 2018a).

Na aparência do acréscimo de uma dinâmica espaço-tempo escolar, a Educação Física passa a integrar a área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias. E como componente somado a outros três – Arte, Língua Estrangeira e Língua Portuguesa – se define pelos mecanismos de participação na organização curricular por competências e habilidades específicas. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, manifesta-se a perda de direitos historicamente adquiridos enquanto componente.

Compromete-se a sua condição de necessidade, quando não se torna mais obrigatória para as três séries do Ensino Médio. E ainda são deixadas sobre ela algumas dúvidas sobre a sua condição de legitimidade, ao ser considerada como "estudos e práticas", a partir de um trabalho educativo que pode ser realizado a partir de "notório saber". Torna-se ainda discutível a sua ideia facultativa de oferta e da sua dependência pela escolha pessoal dos/as estudantes.

Considerada no âmbito da sua validação enquanto componente do Ensino Médio, a Educação Física contribui para a formação humana das juventudes quando é compreendida no conjunto de suas práticas corporais. E que, para o contexto da escola pública, isso deve ir além da execução do movimento pelo movimento e/ou no seu entendimento superficial como um mero desenvolvimento da aptidão física (TAFFAREL et al, 1992).

Portanto, o direito à cultura corporal não pode ser constituído apenas sob o privilégio de determinação da escola do conhecimento e que historicamente não tem sido destinada para as juventudes pertencentes da classe trabalhadora. Muito menos ser limitada à sua definição simplificada pelo imediatismo de processos de escolhas individuais a partir de interesses momentâneos, na qual acaba sendo recaída uma inteira

responsabilidade sobre os/as estudantes, que se encontram ainda num processo de formação escolar, dependente da mediação de professores/as.

Considerar a ideia de flexibilização curricular, encontra-se no curso de determinação que a lógica neoliberal e os organismos multilaterais de financiamento prescrevem para a educação formal, o ensino escolar e a escola como instituição. E essa questão tende a se tornar ainda mais complexa quando a BNCC passa a ser desdobrada no conjunto de seus vinte e sete referencias curriculares estaduais/distrital distintos, entendidos como traduções desse mesmo documento orientador para a especificação dos territórios e das juventudes pertencentes a eles.

Para a pesquisa, na análise do referencial curricular goiano, ao compreender a BNCC como uma generalidade de materialização e o DC-GOEM como uma porção particular a ser considerada no movimento reformador do NEM brasileiro, observa que a determinação referente a educação do corpo para a forma da Educação Física escolar e suas práticas corporais, seguem curso similar.

Ao serem observadas pesquisas anteriores – com destaque para Baptista (2007), Oliveira (2017) e Machado (2019), é percebida a existência de uma processualidade concebida enquanto reforma para o Ensino Médio, que também é inserida na proposta de Goiás.

Convém rememorar que o referencial curricular goiano foi construído num determinado tempo histórico pela SEDUC, na totalidade de um governo federal e na particularidade de um governo estadual – determinado pelas políticas públicas e educacionais que aconteceram ou não nesse período. Além disso, houve o atravessamento de acontecimentos produzidos pelo vírus da COVID-19. Nesse sentido, a educação do corpo que incide sobre a forma da Educação Física escolar e suas práticas corporais articularam-se também aos caminhos perpassados nesse contexto.

É preciso considerar ainda tanto a Educação Básica – nível de ensino – quanto o Ensino Médio – etapa de ensino – como unidades complementares a serem entendidas num sentido dialético e no contexto da educação brasileira. Portanto, pode ser ressaltado que a proposta do referencial curricular goiano não se dissocia e nem se desvincula do que já existia anterior a ela: o desenvolvimento histórico e político do Ensino Médio brasileiro. Não se distancia também do engendramento neoliberal de um projeto que concebe a flexibilização do Ensino Médio, no contexto da acumulação flexível, no entendimento de Kuenzer (2001, 2009, 2010 e 2017).

Percebe-se aqui, as marcas do experimentalismo e a possibilidade de certo risco de uma descontinuidade, por se tratar de uma política pública e educacional de governo oferecida como serviço – embora esteja articulada à uma política pública e educacional de Estado. Por isso, a análise documental realizada, sob uma perspectiva humanista crítica e apoiada no materialismo histórico-dialético, na observação da aparência do documento, buscou adentrar na essência de suas múltiplas determinações.

Nesse sentido, a proposta interpreta para a realidade goiana o que fora estabelecido pela BNCC para a implementação do NEM, ao materializar uma produção que vai estabelecer mudanças na organização curricular da rede estadual de ensino. Nela existem indicativos de uma premissa que considera a educação do corpo sobre a Educação Física escolar e suas práticas corporais, apresentados tanto no documento em si quanto nos recursos didáticos auxiliares posteriores de organização bimestral/serial/anual.

A memória do processo de construção compreende um movimento de determinação histórica do documento como um desdobramento propositivo da BNCC, apoiado pela consideração de uma série de dispositivos legais e ações específicas desenvolvidas no âmbito da SEDUC, evidenciando-se a similaridade de articulações entre educação, trabalho e capital. A implementação da proposta do NEM foi massiva para a rede estadual de ensino, alterando de modo quantitativo e qualitativo, o Ensino Médio para uma perspectiva utilitária da dinâmica espaço-tempo. E de instrumentalização, para a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

Dos recursos didáticos auxiliares, analisa-se que, talvez, exista uma hierarquização sequencial daquilo que deve ser ensinado, tendendo à definição de certo grau de importância dos conteúdos, ao expressar uma visão unitária na sua forma de organização. Também, certa homogeneidade para o ensino das práticas corporais que porventura pode não estabelecer diálogos com necessidades, realidades e predileções docente e discente. E ainda, um indicativo de externalidade do trabalho educativo para a forma produzida da Educação Física, quando é considerada somente às orientações do referencial curricular goiano.

A concepção de Ensino Médio caminhou para a criticidade da especificação de sentidos e significados socialmente assumidos, uma vez que considera: a historicidade de um processo de construção, o diálogo com o conjunto de dispositivos legais que tem constituído essa etapa de ensino e o tratamento com autores/as que apresentam

posicionamentos sobre a necessidade de superação da subordinação da educação brasileira somente à determinação exigida pelo modo de produção do capital. No entanto, essa discussão não teve o seu desenvolvimento aprofundado na forma propositiva de ações que promovessem modificações consideráveis sobre a organização, a estrutura e o funcionamento do Ensino Médio como um todo.

Os sujeitos do Ensino Médio, identificados nas juventudes goianas pertencentes à uma dimensão simbólica do território, foram caracterizados a partir da sua condição situacional de existência em Goiás. Apesar da sua compreensão como categoria para além do aspecto biológico do corpo e da sua indicação por múltiplos traços culturais, considera-se que a sua determinação teria sido mais bem definida a partir do conceito de classe e da sua consequente condição socioeconômica. Porque ali são evocados alguns dispositivos legais para a garantia de seus direitos à educação, para a condição da oferta de suas modalidades de ensino, para os desafios referentes à sua formação e para o enfrentamento da dualidade ainda existida entre os tipos de escola historicamente construídas para o Ensino Médio.

Porém, na ideia propositiva de se fazer uma integralização curricular e da discussão sobre a pertinência da produção do conhecimento filosófico, artístico e científico no conjunto de temas referentes à realidade das juventudes goianas, caminha-se para a prevalência de uma epistemologia da prática. As experiências que são consideradas para uma modificação do Ensino Médio, vão se limitando pela reflexão da superação dos problemas cotidianos, com soluções restritas e temporais, das relações sociais e do trabalho.

A partir de Santos (2021), compreende-se que isso pode se apresentar como um problema sobre o tratamento do pensamento teórico na Educação Física escolar. E acarretar ainda numa impossibilidade de poder ser trabalhada a mediação dos conhecimentos escolares da Educação Física e o desenvolvimento do movimento corporal consciente dos/as estudantes no Ensino Médio (DIAS JÚNIOR, 2020).

Na materialidade de organização curricular do referencial curricular goiano, os problemas referenciados para a Educação Física no movimento reformador do NEM brasileiro que foram apresentados tornam a se repetir. No entanto, são mais desenvolvidos no ajustamento da Formação Geral Básica quando ocorre a supressão do componente curricular nas segunda e terceira séries do Ensino Médio, contradizendo os fundamentos pedagógicos da BNCC.

A partir de Magalhães e Maia (2019), isso leva ao entendimento do questionamento sobre a sua pertinência no currículo. E do seu rebaixamento pela perda gradativa de seus direitos, numa compreensão de Pessoa (2018), Matos (2019) e Rocha (2020).

Para a parte flexível do currículo, a Educação Física na organização curricular, além de existir somente a partir do processo de escolha dos/as estudantes, tem sua dependência de oferta pelo interesse da unidade escolar e docente, ao ser oferecida como uma unidade curricular em caráter de eletividade. Soma-se a isso, a insuficiência da sua condição de ser trabalhada na dinâmica espaço-tempo concedida pela organização curricular. E pelo fato de estar dissolvida na especificidade da sua área do conhecimento, quando passa a ser entendida somente como linguagem.

Os conteúdos que são determinados para as práticas corporais e que se articulam para a predominância do trabalho educativo a ser desenvolvido para a Educação Física, são pautados num arranjo estrutural de eixos articuladores para a previsão de uma conexão entre os componentes da sua área do conhecimento. Porém, ao ser considerado Araújo e Oliveira (2022), isso pode traduzir certa fragilidade conceitual de compreensão pela proximidade de uma abordagem semiótica da Educação Física à uma noção restritiva de linguagem corporal. E mais ainda, quando a Educação Física é baseada na concepção do conjunto de suas práticas corporais a partir da concepção de uma cultura corporal de movimento.

O conjunto de habilidades, objetivos de aprendizagem, campos de atuação, práticas de linguagem e objetos de conhecimento são articulados em unidade para cada das práticas corporais. No entanto, analisados objetivos de aprendizagem, não se identifica clareza sobre seu desenvolvimento sequencial, observando-se certa discrepância na quantidade determinada num comparativo de suas práticas corporais.

Os objetos de conhecimento também apresentam uma indefinição teórico-conceitual porque aglutinaram palavras se misturam evocando elementos relativos a atitudes, classificações, conceitos, conteúdos, metodologias, modalidades, normas, procedimentos, regras, valores, dentre outros. E nos campos de atuação, foram limitados na sua indicação somente para a vida pessoal e a vida pública.

A base geral de formação acaba sendo tornada numa base mínima de formação. E na parte flexível do currículo, para a Educação Física somam-se questões relativas ao aprofundamento do momento anterior no desenvolvimento de suas unidades

curriculares. Assim, segue atravessada pela condição de uma racionalidade instrumental, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2000).

Assim, a Educação Física é perpassada ainda pela sua forma de entendimento como uma possibilidade de oferta e não mais como um direito. Dessa maneira, a partir de Saviani (2011), concorda-se que esses mecanismos são apontados num entendimento maior de que, as aprendizagens das práticas corporais, estejam condicionadas ao processo de reestruturação produtiva.

A construção de uma proposta de organização curricular para o Ensino Médio que possa desvelar – a aparência da novidade, no movimento reformador do NEM e que, possa materializar – a essência das práticas corporais da Educação Física, precisa resgatar a necessidade do trabalho como princípio educativo, com sentidos e significados para além do capital.

Para isso, é preciso considerar o processo histórico da determinação estabelecida pelo modo de produção para a educação do corpo na sociedade do capital. Perceber que seus mecanismos incidem sobre a educação formal, o ensino escolar e a escola como instituição, condicionando como um todo, a sua estrutura, organização e funcionamento, seja no contexto goiano e/ou brasileiro.

Assim, para a produção do conhecimento científico da Educação Física, consideram-se necessários a retomada e o desenvolvimento em profundidade do conceito de cultura corporal, para o conhecimento escolar da Educação Física (TAFFAREL et al, 1992). Uma modificação da forma e sobre os conteúdos das práticas corporais para as brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

Para discussões futuras a serem realizadas na linha de pesquisa: cultura e os processos educacionais, enquanto contribuições para a educação do corpo, na abrangência da Educação Física, sobre as práticas corporais da Educação Física escolar e, na materialidade do Ensino Médio, é sugerido o aprofundamento de estudos e pesquisas que possam discorrer sobre:

- Sentidos e/ou significados do corpo humano, movimento, práticas corporais e suas relações na área de Linguagens e Suas Tecnologias;

- Práticas corporais desenvolvidas em diferentes contextos: educacional, de participação e lazer e/ou do rendimento;

- Elementos sócio-histórico-culturais, político-econômicos e estético-artísticos das práticas corporais;

- Comunicação, mídias e tecnologias no contexto das práticas corporais;

- Acessibilidade, diversidade e inclusão no contexto das práticas corporais;

- Estudo bio-anátomo-fisiológico dos aparelhos e/ou sistemas do corpo humano aplicados ao movimento no contexto das práticas corporais;

- Princípios básicos de nutrição relacionados às necessidades de crescimento e desenvolvimento humano no contexto das práticas corporais;

- Saúde individual e/ou coletiva (orgânica, mental e social), bem-estar, patologias e qualidade de vida no contexto das práticas corporais;

- Conhecimento teórico-prático sobre atividade física, exercício físico e treinamento corporal no contexto das práticas corporais;

- Conhecimento teórico-prático dos fundamentos técnicos e das regras básicas nas práticas corporais;

- Conhecimento teórico-prático dos fundamentos táticos e das regras básicas nas práticas corporais;

- Estrutura, organização e/ou funcionamento de eventos no contexto das práticas corporais.

Na articulação entre educação, trabalho e capital, talvez, seja considerado para a propositiva de objetos de conhecimento da Educação Física escolar, no Ensino Médio, os pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos do materialismo histórico-dialético. Pela determinação do conceito de classe, destaca-se a possibilidade de entendimento das práticas corporais. E a partir da compreensão de que existe a necessidade de tratamento da pertinência do corpo, pela superação da relação existida da produção e consumo, pelo qual o modo de produção capitalista vai torná-lo coisificado como sendo mais uma mercadoria.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, H. W; BRANCO, P. P. M. (Orgs.). *Retratos da juventude brasileira*: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2008. p. 37- 72.

ALVES, G. L. *A produção da escola pública contemporânea.* 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ARAUJO JÚNIOR, J. F. *Neoliberalismo e flexibilização do Ensino Médio no Brasil*: a mercadorização da educação na Lei 13.415/2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia - GO, 2020. 143 f.

ARAÚJO, A. C; OLIVEIRA, N. D. As linguagens na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: diálogos com a Educação Física. *Revista Educação em Questão*, v. 60, n. 63, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28991>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

ARROYO, M. G. Repensar o Ensino Médio por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 8, 2014.

AZEVEDO, F. de *et al*. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959.* Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Editora Massangana, 2010.

BACIANO, G. de M. *Ensino Médio*: realidade e expectativa juvenis. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2011, 167f.

BAPTISTA, T. J. R. *Procurando o lado escuro da lua:* implicações sociais da prática de atividades corporais realizadas por adultos em academias de ginástica de Goiânia. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2001. 208 f.

_____. *Educação do corpo:* produção e reprodução. Tese de Doutorado Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2007. 152 f.

_____. O corpo: determinações sociais para as suas transformações biológicas. *Revista Panorâmica*, v. 27, p. 9-24, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/853/19192080>. Acesso em: 03 de novembro de 2021.

BARRETO, M. O. *Juventudes e ensino médio*: perspectivas formativas para o ensino médio em escolas públicas de Iporá, Goiás. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2019. 236 f.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. Tradução: Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L Ioriatti. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BETTI, M. *Educação Física e sociedade*. São Paulo: Movimento, 1991.

BOURDIEU, P. *Questões de sociologia*. São Paulo: Marco Zero, 1983.

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

_____. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 4.924, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. *Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.* Brasília, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 14 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.* Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. *Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.* Brasília, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

_____. *Constituição Federativa da República do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências*. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. *Fixa as diretrizes e bases da educação nacional.* Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 de setembro de 2021.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio*. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

_____. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. *Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências*. Brasília: Ministério da

Educação, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 16 de setembro de 2021.

_____. Decreto n° 6.302, de 12 de dezembro de 2007. *Institui o Programa Brasil Profissionalizado*. Brasília: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6302.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.302%2C%20DE%2012,vista%20o%20disposto%20nos%20arts>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

_____. Portaria n° 971, de 09 de outubro de 2009. *Institui o Programa Ensino Médio Inovador*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

_____. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.* Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

_____. Lei n° 11.513, de 26 de outubro de 2011. *Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm#:~:text=%C3%89%20institu%C3%ADdo%20o%20Fundo%20de,tecnol%C3%B3gica%20e%20de%20desenvolvimento%20econ%C3%B4mico.>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação 02, de 30 de janeiro de 2012. *Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=134

48-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

_____. Projeto de Lei n° 6.840/2013. *Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

_____. Portaria n° 1.140, de 20 de novembro de 2013. *Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2013c. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/portaria_1140_22_11_13.htm>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

_____. Decreto n° 8.268, de 18 de junho de 2014. *Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8268.htm>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

_____. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

_____. Portaria n° 592, de 17 de junho de 2015. *Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015a.. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 24 de setembro de 2022.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (1ª Versão)*. Brasília, 2015b Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf >. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (2ª Versão)*. Brasília, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 26 de outubro de 2022.

_____. Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017. *Homologa a versão final da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017a.. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. *Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica*. Brasília, 2017b. Disponível em: <

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 24 de setembro de 2021.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017c. *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 1º 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*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 18 de outubro de 2021.

_____. *Base Nacional Comum Curricular – Etapa Ensino Médio*. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2021.

_____. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018. *Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação.* Brasília, 2018b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2021.

_____. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. *Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 18 de novembro de 2021.

_____. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018c. Disponível em: < https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

BRATCH, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. *Caderno Cedes*, Ano XIX, nº 48, Agosto, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos*: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. São Paulo: Cepeusp, 1995.

CASTELLANI FILHO, L. *Educação física no Brasil*: A história que não se conta. São Paulo-SP: Editora Papirus, 1988.

_____. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

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

setembro/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p124/35035>. Acesso em: 06 de março de 2022.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. Ensino Médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. In: *Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

CORRÊA, D.A. Anais do VII Congresso Nacional de Educação – *Educere*: Formação de professores – Edição Internacional. A Educação Física Escolar nas Reformas Educacionais do Ensino Secundário no Governo de Getúlio Vargas. 2008.

CORREA, L. M; ALVES, M. Z; MAIA, C. L. *Cadernos temáticos*: juventude brasileira e Ensino Médio. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. *O Ensino Médio no Brasil*: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. Trabalho apresentado na X ANPED Sul, Florianópolis-SC, p. 1-19, out./2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2085-0.pdf>. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

COSTA, F. S. G. da. *A Educação Física no Terceiro Ano do Ensino Médio*: Uma análise da contribuição nas escolas públicas de Recife diante o Novo Ensino Médio. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação e Desenvolvimento), Centro Universitário dos Guararapes. Jaboatão dos Guararapes - PE, 2018. 73 f.

COSTA, N. F; COSTA, M. G. da; COSTA, P. N. da; LIMA, A. C. S. A instrumentalização da educação brasileira: a reforma do Ensino Médio. *Germinal*: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 3, p. 176-185, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/25850/18937>. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

CUNHA, L. A. *O golpe na educação*. 9. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

DAÓLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus, 1995.

DARDOT, P; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaio sobra a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARIDO, S.C. *Educação Física na escola*: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.C.; SANCHES NETO. O Contexto da Educação Física na escola. In: RANGEL, I.C.A**.** *Educação Física na escola***:** Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 8, 2014.

DIAS, C. Momentos iniciais da educação física em Goiás (1917-1929). *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 2014, Jan-Mar; vol. 28, n. 1, p. 95-111. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/HCL9Z79j3qVcWgqDbkDrSBn/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 de março de 2022.

DIAS JÚNIOR, M. J. *Educação Física no Ensino Médio*: a mediação dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2020. 278 f.

ELIAS, N. *Sobre o tempo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução: Ciro Mioranza. São Paulo, SP: Ed. Escala, 2009.

ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola:* educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, escola e ideologia*: Marx e a crítica da educação. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1993.

FERREIRA, T. M. da S. *Há algo de novo no Ensino Médio em Goiás?* Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2017. 153 f.

FERREIRA, R. A; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um Novo Ensino Médio. *Revista Ensaio*. Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out/nov 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

FIGUEIREDO, I. M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. In: *Educação & Sociedade,* Campinas, vol.30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dXqMC4fYGxGpT6k9bkVT7nz/?lang=pt>. Acesso em: 06 de outubro de 2021.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro*: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.- dez, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf >. Acesso em: 16 de janeiro de 2022.

_____. *A reforma empresarial da educação* - Novas direitas, velhas ideias. São Paulo: Ed. Expressão Popular, 2018.

FREITAS, C. R. de; GALTER, M. I. Reflexões sobre educação em tempo integral no decorrer do século XX. *Educere et Educare*. Paraná, v. 2, n. 3, p. 123-138, jan/jul 2007. Disponível em: <https://e-

revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/660/552>. Acesso em: 06 de outubro de 2021.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. 2.ª Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. (Org.). *Ensino médio integrado*: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (p.45-59).

GOIÁS. Secretaria de Estado da Casa Civil de. Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015. Plano Estadual de Educação, para o decênio 2015/2025. Goiás, 2015. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br/files/PLANO-ESTADUAL-DE-EDUCACAO-PEE-2015-2025-1.pdf >. Acesso em 21 de setembro de 2022.

_____. Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Goiânia: SEDUC, 2021a. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf >. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

_____. Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Bimestralização: Formação Geral Básica. Goiânia: SEDUC, 2021b.

_____. Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Bimestralização: Itinerários Formativos. Goiânia: SEDUC, 2021c.

_____. DC-GOEM na prática. Coleção de recursos didáticos para a área do conhecimento de Linguagens e Suas Tecnologias. Goiânia: SEDUC, 2022.

GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. *Controle do peso corporal*: composição corporal, atividade física e nutrição. Londrina: Midiograf, 1996.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Volume 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, D. *O neoliberalismo*: história e implicações. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *Condição pós-moderna*: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2008.

KOPNIN, P. V. A *dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002

KUENZER, A. Z. *O Ensino de 2º Grau*: O trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Ensino Médio*: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Ensino médio e profissional*: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da Fábrica*. 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? In: *Educ. Soc.*, Campinas, vol.31, n.112, pp. 851-873, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/V3FQ7X6WwDB3vxLFRsy4Qmc/?format=pdf&lang=p> . Acesso em: 06 de fevereiro de 2022.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas-SP, v. 38, nº. 139, p. 331-354. abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2022.

KUHN, S. S. *A reforma do Ensino Médio e suas implicações para a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul e para a Educação Física nesse contexto*: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2021. 279 f.

KUNZ, E. *Educação Física*: ensino e mudança. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.

_____. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor*: do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. In: *Outubro*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

LESSA, A.V. *A Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017): uma análise da perspectiva dos professores de Educação Física da Rede Estadual de Pelotas/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Pelotas. Pelotas – RS, 2018. 63 f.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 de outubro de 2021.

_____. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C; SUANNO, M.

V.; LIMONTA, S. V. *Qualidade na escola pública*: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia, GO. Kelps, 2013. p. 47-72.

_____. *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J.; OLIVEIRA, J.; TOSHI, M. S. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, W. P. *Abordagem crítico-superadora*: pesquisa bibliográfica em periódicos da área da Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia - GO, 2019. 107 f.

LOMBARDI, J. C. *Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas, SP: Alínea, 2012.

LOPES, A. V. C. *A reestruturação curricular da Educação Física escolar na educação profissional no estado da Bahia diante da reforma do Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Estadual de Santa Cruz. Ilhéus – BA, 2021. 243 f.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2008.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 1. Tradução: Nélio Schneider, Carlos Nelson Coutinho e Mario Duayer. São Paulo, SP: Boitempo, 2012.

_____. *Para uma ontologia do ser social*. Volume 2. Tradução: Nélio Schneider, Carlos Nelson Coutinho e Mario Duayer. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MACHADO, A. G. *Educação do corpo e linguagem*: relações e contradições no contexto da Educação Física escolar no Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia - GO, 2019. 167 f.

MAGALHÃES, A. C; MAIA, J.C.A. A Educação Física escolar no contexto da contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415): o contrafogo pela insistência na crítica e na articulação ciência, cultura e trabalho. *Pensar a Prática*, 2019, p. 1-10. Disponível em: < https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54757/33863>. Acesso em: 08 de maio de 2022.

MANACORDA, M. A *História da educação***:** da antiguidade aos nossos dias. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: *Educação e Sociedade*, v. 19, n. 64, set./1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/DyMQBvNTdc9R9jY7ff6nnHg/?lang=pt>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução e notas: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. *Grundrisse:* manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução: Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. *O capital*: crítica da economia política. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Tradução: Luciano Cavini Martorano, Nélio Schneider e Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Manifesto do partido comunista*. Reprodução da tradução de Victor Hugo Klagsbrunn. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATOS, J. A. B. de. *Novo Ensino Médio*: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia. Salvador – BA, 2019. 269 f.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital.* Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico*: o socialismo no Século XXI. Tradução: Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 39-60, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VcRMWBTsgWHCZczymnpgGMr/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 27 de fevereiro de 2022.

MOLINA NETO et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. *Motrivivência*, Florianópolis-SC, v. 29, n. 52, p. 87-105, setembro/2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p87/35033>. Acesso em: 12 de março de 2022.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). *Revista Educação & Sociedade*. Vol. 38, n. 139, p. 355-372, Campinas: abr-jun, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf#:~:text=Sintetizando%2C%20as%20quest%C3%B5es%2Dchave%20da,os%20resultados%20do%20desempenho%20escolar>. Acesso em: 17 de fevereiro de 2022.

MOURA, D. H. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de. Jovens, *Ensino Médio e educação* profissional: políticas públicas em debate (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2012. (p. 47-82).

MOURA, D.H; FILHO, D.L.L; SILVA, M.R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas na educação brasileira. In: *Revista Brasileira de Educação*, v.20, n.83, p.1057-1080, out-dez 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNCtcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>. Acesso em: 27 de novembro de 2021.

MOURA, M. R. P. *A corporalidade no pensamento de Paulo Freire*: contribuições para a educação do corpo. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2019. 202 f.

NAHAS, M. V. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. *Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar*/ Escola de Educação Física e Esportes, p. 17-20, 1997.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. In: *Publicatio UEPG*, Paraná, v.15, n.1, p.77-87, jun. 2007. Disponível em: < https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581>. Acesso em 12 de março de 2022.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. *Economia política:* uma introdução crítica. São Paulo, Cortez, 2006.

NICOLODI, E. *Políticas públicas de reestruturação do Ensino Médio*: as reformas implantadas pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás no período 2000-2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2013. 283 f.

NOSELLA, P. *Qual compromisso político?* Ensaios sobre a educação brasileira pós-ditadura. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

NUNES, C. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n. 14, p. 35-60, maio/ago, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pY5CvzLSCLPRNy7XpZ7x6WR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

OLIVEIRA, M. A. T. de. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 28, n. 1, p. 51-75, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/hvFRCRxm8D3FGMXXkxPhFWJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 de março de 2022.

OLIVEIRA, V. A. de. *As políticas para o Ensino Médio no período de 2003 a 2014*: disputas, estratégias, concepções e projetos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia - GO, 2017. 318 f.

PESSOA, F. de M. *A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2018. 202 f.

PINHEIRO, R. G. *Os sentidos da escolarização para os jovens concluintes do Ensino Médio de uma pequena cidade do sul do estado de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2017. 160 f.

PINTO, R. N.; MUNIZ, V. H. R. Uma prática fora do lugar: Educação Física e esportes na UFG (1973-1983). *Anais do III Encontro de História da Educação da Região Centro-Oeste*: eixo 3. Catalão, 2015. p. 687-699. Disponível em: <https://eheco2015.files.wordpress.com/2015/09/uma-prc3a1tica-fora-do-lugar1.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2022.

RAMOS, M. N. A educação tecnológica como política de Estado. In: OLIVEIRA, R. de. *Jovens, Ensino Médio e educação profissional:* políticas públicas em debate (Org.). Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 09-46.

RIBEIRO, C. A. C. *Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil*. Bauru: Edusc, 2007.

ROCHA, B. B. da. *Educação Física no Ensino Médio*: os dilemas da disciplina com a Lei nº 13.415. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal de Lavras. Lavras – MG, 2020. 76 f.

RODRIGUES, R. R. *Programa Novo Futuro*: entre a legitimidade e a necessidade do Ensino Médio em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2016. 196 f.

RODRIGUES, R.R; LIMONTA, S.V. R. Ensino Médio integral e integrado: contradições e materialidade. In: ALVES, A. I; FARIA, E. S; FERREIRA, A. de. (Orgs.). *Ensaios da educação básica*: conflitos, tensões e desafios. Curitiba: Appris, 2019.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROSA, R. C. *Educação Física no Ensino Médio*: desvelando os sentidos do corpo. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO, 2017. 128 f.

SANTOS, M**.** *Espaço e método***.** 5. ed. São Paulo: EDUSP, 2008.

SANTOS, W. B. dos; LIMONTA, S. V. R. Perspectivas do Banco Mundial para a formação de professores no Brasil: análise crítica. *Educação*: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 176-194, set.-dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8627>. Acesso em: 17 de outubro de 2022.

SANTOS, W. A. da S. F. *Educação do corpo*: um inventário de seus temas, autores e recortes. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2017. 89 f.

SANTOS, A. A. *O pensamento teórico na Educação Física escolar*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2021. 269 f.

SAVIANI, D. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil.* 3. ed. Campinas, SP: Autores e Associados, 2011.

_____. *Pedagogia Histórico-crítica*: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SCHLESENER, A. H. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. In: SCHLESENER, A. H.; MASSON, G., SUBTIL, M.J.D. (Orgs.). *Marxismo(s) & educação*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9634/7048>. Acesso em: 03 de dezembro de 2021.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, B. C. R. da. *A Educação Física no Novo Ensino Médio*: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade de Pernambuco. Recife – PE, 2019. 230 f.

SOARES, C. L. *Educação física*: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2012.

_____. *Imagens da educação no corpo*: estudo a partir da ginástica francesa no Século XIX. 4. ed. Campinas-SP: Autores associados, 2013.

SOUZA, R. F. de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX*: ensino primário e secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, W. C. de. *O Novo Ensino Médio e a Educação Física nas escolas públicas do Mato Grosso*: itinerários formativos e o protagonismo juvenil. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Rondonópolis – MT, 2021. 75 f.

TAHARA, A. K; DARIDO, S. C. Práticas corporais de aventura em aulas de Educação Física na escola. *Conexões*, v. 14, n. 2, p. 113-136, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8646059>. Acesso em: 21 de setembro de 2022.

TAFFAREL, C. N. Z. et al. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo-SP: Cortez, 1992.

TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. *Educação Física escolar*: fundamentos para uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAGO, T. M. Início e fim do século XX: Maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.º 48, p. 30-51, agosto/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fKY7sN7KLp6p3dhdf8LSJXP/?lang=pt&format=pdf >. Acesso em: 20 de abril de 2022.

WASCHECK, M. de C. *Ensino Médio integrado e juventude*: identidades e perspectivas a partir dos estudantes do IFG - Campus Goiânia. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia – GO, 2020. 208 f.

WELLER, W. Jovens do Ensino Médio: projetos de vida e perspectivas de futuro. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio*: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, v. 8, 2014.

XAVIER, M. E. S. P. *Capitalismo e escola no Brasil*: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus 1990.