



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



**JUSLEI TEIXEIRA TELES**

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O NÍVEL MÉDIO NOS DISCURSOS  
DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1971-2017)**

**Dourados, MS  
2021**

**JUSLEI TEIXEIRA TELES**

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O NÍVEL MÉDIO NOS DISCURSOS  
DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1971-2017)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

**Dourados, MS  
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T269d Teles, Juslei Teixeira

A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O NÍVEL MÉDIO NOS DISCURSOS DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1971-2017) [recurso eletrônico] / Juslei Teixeira Teles. – 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani .

Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. contrarreforma. 2. disciplina escolar. 3. 2º grau. 4. ensino médio.. I. Ziliani, Rosemeire De Lourdes Monteiro. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

**JUSLEI TEIXEIRA TELES**

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O NÍVEL MÉDIO NOS DISCURSOS  
DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS (1971-2017)**

**COMISSÃO JULGADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Presidente (Orientadora)

---

Prof. Dr. Dirceu Santos Silva  
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)  
Membro titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Alessandra Cristina Furtado  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Membro Titular

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Magda Carmelita Sarat  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)  
Membro Suplente

## AGRADECIMENTOS

### **Sou grata**

À professora Dr<sup>a</sup>. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani como orientadora, por ter acrescido seu conhecimento e credibilidade na escrita da Dissertação, suas contribuições direcionaram não só na escrita, mas também me fizeram perceber o quanto cresci como ser humano e profissional durante o percurso.

À professora Dr<sup>a</sup>. Alessandra Cristina Furtado e ao professor Dr. Dirceu Santos Silva, presentes no Exame de Qualificação e na Defesa deste trabalho. Suas sugestões, considerações e contribuições foram imensuráveis.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) pelos ensinamentos direcionados.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos durante o Mestrado.

Aos amigos que fiz nos corredores da Universidade (pessoal da portaria e da higienização).

Aos colegas da Turma de Mestrado de 2019. A Cristina, pelos momentos de compartilhamentos de ideias e apoio emocional. A Rosangela e ao Wesley, pelo incentivo desde a elaboração do projeto inicial até o presente momento. Ao Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF), pelos momentos de diálogos e pela partilha de conhecimentos.

À minha família e ao meu esposo André que sempre me fortaleceram na trajetória dos estudos até chegar a esse momento de conclusão.

Gratidão!

TELES, Juslei Teixeira. **A disciplina Educação Física para o nível médio nos discursos das reformas educacionais brasileiras (1971-2017)**. Orientadora: Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani. 2021. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2021.

## RESUMO

A pesquisa apresentada nesta dissertação abordou o tema da disciplina Educação Física no ensino médio. O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar como a disciplina Educação Física (EF), dirigida ao ensino médio (EM) foi produzida no discurso oficial das reformas ocorridas no país entre 1971 e 2017. O recorte temporal adotado se justifica pela reforma expressa com a aprovação de Lei nº 5.692/71 e seus desdobramentos legais, até a última reforma regulamentada pela Lei nº 13.415/2017. Na revisão das produções científicas, foram selecionados trabalhos entre 2007 e 2021, evidenciando que o tema vem sendo colocado na ordem do discurso científico. A pesquisa de cunho documental tomou os documentos como instrumentos significativos a serem interrogados para o entendimento da história da EF. As fontes privilegiadas na pesquisa foram os documentos legais (medidas provisórias, leis, regulamentos, projetos de lei e emenda). Na análise foram priorizadas as principais reformas e as respectivas legislações que regulamentaram a oferta do EM no país. Como referencial teórico a pesquisa dialogou com Michel Foucault, em especial os conceitos de discurso/enunciado e relações de poder-saber, problematizou-se a presença (permanências e transformações) da disciplina EF nessas reformas, com a análise de enunciados centrais que as mesmas colocaram em circulação e que contribuiriam/contribuem para produzir seus rumos na educação brasileira. Dialogamos, também, com autores que abordam o tema no âmbito educacional como Fischer (2001) e Popkewitz (1997); sobre a história das disciplinas escolares foi utilizado Chervel (1990); e na Educação Física Escolar, como Ghiraldelli Junior (1991), Castellani Filho (1998), Jocimar Daólio (1997), Mauro Betti (1998; 2011), Taborda de Oliveira (2001), Carmem Soares (2004), Galvão (2005), Golin (2008), Dias (2013), Araújo (2016), Soares (2017) e Oliveira (2019). Os resultados evidenciam as consequências que, em especial, a última reforma implicou/implica para a formação dos alunos matriculados no EM, bem como para as práticas pedagógicas da EF, pois, ao torná-la facultativa aos alunos e incluir o “notório saber” em relação a formação do professor, colocou-se em questão sua validade, “desqualificando” sua importância no currículo escolar. Concluímos que os discursos em circulação, às enunciações em comum relacionadas ao EM, regulamentam a “formação” dos jovens com vistas a prepará-los para o mundo do trabalho, por meio da profissionalização “compulsória”, em especial nos anos 1970 e 1980 e, após a promulgação da LDB/96, atualizou-se esse aspecto formativo por meio da ênfase nas diferentes tecnologias e dirigindo o interesse formativo às características que emergiam ao escolar, frente às transformações ocorridas e nas consequentes demandas do mundo do trabalho. No primeiro período dessas regulamentações, a EFE constituiu-se como dispositivo governamental de controle e disciplinarização dos corpos, voltados para a aptidão física e a “manutenção da saúde individual”, nas concepções tecnicista, esportista e militarista. Na década de 1990, a EFE para o EM possuía como uma de suas finalidades trabalhar dimensões como a emocional e a psicológica dos alunos, por meio de sua organização metodológica e pedagógica. A reforma de 2017, contrapondo-se a LDB/96, indicou a facultatividade de algumas disciplinas escolares, entre elas a EF, o que propagou certa “suspeita” ou, ao menos, um questionamento acerca da importância das mesmas no currículo desse nível da escolarização.

**Palavras-chave:** Contrarreforma. Disciplina escolar. 2º grau. Ensino médio. Política educacional.

## ABSTRACT

The research presented in this dissertation addressed the subject of Physical Education in high school. The general objective of the research was to analyze how the Physical Education (PE) for high school (HS) students was produced in the official discourse of the reforms that took place in the country between 1971 and 2017. The time frame adopted is justified by the reform expressed with the approval of Law 5.692/71 and its legal developments, until the last reform regulated by Law n. 13.415/2017. In the review of scientific productions, the papers selected were published between 2009 and 2021, showing that the theme has been placed in the order of scientific discourse. This documentary research used documents as significant instruments to understand the history of PE. The privileged sources in the research were legal documents (provisional measures, laws, regulations, bills and amendments). In the analysis, the main reforms and their respective legislation that regulated the offer of HS in the country were prioritized. As a theoretical framework, the research dialogued with Michel Foucault in dialogue with the concepts of discourse/statement and power-knowledge relations, inscribed in the Foucaultian perspective, the presence (permanencies and transformations) of the discipline in these reforms was discussed, with the analysis of central statements that they put into circulation and that contributed and still contribute to produce its direction in Brazilian education. We also dialogued with authors who address the issue in the educational field, Fischer (2001) and Popkewitz (1997); on the history of school subjects we dialogue with Chervel (1990) and researchers of Physical Education School, such as Ghiraldelli Junior (1991), Castellani Filho (1998), Jocimar Daólio (1997), Mauro Betti (1998; 2011), Taborda de Oliveira (2001), Carmem Soares (2004), Galvão (2005), Golin (2008), Dias (2013), Araújo (2016), Soares (2017) and Oliveira (2019). Among the conclusions, we observed that in the speeches circulating to common statements related to HS regulate the "training" of young people with a view to preparing them for the world of work, through the "compulsory" professionalization, especially in the 1970s and 1980, and, after the promulgation of the LDB/96, this training aspect was updated through the emphasis on different technologies and directing the training interest to the characteristics that emerged in the school, in the face of the transformations that took place and the consequent demands of the world of work. In the first period of these regulations, the EFE was constituted as a governmental device for the control and disciplining of bodies, aimed at physical fitness and the "maintenance of individual health", in the technicist, sportsman and militarist conceptions. In the 1990s, EFE for HS had, as one of its purposes, to work the students' emotional and psychological dimensions, through its methodological and pedagogical organization. The 2017 reform, in contrast to LDB/96, indicated the exclusion and/or optionality of some school subjects, including PE, which propagated a certain "suspicion" or, at least, a questioning about their importance in the curriculum at this level of schooling. The results show the consequences that, in particular, the last reform implied/implies for the training of students enrolled in HS, as well as for the pedagogical practices of PE, since, by making it optional for students and including the "remarkable knowledge" in relation to teacher training, its validity was questioned, "disqualifying" its importance in the school curriculum.

**Keywords:** Counter-reform. School discipline. 2nd degree. High school. Educational policy.

## LISTA DE SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade

ADCT- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AIEF - Anos Iniciais do Ensino Fundamental

AFEF - Anos Finais do Ensino Fundamental

ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental

BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CEB - Conselho Estadual de Educação

CFE - Conselho Federal de Educação

CONANDA- Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAQi - Custo Aluno Qualidade Inicial

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

EM - Ensino Médio

EF - Educação Física

EFE - Educação Física Escolar

ESO - Estágios Supervisionados Obrigatórios

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS - Mato Grosso do Sul

MP - Medida Provisória

NRF - Novo Regime Fiscal

PSOL - Partido Socialismo e Liberdade

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais



PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Plano Político Pedagógico

STF - Plenário do Supremo Tribunal Federal

PGR - Procuradoria-Geral da República

ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PIBID - Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PL - Projeto de Lei

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

RBCE - Revista Brasileira de Ciências do Esporte

RU - Reforma Universitária

SciELO - Scientific Electronic Library Online

TD - Técnico Desportivo

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.</b> Estatísticas sobre ensino médio.....	78
---	----

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1.</b> Documentos selecionados - Décadas de 1970 e 1980.....	26
<b>Quadro 2.</b> Documentos selecionados – Década de 1990.....	26
<b>Quadro 3.</b> Documentos selecionados - anos 2000.....	27
<b>Quadro 4.</b> Documentos selecionados – anos de 2015 a 2021.....	28
<b>Quadro 5.</b> Produções selecionadas na plataforma da BDTD.....	32
<b>Quadro 6.</b> Produções selecionadas na plataforma da SciELO.....	36
<b>Quadro 7.</b> Produções selecionadas na plataforma Google Acadêmico.....	37
<b>Quadro 8.</b> Concepções Pedagógicas - Educação Física.....	51
<b>Quadro 9.</b> Especificidades dos enunciados - Décadas de 1970 e 1980.....	58
<b>Quadro 10.</b> Especificidades dos enunciados - Década de 1990.....	73
<b>Quadro 11.</b> O que mudou no “Novo” Ensino Médio.....	80
<b>Quadro 12.</b> Mudanças do Ensino Médio.....	83
<b>Quadro 13.</b> Formação de professores de Educação Física.....	87
<b>Quadro 14.</b> Especificidades dos enunciados – ano de 2017.....	92

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.</b> Produções recentes disponíveis e selecionadas na BDTD e SciELO.....	30
<b>Tabela 2.</b> Produções recentes encontradas e selecionadas no Google Acadêmico.....	31

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Referencial teórico .....	18
1.2 A metodologia da pesquisa .....	24
<b>2 A EDUCAÇÃO FÍSICA INSCRITA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1970 E 1980: ATIVIDADE OU DISCIPLINA?</b> .....	44
2.1 A reforma educacional do ensino de 2º grau e suas alterações (1970 e 1980) .....	44
2.2 A Educação Física nos discursos oficiais da Lei nº 5.692/71 e da Lei nº 7.044/82: definições e prescrições .....	50
<b>3 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM REFORMA: RUPTURAS E CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR (1996)</b> .....	60
3.1 A inclusão do ensino médio no discurso da LDB de 1996: o que mudou? .....	61
3.2 A Educação Física com <i>status</i> de disciplina escolar no discurso da LDB de 1996 .....	65
3.2.1 Diretrizes e Parâmetros Curriculares para o ensino médio e a disciplina Educação Física .....	69
<b>4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA (CONTRA)REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2017): EXCLUSÕES E PERMANÊNCIAS</b> .....	74
4.1 O “Novo Ensino Médio” no discurso da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017: caminhos e controvérsias .....	74
4.2 A Educação Física nos discursos da “Nova” BNCC para o ensino médio: um retorno ao passado? .....	82
4.3 A inclusão do “notório saber” e o papel do professor de Educação Física na reforma de 2017 .....	87
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98

## 1 INTRODUÇÃO

O objeto da pesquisa apresentado nesta dissertação foi a disciplina Educação Física (EF) no ensino médio (EM). A temática em questão passou por transformações, seja nas posições e prescrições governamentais ou nas expectativas sociais. Observadas as diversas mudanças na educação, ocorridas em meio às reformas ao longo do processo histórico, a área da EF buscou/busca uma “identidade” pedagógica dirigida ao espaço escolar e ao EM. Porém, há uma falta de continuidade das políticas curriculares nacionais, caracterizadas pelos programas de governo, com início e fim determinados pelos mandatos. Considera-se, assim, um agravante, que é o escasso tempo para a implantação e consolidação das reformas em cada governo, acarretando a descontinuidade tanto administrativa quanto pedagógica, que afeta também a estrutura das disciplinas, como a Educação Física Escolar (EFE).

Para o andamento da pesquisa, foram estabelecidas as seguintes questões norteadoras: como a disciplina EF para o nível médio da escolarização (2º Grau e Ensino Médio) foi produzida e regulamentada no discurso e documentos oficiais das últimas reformas educacionais no país? Quais discursos/enunciados circularam nos documentos oficiais e nas produções de pesquisadores da área para a disciplina EF com a reforma de 2017? E como a EF foi afetada com a última reforma ocorrida em 2017?

O objetivo geral da pesquisa foi o de analisar como a disciplina EF, dirigida ao nível médio da educação (2º grau e EM), foi produzida nas reformas educacionais de 1971 até o ano de 2017, com ênfase na última reforma, adotando como fonte principal os documentos legais (medidas provisórias, leis, regulamentos, projetos de lei e emendas).

Definimos como objetivos específicos: i) Descrever a história da disciplina Educação Física (no 2º grau), bem como, as prescrições presentes nas reformas ocorridas nas décadas de 1970 e de 1980; ii) Identificar e problematizar como a disciplina EFE para o ensino médio foi descrita e regulamentada, com a reforma educacional do final da década de 1990 e em seus desdobramentos legais; e iii) Analisar os discursos/enunciados sobre a EF, colocados em circulação com a reforma educacional do EM, regulamentada pela MP nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017.

Na pesquisa, buscamos refletir sobre o contexto histórico da disciplina Educação Física, em sua construção, constituição e trajetória, com ênfase nas “reformas educacionais”, desde a década de 1970, até o processo reformista que ainda se encontra em andamento no

Brasil, regulamentado pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a).

A última reforma implicou em diversas mudanças na legislação educacional e se contrapôs a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), bem como na facultatividade de algumas disciplinas escolares, como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia para o EM. Nos termos dessa MP a EF foi definida como um “componente curricular obrigatório, da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno” (BRASIL, 2016a, Art. 3º). Nesse caso, a obrigatoriedade assegurou apenas os dois níveis de ensino: infantil e fundamental; o EM não foi citado na seguridade, o que evidenciou uma não obrigatoriedade da EF nesse nível de ensino. No entanto, depois de diversas polêmicas e debates por parte da academia interessada, foi modificada para “componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno” (BRASIL, 2017a). Segundo a Reforma de 2017 e no documento normativo referenciado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/BRASIL, 2017b), a obrigatoriedade continuou, porém facultativa ao aluno como “estudos e práticas”.

Utilizamos como recorte temporal o período de 1971 a 2017, que se justifica pela reforma ocorrida em 1971, inicialmente, expressa com a aprovação de Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) e seus desdobramentos legais, até a última reforma educacional regulamentada em 2017. Ambas contribuíram/contribuem para produzir os rumos da EFE no país.

Esclarecemos que a reforma da década de 1990, cujo início pode ser marcado com a homologação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), refere-se a um momento importante para a disciplina de EFE, pois:

[...] ao ser tratada como componente curricular, a EFE ganhou um “*status* qualitativo diferente”, até então, era considerada apenas como uma “atividade escolar”. Fruto de intensos embates políticos no Congresso Nacional, de organizações sociais e científicas da educação e da área.

[...] construir bases metodológicas e demarcar os conhecimentos a serem tratados pela Educação Física escolar, superando o fantasma da aptidão física que até então norteava as atividades desenvolvidas por esta. Sendo possível observar nas últimas décadas o surgimento de perspectivas pedagógicas inovadoras, superando alguns paradigmas dominantes, respaldados pela perspectiva da aptidão física, biológica e esportista, incorporando-se às análises sociais e políticas até então existentes [...] momento histórico que apresenta um paradigma de identidade na disciplina de Educação Física, fazendo-se necessário estabelecer uma resistência das tendências inovadoras frente às tendências conservadoras, propondo a sua superação desde as

orientações curriculares até a prática pedagógica dos professores. (SOARES, 2017, p. 31).

A motivação central para o estudo da temática expressa-se em um breve memorial no âmbito educacional, em três momentos: como aluna na educação básica, como acadêmica na graduação e como professora (estagiária).

A vida escolar teve início no ano de 1999, em uma Escola da Rede Estadual de ensino localizada na cidade de Dourados-MS. O ingresso deu-se aos sete anos de idade, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). Foi significativa a figura feminina das professoras e seus ensinamentos, da interação social com os outros colegas nas atividades recreativas e lúdicas presenciadas nas aulas, especialmente quando nos deslocávamos em forma de coluna com as mãos para traz em sentido de ordem, para um ambiente aberto feito de concreto e sem cobertura: eram as aulas de EF! No entanto, a permanência nessa escola estadual durou apenas um ano.

Como morava na zona rural durante a infância, no cursei da segunda a quarta série em escolas denominadas “Escola Ativa”<sup>1</sup>. As várias séries funcionavam em uma única sala, multisseriada, com a formação de grupos divididos da primeira à quarta série. Havia apenas uma professora para atender as quatro séries e não havia aulas de EF, apenas no recreio os alunos brincavam ao ar livre, sob o olhar da professora.

Com o término dessas séries, em 2003 iniciei os Anos Finais do Ensino Fundamental (AFEF) em uma Escola Municipal na cidade de Dourados-MS, porém continuava a morar na Zona rural. Neste período escolar recordo-me das aulas, mas com ênfase nas de EF, pois se tornaram incomuns em minha vivência; o que antes era recreação, mudou para jogos esportivos e com regras complexas. Por não conhecer direito as regras muitas vezes não participava das aulas. Não por falta de interesse, mas sim por diversos fatores que influenciavam e restringiam a participação nas aulas, como a timidez, o medo de errar e dos colegas zombarem. Mas, ainda assim, aquela disciplina me intrigava e chamava atenção, pois além dos esportes haviam algumas atividades diferenciadas, como jogos de tabuleiro e peteca.

Quando iniciei o EM, os conteúdos eram bem complexos, pois havia disciplinas que exigiam maior concentração como, cálculos de Física, Química, Matemática, Língua Portuguesa/Redação entre outras. Os três anos de EM foram praticamente focados nos

---

<sup>1</sup> Escolas Municipais localizadas nas proximidades da área militar da cidade de Dourados-MS, na Zona rural e que ainda permanecem em funcionamento nos AIEF.



estudos para fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e vestibular para ingressar em uma Universidade, pois os professores de diversas áreas buscavam conteúdos direcionados a este fim. Menos a EF, pois havia mais aulas práticas e havia carência de fundamentos teóricos para um melhor entendimento.

Ao realizar a prova do Enem no ano de 2010, observei que haviam questões relacionadas a EF, conteúdos sobre esportes e suas regras, jogos coletivos, populares, cooperativos, dentre outros. Mas, como poderia responder a tais questões se não havia conhecimento suficiente de alguns conteúdos? No vestibular a motivação para o ingresso na Universidade foi para a área de Educação Física, pois o que instigava era compreender seus conteúdos e metodologias.

Durante a graduação no curso de EF, que teve início no ano de 2011 e foi concluída em 2014, pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), foi evidente a riqueza de conteúdos do currículo desenvolvido, por meio de teorias que contribuíam para a área, a compreensão do comportamento humano, em sua cultura corporal e bases fisiológicas. Com a historicidade da disciplina compreendemos sua base inicial, inscrita em concepções e tendências pedagógicas fundadas no higienismo e militarismo, com o objetivo de medicar, exercitar e disciplinar os corpos, bem como suas transformações até chegar ao ambiente escolar com um teor lúdico e educacional.

Na graduação, inserida na Diretriz Curricular do Curso, tínhamos como disciplina os Estágios Supervisionados Obrigatórios (ESO)<sup>2</sup> dirigidos aos AIEF, AFEF e também no EM, realizados por meio de observações e regências nas aulas de EF de escolas públicas da cidade de Dourados-MS. No período de estágio tivemos contato com as mais variadas metodologias, conteúdos e atitudes dos profissionais atuantes na EFE.

Porém, a carga horária prevista para os estágios era insuficiente para aquisição de uma atuação e de um domínio das aprendizagens de forma adequada, pois é preciso um processo contínuo em meio a tantos desafios enfrentados em sala de aula, que além das teorias, se acentuam no percorrer das experiências vividas cotidianamente. O que contribuiu e acentuou a trajetória acadêmica foi ter sido bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento

---

<sup>2</sup> Os estágios foram realizados nas aulas de EFE em duas escolas públicas de Dourados-MS, sendo: os anos iniciais na rede municipal de ensino no período matutino, os anos finais do ensino fundamental no período vespertino e ensino médio no período matutino de uma mesma escola estadual. Que seguiram de anotações das aulas do professor regente, bem como, os conteúdos trabalhados e por meio dessas observações os estagiários planejavam suas aulas a serem aplicadas em cada turma, conforme o conteúdo ministrado por bimestre escolar.

de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência (PIBID)<sup>3</sup>; momento em que foi possível complementar as experiências vivenciadas nos espaços escolares, que foram de suma importância na formação inicial.

A experiência como docente, teve início por meio do Programa desenvolvido pelo Governo Federal chamado Mais Educação no ano de 2015, como professora de EF em uma Escola Municipal da cidade de Dourados-MS. O objetivo do Programa era a oferta de uma educação integral aos alunos da Rede pública de ensino com a inserção de oficinas, aulas de reforço e esportes, que aconteciam em horários contrários das aulas regulares (contraturno).

Durante o tempo de trabalho, pude diagnosticar inicialmente os desafios na docência para incluir os alunos em determinadas atividades, por ser contraturno haviam crianças com diversas idades numa mesma turma. Pois, havia alunos com o comportamento agressivo, inquieto e impulsivo para com os outros colegas. E muitas vezes alguns alunos não queriam participar das aulas, por vergonha de serem zombados, mas com o diálogo, alguns acabavam participando das atividades, porém outros não, e isso dificultava no processo de interação social. Em 2016 encerrou esse Programa e acarretou em dificuldade para ocupar uma posição como professora nas escolas. Em 2017 busquei outras formas de profissionalização, por meio do Curso de Especialização *latu sensu* oferecido na UFGD.

Uma reaproximação com o Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEdU, da UFGD, ocorreu como aluna especial na disciplina de Docência no Ensino Superior, do curso de Mestrado em Educação, cursada no primeiro semestre de 2018. Junto com a professora regente da disciplina, que atualmente é orientadora da pesquisa em andamento, foi possível ampliar o campo de experiências e despertar o interesse pela temática da pesquisa de Mestrado, que se tornou base para o direcionamento inicial do plano de pesquisa apresentado no processo seletivo do PPGEdU/UFGD, ocorrido no final de 2018, com o tema “disciplina Educação Física no Ensino Médio”.

Por ser um tema atual, o trabalho pode contribuir para a escrita de outros trabalhos na área e se justifica pelo estudo dos discursos/enunciados sobre a EFE, em circulação nas constantes reformas educacionais efetivadas no país.

---

<sup>3</sup> Os estágios no PIBID auxiliaram na articulação das teorias estudadas na universidade com as práticas vivenciadas no cotidiano escolar, e também facilitou a competência docente em sala de aula com os alunos. Os estágios eram realizados com turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual de Dourados-MS, com escalas feitas pelo professor supervisor de EF da escola, distribuídas semanalmente para cada bolsista (havia um total de seis bolsistas na escola) no período vespertino.

## 1.1 Referencial teórico

Para análise das reformas, dialogamos com a perspectiva foucaultiana especialmente para entender os discursos oficiais e seus enunciados que mudam em cada época e sucessivamente para a EF. Nessa perspectiva, é possível analisar como a EFE estava/está representada nos documentos e legislações produzidos nas “relações de poder”. Dialogamos com autores que abordam o assunto no âmbito educacional como Fischer (2001) e Popkewitz (1997). Sobre a história das disciplinas escolares dialogamos com André Chervel (1990) e pesquisadores da EFE, como Ghiraldelli Junior (1991), Castellani Filho (1998), Jocimar Daólio (1997), Mauro Betti (1998; 2011), Taborda de Oliveira (2001), Carmem Soares (2004), Galvão (2005), Golin (2008), Dias (2013), Araújo (2016), Soares (2017) e Oliveira (2019).

Para prosseguimos, vamos entender o termo *Reforma* que sempre revestiu as disciplinas escolares. As reformas surgiram por movimentos de grupos religiosos que lutavam contra a religião de estado. Segundo a perspectiva foucaultiana, os primeiros indícios foram datados na Alemanha por volta do século XV, com a chamada Reforma Protestante; nesse período, a Igreja se caracterizava menos corrompida e o “catolicismo tinha muita força para se voltar contra si próprio, castigar o próprio corpo, a própria história e se espiritualizar em uma religião pura da consciência em que a [...] emergência na cena das forças; é sua interrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma em seu vigor e sua própria juventude” (FOUCAULT, 2001, p. 16).

Foucault (2001, p. 163) também retoma os inúmeros problemas do “governo de si mesmo” que se instalou por volta do século XVI no “[...] governo das almas e das condutas, tema da pastoral católica e protestante; problema do governo das crianças, problemática central da pedagogia. Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível”.

Para Foucault (2001), o termo reforma contempla dois sentidos ou concepções. No primeiro sentido é caracterizada como “estúpida e hipócrita” ou mesmo estratégica, pois é produzida por indivíduos que tomam para si o direito de falar pelos demais. No segundo sentido é caracterizada como uma “ação revolucionária”, pois consiste na reivindicação da sociedade em expor ideias e concepções, além de participar ativamente das reformas. Foucault (2001, p. 43) observa que uma “[...] reforma implica necessariamente numa

concepção de sociedade em sentido amplo e do papel que desempenham nela os intelectuais nas tentativas de exercer poder e governar os outros”.

A reforma no contexto histórico ou da “história efetiva” possibilita compreender o acontecimento. Não pensá-la como uma “batalha, um reino”, mas como “uma relação de forças que se inverte “[...] num vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores [em que essas...] forças se encontram em jogo na história que não obedecem a uma destinação, nem uma mecânica, mas ao acaso da luta” (FOUCAULT, 2001, p. 18).

Nos princípios sociológicos e epistemológicos do estudo sobre uma reforma educacional se configuram o processo de escolarização, ao qual é atribuída à escola a função de “[...] inserção social do indivíduo, de transmissão de saberes e informações necessárias ao desenvolvimento econômico do país, na formação de hábitos e condutas individuais que garantam a estabilidade das relações em sociedade” (POPKEWITZ, 1997, p. 90). No contexto da escolarização, as reformas se constituem, portanto, como um “mecanismo de ajuste dos processos pedagógicos às demandas sociais, políticas e econômicas da sociedade em transformação” (POPKEWITZ, 1997, p. 90).

O conceito de reforma educacional na “[...] ecologia usada para indicar os múltiplos fatores e práticas sociais ligados ao fenômeno da escolarização que, organizados regionalmente, constroem as noções de mundo, de trabalho, de progresso e de indivíduo” (POPKEWITZ, 1997, 90); as relações de poder e concepções se situam nos conhecimentos e interligam a escolarização. Pois, segundo Popkewitz (1997, p. 90) “[...] os determinados processos de organização formal das práticas sociais se estruturam como um discurso capaz de produzir não apenas uma ordem institucional, mas as capacidades e desejos individuais”.

As relações “entre poder e conhecimento passam a ser mediatizadas por uma crescente profissionalização e institucionalização do saber” (POPKEWITZ, 1997, p. 90); relações voltadas para o problema do indivíduo “[...] como a psicologia, e as expectativas de progresso centradas na escola, que trazem ao âmbito da educação e das reformas educacionais instrumentos conceituais e práticos necessários à formação e controle das relações em sociedade”.

Tal direcionamento deu-se em meio à potencialização da chamada racionalidade neoliberal (fins dos anos 1980), quando “houve a realização de diversas reformas nos países de economia capitalista de toda a América Latina, e assim, a reforma educacional expandiu-se para um desenvolvimento e progresso” (HILÁRIO, 2019, p. 24). A racionalidade

neoliberal foi crescente na configuração de subjetividades produtivas e úteis em função do capitalismo contemporâneo, por meio da ênfase as “competências e habilidades” pré-estabelecidas e previstas em documentos legais, direcionados aos ensinamentos que a escola deve produzir.

Referindo-se a reformas mais recentes no país, em diálogo com a perspectiva foucaultiana, Ziliani (2010, p. 13) afirma que o termo reforma implica em uma “concepção de sociedade, de educação, de ser humano e na especificidade de torná-los sujeitos pela educação [...] tendo a escola como um elemento do dispositivo de escolarização e de governo da população”. Ao tratar das reformas recorrentes no Brasil, a autora as localiza como organizadas por pessoas que se atribuíram o direito de falar e representar os outros, fazer de suas proposições “a” verdade a ser seguida.

Trabalhos científicos como o de Hilário (2019) contribuem para pensar a educação, com sua preocupação voltada para as reformas educacionais e a relativização das subjetividades jovens, que envolvem as políticas de governo, sobretudo na vida de jovens de ensino médio, direcionadas ao mercado de trabalho; aspecto que havia sido predominante na oferta da educação regulamentada pelos governos militares no Brasil (1964-1984).

Esses apontamentos sobre as reformas nos ajudam a refletir sobre o objeto de nossa pesquisa, a EF produzida em meio a “relações de poder”, moldada nos discursos oficiais das reformas educacionais desde os anos 1970, momento em que os governos voltaram o olhar para essa área a fim de formar jovens disciplinados e saudáveis (corpos fortes), inicialmente em instituições militares e posteriormente nas instituições escolares, com o intuito de produzir sujeitos “dóceis e controlados”, como mão de obra disciplinada e obediente para o mundo do trabalho.

Para compreendermos os aspectos discursivos das reformas educacionais, foi necessário evidenciar as mudanças ocorridas nos discursos oficiais, nas legislações tomadas como documentos. Para a análise, dialogamos com conceitos da perspectiva foucaultiana com a finalidade de “[...] não interpretá-lo, não determinar como uma verdade” (FOUCAULT, 2008, p. 7); tentar não fazer uma “história de imagem” ou continuidade, mas prosseguir com uma nova finalidade, o de trabalhá-lo e elaborá-lo. Uma ‘história nova’, que busca em si as rupturas que permeiam a descontinuidade do próprio discurso: “[...] no organizar, recortar, distribuir, estabelecer séries, definir unidades e elementos, utilizando a

materialidade documental de livros, textos, registros, instituições, regulamentos, objetos dentre outros” (FOUCAULT, 2008, p. 79).

Segundo Oliveira (2019, p. 3), ainda que Foucault tenha problematizado vários temas, a educação “não chegou a se constituir como foco principal de seus esforços analíticos, foi mencionada apenas de modo transversal em seus escritos, porém, ao abordar a constituição das instituições disciplinares, aí então, incluiu a escola”. No entanto, na produção acadêmica brasileira, inclusive no campo da história da educação, foi gradativa e expressiva a apropriação do referencial foucaultiano, especialmente a partir da década de 1990.

O conceito central que emprestamos da perspectiva foucaultiana foi o de discurso, que não é uma simples referência à “coisas”, “[...] há um sentido além, da utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido apenas como um fenômeno de visibilidade” (FOUCAULT, 1986, p. 135). Foucault apresenta as regularidades intrínsecas por meio do “a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria, configurado na construção de enunciados” Foucault (1986, p. 135).

O discurso é definido por Foucault (2008, p. 82) “[...] como uma representação cultural construída pela realidade, sendo uma produção histórica e política, as palavras também são construções e a linguagem se constitui de práticas”. Podendo ser, o ato de falar, transmitir e articular ideias em qualquer campo simbólico. Seja da palavra, da escrita, do olhar, de gestos, tudo que está no campo da comunicação faz parte do campo do discurso. A existência do enunciado pertence “[...] aos signos que se constituem num sentido próprio ou não, conforme as regras que sucedem ou se justapõem, numa espécie de ato realizado por sua formulação oral ou escrita” (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Nos enunciados científicos considerados “verdadeiros”, Foucault (2001, p. 5) explica que “não é uma mudança de conteúdo e sim, o que está em questão, o que rege os enunciados entre si, para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos”. Ao referir sobre o problema de regime, de política do enunciado científico, Foucault (2001, p. 5) diz que “[...] não se trata de saber qual é o poder que age do exterior sobre a ciência, mas que efeitos de poder circulam entre os enunciados científicos; qual é seu regime interior de poder; como e por que em certos momentos ele se modifica de forma global”. Assim, o “limiar do enunciado está ligado ao signo, vindo a ser uma função de existência que se

exerce atravessando a série de signos que compõe frases, proposições, discursos etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 100).

Nas relações de poder e de saber os enunciados se articulam na materialidade dos textos e nas instituições. Fischer (2001) explica que, contudo, o ver e o falar se constituem nas práticas sociais, permeados em relações de poder que as ordenam e renovam constantemente.

É preciso considerar o enunciado por meio de quatro especificidades, as quais relacionamos a nossa pesquisa: 1) uma referência a algo que identificamos (a educação e a disciplina educação física escolar); 2) um sujeito que é posicionado (professores de EF e os jovens matriculados no EM); 3) um campo associado (as reformas educacionais direcionadas a disciplina EF no EM; 4) a materialidade do enunciado em suas formas concretas (as enunciações que aparecem/circulam em textos oficiais (documentos legais), científicos, pedagógicos, midiáticos, nos ditos de professores ou dos próprios jovens). Entendendo que “todo discurso é produzido em um campo de relações de força e por isso segue no domínio de estruturas e nos conteúdos pertinentes, bem como, do tempo e espaço” (FISCHER, 2001, p. 202).

Para compreendermos melhor, o discurso se efetiva na sociedade, organizado de forma externa/extrínseca e interna/intrínseca. Primeiro, desmembramos o conceito de procedimentos externos, que são instrumentos ou mecanismos para gerenciar ideias em circulação “[...] uma organização que consiste na fala e na forma de dizer os assuntos, no que pode ser dito e não dito no campo da linguagem, das palavras e frases” (FOUCAULT, 2008, p. 83). Inclui-se nestes procedimentos o indivíduo que fala, ou seja, que possui o “direito privilegiado” de falar e, neste caso, afirma-se a existência de uma autoridade. No procedimento externo, o indivíduo busca organizar:

[...] o discurso verdadeiro, que são coisas conhecidas situadas no campo da ficção, e o discurso não verdadeiro, o desconhecido, causa uma espécie de medo ou rejeição quando não tem significado ou sentido lógico. [Porém, refere-se a algo...] não constituído de coisas, de fatos, de realidades, ou de seres, mas de leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que se encontram afirmadas ou negadas. (FOUCAULT, 2008, p. 103).

O discurso valida na sociedade “[...] na ordem da construção de símbolos, signos e conceitos de poder em uma ordem sociológica de quem se comporta certo ou errado e também em uma ordem antropológica que é de entender a si mesmo no mundo”

(FOUCAULT, 2008, p.134). Cabe assim, o trabalho com o próprio discurso permite-o aparecer na complexidade que lhe é particular. Para isso, faz-se necessário se liberar da noção segundo a qual os discursos expressam somente “um conjunto de signos ou significantes”, que comportam um significado marcadamente oculto.

Nos procedimentos internos, trata-se de um “discurso originário”, no formar indivíduos que repetem e reafirmam “coisas” já expostas, porém “se contradiz ao mesmo tempo de outro discurso que amplia o conhecimento, criando algo novo a partir do discurso inicial e originando outros” (FOUCAULT, 2008, p. 173). Desse modo, quando buscamos fazer uso de explicações ou comentários referenciados à fala de determinado autor (no caso, Foucault e seus interlocutores), ao mesmo tempo em que nos apropriamos de suas concepções, podemos dialogar e transformar conceitos e ideias.

São nos procedimentos internos que chegamos ao entendimento da organização das “disciplinas”. Compreende-se que “os discursos são organizados e categorizados com nomes e objetivados a um propósito comum para um controle interno” (FOUCAULT, 2008, p. 173). O discurso é burocrático, se categoriza na conexão de suas partes e no fim se enquadra no campo de conhecimento, define-se, então, no que conhecemos de “disciplinas ou matérias” organizadas no âmbito escolar, como a Biologia, Química, História, Educação Física, entre outras. Mas, para Fischer (2001), a tentativa de enquadrar as disciplinas limita os intercâmbios entre as diferentes áreas de conhecimento.

Nesse sentido, as formações discursivas devem ser vistas com frequência no interior de um espaço ou campo discursivo, porém constantemente relacionadas a diversos campos de saberes. Para Foucault (1996, p. 30) a “disciplina” é definida como um “domínio de objetos, conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos”.

Na história tradicional, o ensino das disciplinas escolares se limita às práticas realizadas no interior das instituições escolares (práticas pedagógicas, material pedagógico, espaço físico, a hierarquia na relação professor/aluno etc.). Chervel (1990, p. 180) aponta que elas são “[...] um modo de disciplinar o espírito, ministrar métodos e regras na abordagem de diferentes domínios do pensamento, conhecimento e da arte”. O sistema escolar tem um “poder criativo” pouco valorizado, que possui a função de moldar os indivíduos e, ao mesmo tempo, de transformar a cultura.



Chervel (1990) situa a disciplina escolar na história dos conteúdos, cuja estrutura interna define o ensino e suas finalidades (religiosas, sócio-políticas, ordem psicológica, cultural; níveis primário, secundário, superior). E ainda aponta que ao “[...] proceder aos planos de estudos e os regulamentos diversos, é preciso levar em consideração a exploração atenciosa ao corpus documental, na série de textos oficiais, discursos ministeriais, leis, ordens” (CHERVEL, 1990, p. 188), que condizem com os dispositivos disciplinares centralizados no que denomina de “dispositivo da educação e do sistema de instrução”.

É no aspecto cultural que a escola molda uma “visibilidade nos diversos campos de saberes, apresentando espaço na história da educação e no campo científico, comparecendo à trajetória escolar dos saberes e de finalidades educativas, que se romperam/rompem em diferentes períodos históricos datados” (CHERVEL, 1990, p. 202).

Sobre o dispositivo, podemos compreender que seja qualquer “coisa” que tenha de algum modo formas de modelar e orientar, sendo também, as escolas e as disciplinas, em que o comportamento está constantemente sendo modelado por um dispositivo, um exemplo mais atual, referenciamos os celulares e computadores. Pois, “nosso ser se constitui no ser da linguagem e de seus conceitos” (OLIVEIRA, 2019, p. 7). Para Foucault (2001, p. 138), dispositivo se configura-se na capacidade de:

[...] capturar, orientar, determinar interceptar os discursos dos seres vivos; [relaciona] o dito e o não dito como elementos constituintes do dispositivo, uma rede de estabelecimento dos discursos, instituições, organizações arquitetônicas, regulamentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas e morais.

O dispositivo geralmente se configurará em uma “[...] manipulação estratégica de relação de força, inscrita em um jogo de poder, no domínio do sujeito e nas suas experiências subjetivas” (OLIVEIRA, 2019, p. 7). Cabe então, não deixarmos o dispositivo nos controlar por completo, tendo autonomia, por meio das “configurações de saberes”, e ampliando o vasto campo do conhecimento da linguagem.

## **1.2 A metodologia da pesquisa**

A metodologia do trabalho utilizou a pesquisa documental. Ao selecionarmos os documentos para a pesquisa, não o fizemos aleatoriamente, pois há sempre um propósito, ideias ou hipóteses que serviram/servem de guia para a seleção. A seleção de documentos

para a análise consiste “[...] na coleta de dados e dos conteúdos de forma investigativa e simbólica, dispostas em diversos ângulos e sentidos, sendo, nas palavras, sentenças, ou mesmo no texto completo” (LÜDKE, 1986, p. 41).

A intenção de informar o leitor sobre o documento que “[...] possui um valor oscilante no texto, nas leituras distintas, nos sentidos atribuídos a personagens e a fatos históricos datados” (PINSKY, 2012, p. 316). Procuramos utilizar os documentos como instrumento para o entendimento da história da educação na questão da crítica, “[...] interrogando-os, sobre o que dizem, por que dizem, a quem dizem, considerando-os não absolutamente como documentos, mas como monumentos” (FOUCAULT, 2008, p. 8). A análise documental nessa perspectiva configura-se na “*língua* que define o sistema de construção das frases possíveis e o *corpus* que recolhe passivamente as palavras pronunciadas, o *arquivo* define um nível particular de uma prática” (FOUCAULT, 2008, p. 147).

Os documentos nos estudos históricos se tornam uma “[...] matéria inerte da qual tenta reconstituir as ações e falas dos homens, decifra o que é passado e o que deixa apenas rastros. Define no próprio tecido documental, unidades, conjuntos e séries” (FOUCAULT, 2008, p. 7). Assim, é preciso desprender-se de uma história construída em sua “justificativa antropológica” de uma memória milenar baseada nos “[...] documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças, ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes)” (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Consideramos a importância das recorrências e evidências que emergiram dos questionamentos apresentados na problemática da pesquisa. A coleta de dados dos documentos deu-se por meio *on-line* em sites oficiais da Câmara dos Deputados. As buscas foram realizadas com as palavras-chave “reformas educacionais do EM” e sucessivamente relacionadas à EF. O recorte temporal e a temática delimitaram a averiguação do acervo de documentos oficiais digitalizados. As fontes selecionadas foram apresentadas nos quadros 1, 2, 3 e 4.

No Quadro 1, foram detalhadas as categorias e os anos dos documentos referentes às décadas de 1970 e 1980. Essa forma de detalhamento prosseguiu também nos demais quadros.

**Quadro 1.** Documentos selecionados - Décadas de 1970 e 1980

Documentos	1971	1972	1975	1982	1988
<b>Constituição</b>					Constituição Federal (1988)
<b>Decretos</b>	Decreto nº 69.450/71b				
<b>Leis</b>	Lei nº 5.692/71a			Lei nº 7.044/82 <sup>a</sup>	
<b>Parecer</b>	Parecer nº 853/71c	Parecer nº 45/72	Parecer nº 76/75	Parecer nº 177/82b	
<b>Resoluções</b>	Resolução nº 08/71d				

**Fonte:** Dados de pesquisa documental (2021).

No Quadro 1, foram relacionados os documentos referentes a década de 1970 como a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a), da reforma educacional que proporcionou alterações referentes à promulgação da primeira LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961); o Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971b) que definiu os procedimentos físicos da ginástica; o Parecer nº 853/71c (BRASIL, 1971c), o Parecer nº 45/72 (BRASIL, 1972), o Parecer nº 76/75 (BRASIL, 1975) e a Resolução nº 08/71 (BRASIL, 1971d) que regulamentaram e complementaram a Reforma de 1971.

Sobre a década de 1980, foi selecionada a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982a) que fez alterações na legislação da reforma de 1971, direcionada ao ensino de 2º grau e o Parecer nº 177/82 (BRASIL, 1982b) que corroborou a junção da mesma e, por fim, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que consistiu na estruturação dos direitos humanos, social, político e educacional. No Quadro 2, foram detalhados os documentos legais selecionados e referentes aos anos 1990.

**Quadro 2.** Documentos selecionados – Década de 1990

Documentos	1996	1997	1998
<b>Leis</b>	Lei nº 9.394/96		
<b>Normativas</b>		PCNs (1997)	PCNEM (1998a) DCNEM (1998b)
<b>Parecer</b>			Parecer CNE nº 15/98c
<b>Resoluções</b>			Resolução CEB nº 3/98d

**Fonte:** Dados de pesquisa documental (2021).

Referente à década de 1990, foram localizados e selecionados a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), norteadora da reforma educacional nos anos de 1990, e os documentos que

a regulamentaram pós-homologação da LDB de 1996, direcionados ao EM: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM/BRASIL, 1998a), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/BRASIL, 1998b), o Parecer CNE nº 15/98 (BRASIL, 1998c) e a Resolução CEB nº 03/98 (BRASIL, 1998d).

Como evidenciado em diferentes produções científicas, essa reforma educacional produziu expressivo impacto na oferta de educação no país. A pretensão foi buscar quais diretrizes e documentos norteadores regulamentaram a educação no âmbito nacional e suas implicações para a EF no EM. No Quadro 3, foram elencados os documentos publicados nos anos 2000.

**Quadro 3.** Documentos selecionados - anos 2000

Documentos	2000/ 2001	2003	2007/ 2008	2009	2010	2011	2012	2013
<b>Decretos</b>				Decreto nº6.755/2009a				
<b>Leis</b>		Lei nº 10.793/2003	Lei nº 11.494/2007 Lei 11.738/2008	Lei nº12.014/2009b				Projeto de Lei nº 6.840/2013 <sup>a</sup>
<b>Normativos</b>	PCNEM (2000)							DCNEM (2013c)
<b>Parecer</b>	CNE/CP nº9/2001a CNE/CP nº27/2001b				CNE/CP nº7/2010	Parecer CNE/CEB nº 2/2011		
<b>Portarias</b>				Portaria nº 971/2009c				Portaria nº1.140/2013b
<b>Resoluções</b>							Resolução nº 2/2012	

**Fonte:** Dados de pesquisa documental (2021).

No Quadro 3, foram localizados os documentos dos anos 2000 a 2013, com alterações referentes a LDB/96 (BRASIL, 1996), como: PCNEM (BRASIL, 2000), Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001b), Lei nº 10.793/2003 (BRASIL, 2003), Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009c), Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) referente ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), Lei nº12.014/2009b (BRASIL, 2009b), Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009a),

CNE/CP nº 7/2010 (BRASIL, 2010) e o Parecer CNE/CEB nº 2/2011 (BRASIL, 2011). A partir de 2012, surgiram “novas” propostas relativas à reforma ocorrida em 2017, como a Resolução nº 2/2012 (BRASIL, 2012), o Projeto de Lei nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013a) a Portaria nº 1.140/2013 (BRASIL, 2013b) e DCNEM (2013c). A leitura do material se constituiu na análise de quais foram às alterações realizadas no *corpus* desses documentos (considerando a LDB/96), com o propósito de averiguar como afetaram o EM e também a EF.

Devido à crise política ocasionada por golpes civis direcionados a presidência do Brasil<sup>4</sup>, entre os anos 2014 e 2015, e a definição de um novo mandato governamental, as tramitações de MP e outras legislações ficaram em “quarentena”. No entanto, só em 2016 foram retomadas as movimentações e promulgações de documentos oficiais pelo presidente, inicialmente, interino Michel Temer que assumiu definitivamente o cargo em 31 de agosto de 2016. Os documentos registrados foram detalhados no Quadro 4, abrangendo o período de 2016 até o momento atual.

**Quadro 4.** Documentos selecionados – anos de 2015 a 2020

Documentos	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Decretos					Decreto nº 10.003/2019	
Emendas	PEC nº15/2015	PEC nº287/2016b				
Leis			Lei nº 13.415/2017 <sup>a</sup>			Lei nº 14.113/2020
Medidas Provisórias		MP nº 746/2016a				
Normativas			BNCC (2017b)	BNCC (2018)		
Parecer			CNE nº 15/2017c			
Portarias			Portaria nº 1.570/2017d			
Resoluções			CNE/CP nº 2/2017e			

**Fonte:** Dados de pesquisa documental (2021).

No Quadro 4, foram detalhados os documentos selecionados do período 2015 a 2020, como: Projeto de Emenda Constitucional (PEC) PEC nº 15/2015 (BRASIL, 2015), MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a), PEC nº 287/2016 (BRASIL, 2016b), Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) da reforma educacional, BNCC (2017b; 2018), Portaria nº 1.570/2017

<sup>4</sup> Afastamento temporário da presidente Dilma Rousseff em maio de 2016, e posteriormente o *impeachment*.

(BRASIL, 2017d) o Parecer CNE nº 15/2017 (BRASIL, 2017c) e a Resolução CNE/CP nº 2/2017(BRASIL, 2017e).

Com as eleições presidenciais ocorridas no final de 2018 (eleição de Jair Bolsonaro), logo foram aprovados o Decreto nº 10.003/2019 (BRASIL, 2019) e a Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020), alterando a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) que regulamentou o FUNDEB. O intuito foi o de verificar quais foram às alterações ocorridas na última reforma de 2017, referente à LDB/96 (BRASIL, 1996), além de compreender quais enunciados foram inseridos no discurso oficial dessa reforma.

Ao refletirmos sobre a legislação como fonte documental, procuramos estabelecer “[...] o que ela pode oferecer, assim como sua verdadeira natureza e limites” (MENDES, 2011, p. 205). Utilizamos documentos oficiais, porém cabe lembrar que esses escritos foram elaborados com diferentes finalidades e que são os estudiosos das questões relativas ao passado que os transformam em fontes de pesquisa.

Para uma aproximação do tema, a EFE no EM segundo as reformas educacionais, realizamos uma pesquisa bibliográfica realizada em três bancos de dados *on-line*: a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>5</sup>, a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Google Acadêmico (GA)<sup>6</sup>. Nas buscas das duas primeiras plataformas foram utilizados três Descritores (D): D1- Reforma Educacional *and* “Educação Física”, D2- Reforma do Ensino Médio *and* “Educação Física” e D3- “Disciplina de Educação Física no Ensino Médio”, com recorte temporal inicial de 2007 a 2017. No terceiro banco de dados, foi utilizado o D1- Reformas Educacionais do Ensino Médio *and* Educação Física e o período de 2012 a 2021.

Após o levantamento realizado, construímos um mapa das teses, dissertações e artigos encontrados e selecionados que facilitou a leitura do material e a construção de tabelas e quadros. Além das produções acadêmicas, foram utilizadas como fonte as leis e os regulamentos que contextualizaram os diferentes discursos oficiais e científicos. Os resultados obtidos com as buscas nas plataformas da BDTD e SciELO foram apresentados na Tabela 1.

---

<sup>5</sup> As plataformas BDTD e SciELO foram utilizadas inicialmente em 2019 no primeiro levantamento bibliográfico realizado, e foram definidas para as buscas por serem sites com número elevado de trabalhos científicos publicados.

<sup>6</sup> Plataforma incluída após Exame de Qualificação em março de 2021.

**Tabela 1.** Produções encontradas e selecionadas na BDTD e SciELO - 2007 a 2017

Descritores	BDTD		SciELO	
	Produções encontradas	Produções selecionadas	Produções encontradas	Produções selecionadas
D1 - Reforma Educacional <i>and</i> "Educação Física"	21	12	2	2
D2 - Reforma do Ensino Médio <i>and</i> "Educação Física"	9	2	1	1
D3 - "Disciplina de Educação Física no Ensino Médio"	50	1	4	1
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

Fonte: Teles e Ziliani (2019, p. 227).

Na BDTD, foram realizadas buscas com as seguintes palavras-chave: D1- Reforma Educacional, logo foram encontradas 64 produções no âmbito geral da educação, ao relacionar *and* "Educação Física" (com aspas) mais o recorte temporal, houve variações nos totais e foram encontradas 21 produções. Com a leitura, foi possível fazer a seleção das produções e selecionados 12 trabalhos, os outros 9 não condiziam com a temática. Com o D2- Reforma do Ensino Médio foram encontradas 36 produções na área da educação ao relacionar com *and* "Educação Física" (entre aspas) mais o recorte temporal, o total foi de 9 produções. Desses resultados, foram selecionados 2 trabalhos, pois nos outros 7 haviam alguns que se repetiam e os demais não estavam de acordo com a temática, pois eram de outras áreas como Língua Inglesa, Filosofia, História, entre outras.

Com o D3- Disciplina de Educação Física no Ensino Médio foram encontradas 307 produções ao utilizar o recorte temporal de 2007 a 2017. Tivemos um total de 245 produções na área da educação, ao relacionar com *and* "Educação Física" não apresentou resultados e, então, o descritor todo foi colocado entre aspas "Disciplina de Educação Física no Ensino Médio" e foram encontradas 50 produções, mas com a leitura do material foi selecionada 1 produção, a exclusão das outras 49 produções foi pelo motivo de se repetirem ou mesmo por se apresentarem em outros assuntos não relacionados a EF no EM.

No banco de dados da SciELO foi utilizado o D1- Reforma Educacional que resultou em um total de 246 produções em diversas áreas, ao relacionar com *and* e entre aspas "Educação Física", o número de publicações foi 2 e não se aceitava o uso do recorte temporal como recurso. No D2- Reforma do Ensino Médio resultou um total de 75 produções. Outro passo foi relacionar *and* Educação Física (sem aspas), assim foi localizada

apenas de 1 publicação. No D3- Disciplina de Educação Física no Ensino Médio (sem aspas), o total foi de 22 produções e com apenas “disciplina de educação física” (entre aspas) foram obtidas 4 produções e selecionado apenas 1 trabalho.

O intuito inicial foi de averiguar como a disciplina EF no EM vinha sendo afetada nas últimas reformas educacionais e na formação/prática pedagógica dos profissionais da área. As produções selecionadas na BDTD e SciELO foram essenciais, mas visando alargar e atualizar a pesquisa, consultamos um terceiro repositório - o Google Acadêmico (GA), cujos resultados foram apresentados na Tabela 2.

**Tabela 2.** Produções recentes encontradas e selecionadas no Google Acadêmico

Descritor	Google Acadêmico	
	Produções encontradas	Produções selecionadas
D1- Reformas Educacionais no Ensino Médio <i>and</i> Educação Física	22	15
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>15</b>

**Fonte:** Dados de pesquisa bibliográfica (2021).

No banco de dados do GA, foram realizadas buscas com a palavra-chave: D1-Reformas educacionais do ensino médio, assim foram encontradas 22 produções no âmbito geral da educação. Ao relacionar com *and* educação física e o recorte temporal de 2012 a 2021, observamos que os recursos direcionavam “classificar por data”, no entanto, nos resultados aparecia a mensagem “não foram encontradas pesquisas relacionadas”. Então, construímos novos recursos para as buscas, foi colocado “classificar por data” ao invés da palavra “educacionais”. Com o descritor reforma do ensino médio, foi possível fazer a relação com *and* educação física nas buscas e apresentou um total de 15 trabalhos, que foram selecionados e considerados para compor o quadro e a análise.

Foram observadas diversas variações nos resultados gerais dos trabalhos encontrados e selecionados na área da EF no EM. Na BDTD, o total de produções encontradas foi de 80 e selecionadas 15. Na SciELO, a soma dos trabalhos encontrados foi de 7 e selecionados 4. No GA, o total encontrado foi de 22 trabalhos e 15 foram selecionados; no geral foram selecionados 34 trabalhos nas três plataformas. Conforme os resultados obtidos, foi possível construir quadros indicando teses, dissertações e artigos, além de autores, título e ano, como apresentado nos Quadros 5, 6 e 7.



**Quadro 5.** Produções selecionadas na plataforma da BDTD

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano/defesa</b>	<b>Natureza</b>
<b>01</b>	Denise Aparecida Corrêa	Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação física escolar no estado de São Paulo: lembranças de velhos professores	2009	Tese
<b>02</b>	Eclea Vanessa Canei Baccin	Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico	2010	Dissertação
<b>03</b>	Juan Parente Santos	Construção Metodológica da Educação Física Escolar: uma proposta conjunta professor-aluno	2010	Dissertação
<b>04</b>	Jorge Otte	Intervenção em Educação Física escolar: promovendo atividade física e saúde no ensino médio	2013	Dissertação
<b>05</b>	Leila Cristiane Pinto Finoqueto	Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPEl	2013	Tese
<b>06</b>	Flávio Henrique Lara da Silveira Zaghi	Educação Física Escolar e a prova do ENEM: convergências e divergências	2014	Dissertação
<b>07</b>	Raquel Cruz Freire Rodrigues	Formação de professores: a prática de ensino no Curso de Licenciatura em Educação Física com base na concepção de formação omnilateral e da licenciatura ampliada	2014	Tese
<b>08</b>	Suéllen Cristina Vaz de Oliveira	Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física	2014	Dissertação
<b>09</b>	Susana Schneid Scherer	A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul	2014	Dissertação
<b>10</b>	Maicon Felipe Pereira Pontes	O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul	2015	Dissertação
<b>11</b>	Bianchini, Leandro	Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica	2015	Dissertação
<b>12</b>	José Ribamar Ferreira Júnior	Organização didática da educação física no ensino médio integrado: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará	2017	Dissertação
<b>13</b>	Fernando A. Generino Soares	A Contrarreforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da Educação Física escolar	2017	Dissertação
<b>14</b>	Carmen Regina Calegari	O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG	2017	Dissertação

15	Márcio Régis Pinto Pompeu	Educação física escolar e educação intercultural: possibilidades pedagógicas para o ensino médio	2017	Dissertação
----	---------------------------------	--	------	-------------

**Fonte:** Dados de pesquisa bibliográfica (2021).

Três das pesquisas selecionadas analisam as implicações de políticas governamentais e a educação escolar, tanto para formação como para a prática de ensino. Rodrigues (2014) analisou políticas de Estado e de Governo na aplicação de recursos na constância de programas permanentes e de longo alcance. A política de investimento oportunizou uma prática de ensino que oprime uma formação humana completa, com base em uma concepção materialista histórica e dialética na formação de conhecimento e capacitações.

Scherer (2014) investigou como a reforma educacional em ação na gestão governamental de 2011- 2014 interferiu no EM politécnico e integrado no Rio Grande do Sul (RS). A pesquisa apontou que as reformulações realizadas refletiram nas aulas dessa disciplina, através de um aumento na fragilidade do EM, um empobrecimento curricular e da falta de investimentos, especialmente para a formação dos escolares.

Baccin (2010) analisou as implicações das políticas do estado do Rio Grande do Sul na gestão de 2007 a 2010, na organização do trabalho pedagógico da disciplina EF de uma escola estadual de Pelotas, a partir da relação entre as orientações políticas mais amplas e as ações definidas pelo governo estadual. No relato dos professores, houve críticas à política de contenção de gastos que ocasionou na diminuição da qualidade do ensino e a precarização do trabalho docente.

Somente uma das pesquisas, a de Santos (2010), analisou os significados atribuídos pelos alunos do ensino médio ao componente curricular EF, por meio de uma intervenção metodológica de construção conjunta de professor aluno. Os sujeitos participantes foram um total de dez alunos sorteados aleatoriamente no 2º ano do EM da escola politécnica. Na modificação das atividades, evidenciou-se uma inibição e estranhamento por parte dos alunos, diante da adaptação a perspectiva “alternativa”.

A maioria das produções (8) se dedicou a pensar a atuação do professor (formação, prática, trabalho/profissão e desempenho); alguns estabelecem relação entre as reformas e o trabalho docente.

Calegari (2017) analisou se os profissionais possuíam conhecimentos necessários para o exercício da profissão. Analisou a trajetória profissional de egressos de 1990 a 1994 do curso de Educação Física, da Universidade Federal de Uberlândia (FAEFI/UFU). Nos

resultados, constatou que os sujeitos tinham conhecimentos sobre o exercício da profissão, porém não compreendiam as possibilidades das próprias ações. O trabalho de professores de Educação Física, com regência em duas escolas estaduais de ensino médio de Porto Alegre, foi objeto da pesquisa de Pontes (2015). O estudo responde se o professor atuante na rede de ensino modificou a própria atuação em decorrência de reformas educacionais como a implantação do Ensino Médio Politécnico. O pesquisador concluiu que houve diversas dificuldades frente a implantação da politécnica.

Oliveira (2014) pesquisou a avaliação do desempenho docente, de maneira formativa, para o aperfeiçoamento de suas intenções e ações educacionais. A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário a 26 docentes de duas IES situadas no interior de Minas Gerais. A pesquisa constatou que 17 docentes conheciam o instrumento de avaliação utilizado pela instituição de ensino e 9 desconheciam.

O trabalho de Bianchini (2015) investigou a prática docente nas aulas de EF, conforme as concepções pedagógicas críticas nas quais ainda encontram dificuldades para “causarem um real impacto nas escolas”. Analisou as relações entre o currículo de um Curso no “Movimento Renovador” da EF na formação crítica de seus egressos e suas práticas pedagógicas nas escolas públicas de Santa Catarina (SC), e constatou-se que eles reconheciam a importância dos conhecimentos didático-pedagógicos e a possibilidade de mudança na concepção de EF, porém houve contraposição referentes aos limites e a profundidade dos conteúdos.

Ferreira Júnior (2017) pesquisou as inquietações na vivência docente da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará, integrada ao EM. O lócus da pesquisa buscou na estruturação das práticas educativas o rompimento da percepção dualista entre a formação para o trabalho e a formação para ingresso na universidade. Verificando a medida do componente curricular de EF na organização didática, o que possibilitou elementos que configuram a concepção de currículo integrado.

A implantação do projeto “Educação Física +: praticando saúde na escola” junto à disciplina de EF no ensino médio integrado na rede pública federal foi analisada por Otte (2013). A proposta de intervenção baseou-se na ideia de auxiliar os professores a problematizarem estratégias teóricas e práticas em atividades físicas.

Zaghi (2014) contextualizou a EF em relação à prova do ENEM. Analisou os conteúdos da área apresentados na prova e como estavam presentes nas aulas, foram

apontadas dificuldades de professores em definir os objetivos, os conteúdos e a metodologia de ensino da EF no EM.

A relação entre a EFE e a educação intercultural foi analisada por Pompeu (2017), como um caminho para a prática pedagógica e atuação profissional no EM. O pesquisador observou que essa abordagem foi pouco privilegiada no âmbito das pesquisas científicas e também nas entrevistas sobre os conhecimentos dos professores, sujeitos da pesquisa.

Por fim, três trabalhos investigaram a EF relacionando-a as reformas educacionais. O primeiro deles é de Corrêa (2009) que consolidou o momento histórico de valorização da Educação, no governo de Getúlio Vargas, nas décadas de 1930 e 1940, que desencadeou reformulações em toda a estrutura. Período em que a EFE destacou-se na política educacional nacional e passou a ser concebida nos documentos legais, nas Reformas Campos e Capanema do ensino secundário efetivadas, respectivamente, no ano de 1931, pelo então ministro Francisco Campos e, em 1942, pelo ministro Gustavo Capanema, tendo permanecido em vigor até 1961.

No estudo de Finoqueto (2013) foram analisados os efeitos da reforma educacional de 1996 e seus desdobramentos para a formação em curso superior dos profissionais de EF. Objetivou compreender como a reforma educacional foi apropriada e quais efeitos nos currículos e na identidade profissional dos acadêmicos. Para análise, a pesquisadora dialoga com autores da perspectiva foucaultiana, utilizando concepções como discurso, práticas discursivas e poder-saber. A investigação empreendida foi feita por meio de textos oficiais, relacionados às reformas educacionais para a formação de professores e de bacharéis em EF.

O terceiro, de Soares (2017), preocupou-se com a reforma educacional instituída na tramitação e discursos expostos pela MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a). Dessa maneira, apontou uma contraposição à legislação educacional em vigor, considerada um avanço na área educacional, por isso chamada de “contrarreforma”, pois afetou/afeta os profissionais da educação e as suas formações na possibilidade de minimizar a formação superior e considerar o “notório saber” como referência para ministrar conteúdos de áreas afins nas escolas. É fundamental subsidiar as análises do atual momento para compreender a educação no país, na interferência sobre a valorização profissional, bem como, das condições do ensino. Ao tratar, especificamente, da EF é observado um registro histórico de “visibilidade marginalizada” no interior escolar. O trabalho pontua que não basta a autovalorização dos profissionais, se não

houver valorização por parte dos governos, por meio das políticas educacionais e de recursos financeiros.

Os trabalhos selecionados nessa seção evidenciaram como a EF no EM foi discutida e investigada nas mais diversas temáticas pelos pesquisadores. Localizamos a EFE na história da educação brasileira, desta forma observamos que, em diferentes momentos históricos, a formação e prática dos professores foram afetadas pelas reformas das quais encontraram resistência dos discentes no interior das instituições escolares. Constatamos que em decorrência da proximidade da última reforma promulgada em 2017, o número de produções acadêmico-científicas disponível são reduzidas.

No Quadro 6, foram apresentados os artigos selecionados no repositório da SciELO, com pesquisas que analisaram a EF nos espaços escolares e a educação profissional.

**Quadro 6.** Produções selecionadas na plataforma da SciELO

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Natureza</b>
Maria do Carmo Luiz Caldas Leite	A escola como microuniversidade na educação secundária em Cuba	2010	Cadernos de Pesquisa
Eduardo Marczwski da Silva	A História da Educação Física na Educação Profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre	2014	Rev. Bras. Educ. Fís. e Esporte
Luciene Henrique da Costa	O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX)	2014	Rev. Bras. Educ. Fís. e Esporte
Paolo Nosella	Ensino médio: unitário ou multiforme?	2015	Rev. Bras. Educ.

**Fonte:** Dados de pesquisa bibliográfica (2021).

Dentre as produções, encontramos o estudo de Costa (2014) que descreveu o processo de escolarização da EF, considerando o discurso médico do século XIX. Evidenciou o exercício de uma reforma dos corpos que ocorria primeiro no núcleo familiar, por meio da educação higiênica que se iniciava na infância e se estendia até a fase adulta. Segundo o estudo, o campo higienista se tornou um foco específico de interesse voltado aos exercícios físicos que, ao longo do processo histórico, se difundiu e que, em alguma medida, ainda se faz presente nas aulas de EFE.

Silva (2014) que utilizou contextos construídos por meio da análise de documentos usados na Escola Federal de Porto Alegre, entre os anos de 1966 e 2012, constatou que a história foi contada em três categorias temáticas, das quais representou a entrada, o desaparecimento e o retorno da EF nos currículos da Escola. O retorno ao currículo da

escola ocorreu em uma nova modalidade de nível médio - o curso técnico integrado ao EM, que indicou uma mudança nos conteúdos historicamente desenvolvidos pela disciplina nessa instituição.

Sobre a reforma do EM no Brasil e em Cuba, o artigo de Nosella (2015) sustentou a ideia de que o EM é uma fase estratégica do sistema escolar e possui “sentido pedagógico em si”. O equívoco em considerá-lo intermediário, heterônomo, entre as séries escolares do ensino fundamental e a universidade ou o mercado. O trabalho questiona a ideia de serem usados para justificar um programa de profissionalização precoce no EM. Porém, a implementação do ensino médio unitário e de qualidade no Brasil exige profunda reforma do EM regular, sobretudo o público, de caráter formativo.

Leite (2010) preocupou-se com o processo de transformação ocorrido nas escolas secundárias básicas. Salientou o trabalho docente na reestruturação da educação em Cuba na busca de soluções para os problemas que afetavam essas escolas, como resultado, em 2001, um coletivo de professores dos Institutos Superiores Pedagógicos das diferentes províncias do país implementaram a formação de professores generalistas integrais de modo a torná-los capazes de ministrar todas as disciplinas, exceto Inglês e Educação Física. Foi constatado que o contexto do movimento de universalização do ensino superior acarretou na sobrecarga profissional e afetou na qualidade de ensino.

Esses estudos nos remetem as problemáticas que envolvem a área da EF para o EM no país, em suas constituições, mudanças e as alterações previstas nas legislações. No Quadro 7, foram detalhadas as produções selecionadas no repositório do Google Acadêmico.

**Quadro 7.** Produções selecionadas na plataforma Google Acadêmico

Nº	Autor	Título	Ano	Natureza
01	Alessandra Cristina Raimundo	Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar	2012	Artigo
02	Renato Cavalcanti Novaes	A educação física no exame nacional do ensino médio	2015	Dissertação
03	Anegleyce Teodoro Rodrigues	Base Nacional Comum Curricular para a área de linguagens e o componente curricular Educação Física	2016	Artigo
04	Denise Grosso da Fonseca	Educação física no ensino médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação	2016	Artigo
05	Celso João Ferretti	Reformulações do ensino médio	2016	Artigo
06	Walter Roberto	Educação física no ensino médio:	2018	Artigo

	Correia	demanda social legítima		
07	Jorge Andrés Jiménez Muñoz	Educação física como tecnologia política: governamentalidade biopolítica no Brasil e na Colômbia	2018	Anais
08	Guilherme de Souza Marques	Educação física no “novo ensino médio” análises preliminares.	2020	Artigo
09	Marcos Jerônimo Dias Júnior	Educação Física no ensino médio: a mediação dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência	2020	Tese
10	Gabriel Vielmo Gomes	A secundarização da Educação Física na reforma do ensino médio	2020	Artigo
11	Bruna Beatriz da Rocha	A nova reforma do Ensino Médio amparada pela lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física	2020	Artigo
12	Cláudio de Lira Santos Júnior	Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas	2020	Artigo (Dossiê)
13	Adelina Lorensi Prietto	O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos	2020	Artigo
14	Maria Rute Depoi da Silva	As humanidades e a escola de Ensino Médio como espaço democrático	2020	Artigo
15	Fernando Fabichaki Pereira	Formação e condições de trabalho dos professores de humanidades do ensino médio nos estados do sul do Brasil	2021	Dissertação

**Fonte:** Dados de pesquisa bibliográfica (2021).

No Quadro 7, foram detalhadas as produções selecionadas que abordaram a EF no EM, as preocupações e problemas evidenciados pelos pesquisadores, como o currículo, as políticas, as práticas pedagógicas, a formação docente e as reformas educacionais.

O trabalho de Raimundo (2012) analisou criticamente o “planejamento curricular” da EF com a finalidade de identificar sua organização e práticas pedagógicas, por meio do estudo de um projeto de correção do fluxo escolar e diminuição dos índices de repetência e em Minas Gerais, denominado Projeto Acelerar para Vencer (PAV). Em 1990, as reformas educacionais geraram um conjunto de dispositivos específicos que influenciaram projetos cujo objetivo principal era eliminar ou reduzir o fracasso escolar; porém, como no caso do PAV, desconsiderava aspectos relativos à gestão da escola, à organização pedagógica, à estrutura física, à realidade dos alunos e a formação. No planejamento da EF, o professor possuía conhecimento superficial e isso não colaborava na sistematização de sua prática.

Sobre o currículo, selecionamos dois trabalhos. Primeiro o de Fonseca (2016) que abordou a temática do “currículo” em seu artigo, por meio da experiência vivenciada em

escolas estaduais de EM na condição de supervisora de estágio curricular de docência do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na implementação da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, a partir de 2012. As reformas curriculares estão diretamente vinculadas a projetos entre demandas curriculares, experiências e identidades culturais para a consolidação de determinados interesses. Alguns docentes se manifestavam contrários à reformulação curricular, pois a gestão do processo se movia de forma autoritária, sem que houvesse tempo para o estudo e a participação do coletivo das escolas nas decisões.

O segundo, de Rodrigues (2016), realiza uma análise crítica da versão preliminar da BNCC, do componente curricular EF, realizada no mês de fevereiro de 2016, no sentido de contribuir com a delimitação dos pressupostos teóricos e de organização curricular que referendaram a proposta inicial de EF para os ensinos fundamental e médio. Inicialmente, contextualizou a origem histórica da BNCC, em meio às políticas de avaliação da educação básica e suas possíveis influências para a formação de professores. O texto enfatiza a noção de totalidade do processo de construção de políticas e reformas educacionais em andamento no Brasil e no mundo, e a necessidade de articulação com a especificidade de cada componente do currículo escolar.

Novaes (2015) investigou os “conteúdos” da EFE nas provas do Enem. Analisou o conteúdo das questões de Educação Física do período de 2009 a 2015 à luz da Sociologia Crítica do Currículo. Os resultados apontaram uma inadequação dos conteúdos para o EM, com forte influência acadêmica. Distanciou-se dos currículos praticados, mas revelou conflitos internos no campo do currículo da EF. Deixando em segundo plano os conhecimentos aprofundados e as próprias habilidades que compõem a matriz dessa disciplina no referido Exame.

Os demais trabalhos selecionados evidenciam aspectos da formação e da prática docente, bem como, as políticas educacionais em meio a reformas educacionais. Sobre a “formação de professores” selecionamos dois trabalhos. Ferretti (2016) abordou o tema considerando a reformulação do EM na proposta do PL nº 6.840/2013, apresentado em Comissão Especial de Educação da Câmara Federal. O texto do documento estava de forma híbrida em suas formulações, pois incorporou elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM aprovadas em 2011, mas não abriu mão dos seus propositores, assim



como a escolarização em tempo integral e o desenvolvimento do EM que visou não prioritariamente à formação básica, e sim a capitalista.

Rocha (2020) analisa “práticas pedagógicas” referentes às propostas da reforma do EM inscrita na Lei nº 13.415/2017 e seus possíveis impactos sobre a EF. Processo que afetou a formação humana em meio às políticas educacionais e as propostas pedagógicas existentes. O impacto dessas mudanças foi observado por meio da história dos currículos institucionais, nas práticas pedagógicas e nos documentos oficiais que regeram a estrutura e o funcionamento do sistema escolar como um todo. No estudo, a autora aponta as mudanças ocorridas no cenário da EF, o que antes era caracterizado pela perspectiva do “fazer prático”, aos poucos assumiu um caráter científico e com a “nova Reforma do Ensino Médio” trouxe inúmeros desafios para a Educação e a EFE, já que a situou esta última na área de Linguagens e, assim, a identificou apenas como “práticas” e não considerou a sua construção histórica.

Pereira (2021) analisa a “formação e condições de trabalho” na edição da MP nº 746/2016 apresentada pelo governo que sucedeu a presidenta Dilma Rousseff, após seu *impeachment* e transformada na Lei nº 13.415/2017. O objetivo foi conhecer a realidade dos professores de Humanidades (Filosofia, Sociologia, Educação Física e Arte) do EM de escolas estaduais, no que tange às possibilidades de formação e às condições de trabalho nos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. Ele realizou uma análise histórica da Educação e do EM nas últimas três décadas, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso até Michel Temer. O trabalho concluiu que a formação inicial dos docentes desses estados mostrou-se inadequada no que toca às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Com relação à formação continuada, especificamente a formação *stricto sensu*, Mestrado e Doutorado, revelou que o desafio consta em enormes barreiras, pois o mesmo profissional trabalha até três períodos em instituições escolares e não sobra tempo para se especializar. Concluiu-se que a qualidade social do EM está condicionada à valorização do professor.

Muñoz (2018) investigou as “políticas educacionais”, a concepção de governamentalidade na perspectiva foucaultiana e problematizou a inserção da EF como uma área de conhecimento inserida nas Ciências da Saúde no Brasil e na Colômbia. Analisou o “lugar adequado” da EF na área de pesquisa e intervenção no interior do campo científico junto às agências de financiamento. Além disso, problematizou as relações de

saber-poder que produziram as condições de implementação da racionalidade de administração da vida e a efetivação tecnológica em dois planos: a) Nas políticas científicas estabelecidas por instituições governamentais e influenciadas por entidades internacionais como a OCDE; b) Na EFE, compreendida no interior da discursividade de uma série de reformas governamentais como a reforma do EM no caso do Brasil. O trabalho concluiu que a disseminação da tendência de “governamentalidade biopolítica”, por parte dessas agências que investem na EF, tem o intuito tecnológico na condução das condutas de ampliação de seu campo de ação para atingir os corpos no interior da escola.

As atuais “políticas educacionais e curriculares”, no Brasil, foram abordadas por Dias Júnior (2020), como a necessidade de reflexão crítica sobre o “não lugar” da EF nessa etapa da educação básica e a construção de novas possibilidades para o ensino desta disciplina. O trabalho objetivou o tipo de desenvolvimento propiciado pelo trabalho pedagógico com os conceitos de luta e capoeira, organizado a partir dos aportes teóricos da periodização histórico-cultural do desenvolvimento humano e da teoria do ensino desenvolvimental. A investigação empírica foi realizada com duas turmas da segunda série do EM de uma escola da rede estadual de ensino de Goiás, na cidade de Anápolis. Os resultados apontam que a atividade de estudo da EF, organizada nos aportes teórico-metodológicos do ensino desenvolvimental, levou às transformações significativas e ao desenvolvimento dos motivos, da imaginação criativa, do pensamento teórico e da cooperação na comunicação interpessoal.

As “políticas educacionais”, nos últimos vinte anos, foram tratadas na produção de Prietto (2020). Utilizou a perspectiva dialética materialista com pesquisa bibliográfica e documental. O projeto de educação presente nas legislações remete-nos a um projeto neoliberal, que através das políticas educacionais apontam para a privatização da educação. Mesmo alguns documentos oficiais tendo sido assinalado, que a EF é um componente curricular de importância para a formação dos alunos, as políticas educacionais implementadas não garantem esta prerrogativa. A permanência da EFE fica fragilizada no currículo da educação básica com a reforma do EM e a elaboração da BNCC.

Correia (2018) analisou questões relacionadas à “reforma educacional”, as justificativas para a permanência da EF no EM brasileiro a partir do reconhecimento da história de construção e conformação da área como componente curricular, bem como, pela legitimidade dos fenômenos “corpo e movimento” como objetos de ensino e aprendizagem

na escolarização. Relacionou uma crítica e sistemática do movimento corporal por meio dos jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e demais manifestações que são fundamentais na educação de jovens. Por essa razão, a EF é considerada um componente curricular mais apropriado na contextualização; pensar na exclusão deste componente na escola implicaria no déficit de uma dimensão fundamental do ser humano em formação.

Sobre a última reforma, foram localizados e selecionados alguns artigos. O de Gomes (2020) que analisou na “reforma educacional” os impactos da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC para o ensino público da Cultura Corporal. Foi utilizada a perspectiva do materialismo histórico dialético para o diálogo entre a conjuntura política, educacional e a EF, relacionando-as com a organização/reorganização do capital. Os desdobramentos das legislações no Brasil, demonstrou as principais políticas educacionais realizadas no último período, partindo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com promulgação da LDB/96 até Michel Temer (2016-2018), que por medida provisória implementou a Lei nº 13.415 da Reforma Curricular do EM. Foi constatado que as reformas educacionais direcionaram a escola para atender as demandas do mercado produtivo e colocou a EF na área das Linguagens. Porém, essa ação resulta na perda de sua identidade e de seu objeto de estudo, a “Cultura Corporal”, em seu papel pedagógico no ambiente escolar.

Marques (2020) também analisou a “reforma educacional” voltada a EF no EM segundo a Lei nº 13415/2017, sendo o mesmo, orientado sob as múltiplas vias de formação e a BNCC. O estudo se consistiu do tipo teórico, a metodologia utilizada para as buscas foi em bases de dados como SciELO, Scopus, Google Acadêmico. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa e analisou os documentos como Leis e a BNCC. A reforma do EM desempenha um papel na formação para o desemprego e intensificação do trabalho precário, já a EF foi instituída para servir de controle da classe trabalhadora, pois ao tratar da EF em sua obrigatoriedade essa reforma a define como “estudos e práticas”.

E, por fim, o trabalho de Silva (2020), analisa a Lei nº 13.415/2017, oriunda da MP nº 746/2016, que reformulou o EM e que representou uma ameaça ao ensino de humanidades (filosofia, sociologia, educação física e artes), pois, foram consideradas obrigatórias como “estudos e práticas”, e não se constituíram como disciplinas específicas. As humanidades sofreram/sofrem com a falta de espaço nas escolas, ao promover uma formação para o mercado de trabalho, mais limitada, técnica e basicamente com vistas à formação de mão de obra, pontuou a defesa das humanidades como um caminho para que a

escola venha a se tornar um território democrático. A leitura das produções científicas sobre o tema e o estudo dos documentos foram fundamentais para uma aproximação do objetivo proposto e a organização do texto da dissertação em seções ou capítulos, sendo a *Introdução* o primeiro deles.

O segundo, intitulado *A educação física inscrita na legislação educacional das décadas de 1970 e 1980: atividade ou disciplina?* Tratou de retomar sucintamente a presença da EFE na reforma inscrita na Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971a) e em seus desdobramentos legais ramificados, no Parecer nº 45/72 (BRASIL, 1972), Parecer nº 853/71 (BRASIL, 1971c), Parecer nº 76/75 (BRASIL, 1975) e a Resolução nº 08/71 (BRASIL, 1971d). Inclusive analisamos os discursos inscritos nas alterações ocorridas na década de 1980 por meio da Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982a), o Parecer nº 177/82 (BRASIL, 1982b), também voltados para o ensino de 2º grau, e como a EF se apresentou nas reformulações dessas legislações.

O terceiro capítulo foi denominado *A educação física em reforma: rupturas e a constituição de uma disciplina escolar (1996)*, em que objetivou identificar e problematizar como a disciplina EF para o EM foi descrita e regulamentada com a reforma educacional da década de 1990. Entre os documentos consideramos a Constituição Federal (CF) (BRASIL, 1988) que estabeleceu os direitos humanos, sociais, políticos e educacionais na construção da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e em seus desdobramentos legais, como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 1998; 2011; 2012; 2013c) e as prescrições para a disciplina de EFE.

E, por fim, o quarto capítulo denominado intitulado *A educação física na (contra) reforma educacional do ensino médio (2017): exclusões e permanências*, com o objetivo de analisar como a EF dirigida ao EM, apareceu nos discursos em circulação com a reforma educacional regulamentada pela MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) convertida na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), no Parecer (BRASIL, 2017b), na Resolução (BRASIL, 2017c) e as alterações ocorridas nas DCNEM (1998; 2011; 2012; 2013c) instituída na BNCC (BRASIL, 2017d; 2018) e a Proposta da Emenda Constitucional (PEC) nº 15/2015, PEC nº 241/2016. Em diálogo com pesquisadores da área, evidenciamos os desafios e perspectivas apontados recentemente.

## **2 A EDUCAÇÃO FÍSICA INSCRITA NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL DAS DÉCADAS DE 1970 E 1980: ATIVIDADE OU DISCIPLINA?**

Neste Capítulo buscamos analisar os discursos oficiais inscritos nos documentos legais produzidos com a reforma educacional da década de 1970, as alterações em 1980 para o ensino de 2º grau e a regulamentação da EF para esse nível de ensino. Para uma aproximação do objetivo, o capítulo foi organizado em duas partes.

A primeira parte abordou a reforma educacional inscrita na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) e sua relação com a primeira LDB promulgada pela Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), enfatizando a reforma do nível médio da educação escolar, denominado nesta legislação de ensino de 2º grau, em suas especificações para um ensino profissionalizante. Seus desdobramentos legais foram ramificados no Parecer nº 853/71 (BRASIL, 1971c), na Resolução nº 08/1971 (BRASIL, 1971d), no Parecer nº 45/72 (BRASIL, 1972) e no Parecer nº 76/75 (BRASIL, 1975). Ademais, analisamos os discursos inscritos nas alterações ocorridas na década de 1980, por meio da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982a) e do Parecer nº 177/82 (BRASIL, 1972b) também voltados para o ensino de 2º grau.

A segunda objetivou compreender como a EF foi descrita na legislação educacional da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) e em seus desdobramentos legais por meio do Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971b), na sua definição como “atividade escolar” ou “disciplina escolar”. Buscamos ainda na Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982a) identificar suas atribuições para o âmbito educacional e suas prescrições para a área da EF.

### **2.1 A reforma educacional do ensino de 2º grau e suas alterações (1970 e 1980)**

Nesta seção, dirigimos a análise para a reforma educacional dos anos 1970 em seus aspectos legais e às alterações para o ensino de 2º grau no ano de 1980. A reforma inscrita na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) foi referente à primeira LDB/1961 (BRASIL, 1961) da qual foi referenciada a lei mais importante dentre as demais dirigidas a regular o sistema educacional brasileiro da época. Isso se deu pelo fato histórico de “[...] no país ter tido uma única lei que tratou de todos os níveis e ramos do ensino, um documento que trouxe certa organização ao currículo escolar, e concedendo as escolas, uma importante flexibilização nos currículos acentuados em suas determinadas regiões” (QUEIROZ, 2018, p. 5).

Nesse sentido, a nomenclatura das etapas iniciais do ensino na LDB de 1961 (BRASIL, 1961) denominava-se primário e secundário (com dois ciclos: ginásial e colegial) e tinham por objetivo formar “individualidades condutoras” visadas na preparação para o ensino superior, como afirma Zambom (2014). Para o secundário, a lei definia o ensino “Técnico” para formar os jovens para os setores de produção, e o ciclo “Normal” visava formar para prosseguimento de estudos. Conforme Queiroz (2018, p. 6), “ensino de grau secundário - Ensino Industrial; para critérios de validação para prosseguir nos estudos superiores - o ensino de segundo grau - Ensino Normal; Ensino Comercial; e Ensino Agrícola”.

A LDB de 1961 foi modificada por meio de uma “nova reforma” inscrita na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) que simplificou os graus de ensino da escola brasileira, unindo a “[...] escola primária com o primeiro ciclo da escola média (o Ginásial), denominou tal junção de 1º grau, com duração de 8 anos e eliminou o exame de admissão que conferia acesso entre tais níveis” (QUEIROZ, 2018, p. 10). A outra mudança significativa foi a nomenclatura dos cursos, que passaram de primário e secundário para ensinos de 1º e 2º graus como disposto no Art. 66: “Ficaram automaticamente reajustadas, quanto à nomenclatura, as disposições da legislação anterior que permaneceram em vigor após a vigência da presente Lei nº 5.692/71” (BRASIL, 1971a).

Essa lei foi aprovada em meio a uma euforia chamada “milagre econômico” ocorrido durante o governo Médici,<sup>7</sup> que regulamentou as reformas educacionais e utilizou-as para o exercício de um poder autoritário imposto pela Ditadura Militar. O “milagre econômico” previa a “[...] formação técnica para o trabalho, porém, a oferta de vagas do nível superior foi menor que a demanda, aspectos que levaram o ensino profissionalizante como etapa final de formação do trabalhador” (DIAS CARLOS, 2020, p.10).

Essa reforma esteve dirigida para a profissionalização do ensino e organização burocrática das escolas voltadas ao desenvolvimento industrial em curso. A devida concepção de sistema educacional atendia aos interesses das classes dominantes no aumento da produção de “[...] recursos humanos necessários para o capital e reduzia a didática de instrução objetivada no processo de ensino-aprendizagem mecanizado. Essa mercadoria

---

<sup>7</sup> Ao longo do governo de Emílio Médici (1969-1974), a Ditadura Militar (1964-1984) atingiu seu pleno auge, com controle das poucas atividades políticas toleradas, a repressão e a censura às instituições civis foram reforçadas e qualquer manifestação de opinião contrária ao sistema era proibida. Foi um período marcado pelo uso sistemático e de meios violentos como a tortura e o assassinato.

humana era produzida pelo e para o capital humano” (DIAS CARLOS, 2020, p. 01). A influência da “Teoria do Capital Humano”<sup>8</sup> subordinou a educação à produção, houve uma ligação direta entre educação e mercado de trabalho definido nesse período de ensino profissionalizante ou ensino de 2º grau” (DIAS CARLOS, 2020, p. 6).

Ziliani (2010) estudou as reformas educacionais ocorridas na década de 1970, quando o nível médio da educação escolar ganhava distinção e regulamentação nas legislações da educação. A reforma da década de 1970 enfatizou uma preparação e “profissionalização” generalizadas no então ensino de 2º Grau. Os saberes específicos priorizados na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) foram “[...] o moral, o cívico, o religioso e para além da produção, visando constituir um tipo particular de sujeito/subjetividade, formar e mobilizar uma força de trabalho que além de jovem, deveria ser submissa e abnegada” (ZILIANI, 2010, p. 23).

A educação não visava o homem em sua essência e se constituiu na mesma visibilidade do capital, nesse meio termo, separou o trabalho manual do trabalho intelectual. Na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) havia a separação entre o “[...] trabalho intelectual e manual, uns eram preparados para executar a técnica dentro das indústrias, e a classe média era preparada para o trabalho intelectual dentro das universidades” (DIAS CARLOS, 2020, p.11).

Frigotto (2010) esclarece em seu estudo “*A produtividade da escola improdutiva*” que a teoria do capital humano se disseminou também na educação e foi incorporada nos países do Terceiro Mundo, na América Latina e no Brasil. O economicismo<sup>9</sup> passou a se relacionar mais diretamente com a educação, reforçado pelos ideais do regime militar, expressando-se em diversos resultados negativos. Primeiro, “[...] a ideia da educação ser um negócio; o segundo foi a respeito do dualismo educacional entre a classe trabalhadora e a classe dominante e o terceiro foi a fragmentação do processo de conhecimento” (DIAS CARLOS, 2020, p. 11). A teoria do capital humano foi “mascaradora”, pois “colocava o investimento na educação como um fator predominante para levar uma pessoa a se desenvolver financeiramente e a levar o seu país a crescer também” (OLIVEIRA, 1994,

---

<sup>8</sup> A macroeconomia, quando relacionada a esta teoria, visa analisar os avanços da educação e o crescimento econômico de uma nação. Já na microeconomia, a teoria explica as diferenças de produção e renda a partir de cada indivíduo.

<sup>9</sup> Valorização excessiva dos aspetos econômicos.

p.40). O predomínio das pesquisas até a década de 1970 tinha um teor doutrinário de referência liberal e empiricista.

De acordo com Dias Carlos (2018), a classe média tinha como aparato a seu favor, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) que desconsiderava a educação profissional e promovia aos seus filhos “[...] um ensino propedêutico e preparatório para o vestibular, em outro viés, as escolas públicas, estaduais e municipais, não possuíam material didático e humano suficiente para uma educação de qualidade” (DIAS CARLOS, 2018, p. 99).

Com base no CFE, por meio da Resolução nº 08/71 (BRASIL, 1971d) anexa ao Parecer nº 853/71 (BRASIL, 1971c), determinou em seu Art. 1º - “O núcleo-comum a ser incluído obrigatoriamente nos currículos plenos do ensino de 1º e 2º graus por meio de matérias”:

- I - No ensino de 1º Grau,
  - a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, sob as formas de Comunicação e Expressão, Integração Social e Iniciação às Ciências (incluindo Matemática), tratadas predominantemente como atividades; b) em seguida, e até o fim desse grau, sob as formas de Comunicação em Língua portuguesa, Estudos Sociais, Matemática e Ciências, tratadas predominantemente como áreas de estudo;
- II - No ensino de 2º Grau, sob as formas de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas, tratadas predominantemente como disciplinas e dosadas segundo as habilitações profissionais pretendidas pelos alunos. (BRASIL, 1971c, Art. 5º).

Tais matérias se estruturavam pela “educação geral” exclusivas nas séries do ensino de 1º grau, predominante nas finais. No 2º grau, deveria predominar a “formação especial”, considerada obrigatória nos estabelecimentos de ensino e incluída como conteúdo específico das matérias fixadas. O parágrafo 2º definiu a “formação especial de currículo” com o objetivo de “[...] a) sondagem de aptidões e iniciação ao trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau; b) fixou a iniciação e habilitação profissional conforme as necessidades do mercado de trabalho local ou regional” (BRASIL, 1971a). Nessa premissa, Frigotto (2010) evidenciou o “economicismo” visado na política educacional na “iniciação e habilitação profissional”, visto que supririam as necessidades do mercado de trabalho e não as do trabalhador.

Ao tornar a “profissionalização compulsória”, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) não extinguiu a dualidade já existente na educação brasileira e, dessa forma, o efeito foi o contrário na prática: “[...] a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal: “Enquanto isso, as escolas privadas



continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos” (DIAS CARLOS, 2020, p. 12).

Dado isso, observava-se dualidade e diferenciação entre ensino público e privado do sistema de ensino brasileiro, configurando o ensino profissional de 2º grau nessas instituições. No entanto, ao pensar no modo de ensino deste período, “as escolas técnicas federais não se incluíam numa educação precária, pois havia um aparato essencial e eficaz para a aplicação da prática” (DIAS CARLOS, 2018, p. 99). Nesses termos:

[...] essa política educacional sobrecarregou as escolas técnicas federais, pois muitos alunos das redes municipais e estaduais faziam apenas as disciplinas de caráter profissional nas escolas federais. Pois o padrão praticado nas escolas privadas era para a elite e outro foi destinado à instituição pública que era para os pobres. (DIAS CARLOS, 2018, p. 99).

Contudo, podemos afirmar em diálogo com Foucault (2007), esse exercício de poder ou jogo de forças, implica sempre um contrapoder ou resistências. Nessa conjuntura começaram a surgir resistências a essa profissionalização por parte dos estudantes denunciando a diminuição da carga horária das disciplinas que facilitariam o acesso no ensino superior, afirma Dias Carlos (2018).

O Parecer nº 45/72 (BRASIL, 1972) foi um documento aprovado pelo FE de caráter doutrinário sob a nova ordem educacional que a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) estabeleceu quanto à profissionalização. Marreiro (2017, p.18) explica que com o aumento excessivo no “número de habilitações concentradas em algumas áreas era conjugado a excessivas horas de estágio, apontava as dificuldades de estruturação de tais habilitações no reduzido mercado de trabalho para alguns cursos”.

Essa ausência sobre a formação para o trabalho no Parecer nº 45/72 (BRASIL, 1972) foi “reparado” no Parecer nº 76/75 (BRASIL, 1975) também aprovado pelo CFE, que reformulou esse aspecto indicando que os alunos de 2º grau deveriam ser conduzidos a uma especialização para determinada ocupação. Definiu assim, a educação profissionalizante básica: “[...] habilitações nas quais as escolas ficaram autorizadas a oferecer: agropecuária, crédito e finanças, saúde, comércio, administração, eletricidade, mecânica, construção civil, química e eletrônica” (MARREIRO, 2017, p.18).

Segundo Dias Carlos (2018), houve uma exaltação dos benefícios que as tecnologias trariam para o sujeito que optasse por uma educação de cunho tecnológico, “remeteu uma

necessidade de majorar a educação profissional advindo da desvalorização do trabalho manual” Dias Carlos (2018, p. 101).

A demanda pelo ensino superior não teve a queda almejada, pois, “[...] continuou a crescer e não favoreceu o objetivo de diminuir a procura pelo ensino superior com os cursinhos pré-vestibulares que prometiam uma possibilidade de ascender ao ensino superior” (DIAS CARLOS, 2020, p.13).

Ao analisarmos as legislações da década de 1980, foram observadas as alterações ocorridas com a promulgação da Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982a), que reformulou os artigos da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) para o ensino de 2º grau. O Parecer de nº 177/82 (BRASIL, 1982b) fruto dos relatórios elaborados por dois Grupos de Trabalho (GTs), do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e CFE, evidenciou a principal mudança ocorrida na capacitação profissional para o ensino de 2º grau, na substituição da palavra “qualificação por preparação”.

Sobre os currículos para o 1º e 2º graus, a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982a) estabeleceu no inciso 1º: “A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, obrigatória no ensino de 1º e 2º graus, constados nos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1982a). No inciso 2º foi constado: “À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, ensejadora habilitação profissional a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982a). Podemos visualizar, nessa legislação, que a formação integral do aluno implicou a necessidade de uma preparação para o trabalho, porém a mesma deixa aberta a possibilidade de que tal preparação habilite ou não para uma profissão já no 2º grau.

Outra mudança apresentada pela Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982a) foi a exclusão da sondagem das “aptidões” para o trabalho no ensino de 1º grau, porém não houve um novo objetivo para este grau de ensino a não ser “preparar para o trabalho”. Já no 2º grau, o mercado de trabalho deixou de regular o currículo de acordo com suas necessidades e as matérias que compôs a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento foram escolhidas com base na relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 1982a). Os currículos plenos de cada grau de ensino constituídos por “[...] matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, foram estruturados pelos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971c, Art. 5º).

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus tinham um “núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, que diversificava para o atendimento das necessidades e às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971c). Podemos observar que em relação ao núcleo comum, há na legislação uma referência a diversificação voltada ao atendimento do aluno em suas peculiaridades locais e sociais.

Desse modo, podemos afirmar que a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a) continuava em vigor, porém os cursos para formação de tecnólogos, uma modalidade que preparava os estudantes para uma área específica de determinada profissão, foram restituídos para suprir o fracasso do ensino profissionalizante.

## **2.2 A Educação Física nos discursos oficiais da Lei nº 5.692/71 e da Lei nº 7.044/82: definições e prescrições**

Nesta seção, analisamos os discursos que viabilizaram a EF no EM na reforma educacional instituída na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a). Nesse caso, revisitamos a LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) para compreender a definição dessa área antes da reforma, em seu Art. 22 considerava-se “[...] obrigatória a prática da educação física nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos” (BRASIL, 1961).

O Decreto-Lei nº 705/69 (BRASIL, 1969a), em conformidade com a LDB/1961 (BRASIL, 1961), postulou o seguinte: “Será obrigatória a prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância esportiva no ensino superior” (BRASIL, 1969a). A EF continuou a ser considerada uma “prática obrigatória” conforme esse Decreto-Lei, no interesse em potencializar a capacidade física do jovem para ingressar no mercado de trabalho, e também enfatizada na concepção esportista no ensino superior; assim, mudou a perspectiva de ensino instruída pelo Método Francês,<sup>10</sup> com ênfase nos esportes.

---

<sup>10</sup> Guia prático segundo o qual o professor não precisava aprofundar entendimentos teóricos, mas apenas reproduzir o que constava no manual; ideia esta que se alinhava com a finalidade do RGEF-R7: ser um guia orientador da prática de EF. Elaborado na década de 1920 na Escola de *Joinville-le-Pont*, na França, como manual didático para o ensino do Método Francês, nome como ficou conhecido o sistema ginástico utilizado naquele país no início do século XIX, tanto para formação militar dos soldados quanto para o ensino nas escolas francesas. O RGEF-R7 foi traduzido pelo Centro Militar de Educação Física (atual Escola de Educação Física do Exército) no fim da década de 1920 e início da década de 1930, e serviu como suporte didático para o ensino do Método Francês no Brasil, conforme indica Loureiro (2019).

As concepções “eugenista, higienista, militarista e competitivista” caminharam na mesma direção que marcou a “[...] aptidão física como sustentáculo do desenvolvimento, espírito de competição, coesão nacional e social, promoção externa do país, senso moral e cívico, senso de ordem e disciplina” (BETTI, 1991, p. 161). O Quadro 8 que se segue apresenta a linha do tempo das concepções pedagógicas que influenciaram a EF no contexto escolar.

**Quadro 8.** Concepções pedagógicas – Educação Física

Concepção	Período	Discurso pedagógico na EF
Eugenista	1920-1930	Visava o melhoramento genético da “raça” humana, a educação sexual associada a EF deveria inculcar nos homens e mulheres a responsabilidade de manter a “pureza” e a “qualidade” da “raça branca”, sem “mistura” especialmente com negros.
Higienista	1930	Médicos assumiam uma função higienista e buscavam modificar os hábitos de saúde e higiene da população. A EF devia favorecer a educação do corpo, com a constituição de um físico saudável e equilibrado.
Militarista	1930-1945	Os militares eram orientadores da EF nas escolas, ensinavam ginástica com a intenção de formar homens fortes, disciplinados, com boa aparência física e resistente a doenças.
Pedagógicista	1945-1964	EF visada na prática educativa da “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”, melhorar a saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização do uso das horas de lazer.
Competitivista	1964-1985	EF visada nas atividades esportivas passou a ser mais importantes que a ginástica no currículo escolar. As habilidades desenvolvidas voltavam-se para a performance, resistência e desempenho físico.
Popular	1985-atualidade	EF visada na ludicidade, solidariedade, organização e mobilização dos trabalhadores na tarefa de construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Fonte: Ghiraldelli Junior (1991, p.17-21).

Há algo em comum entre as concepções apresentadas no Quadro 8: a EF como atividade dirigida a garantir a aquisição e manutenção da saúde individual, no enunciado “mente sã em corpo sã”, conforme aponta Ghiraldelli Jr. (1991).

Observamos que a EF, no processo de escolarização, foi influenciada pelo discurso médico a partir do século XIX, quando houve um elevado índice de insalubridade causado por “epidemias, febres, focos de infecção, contágio do ar e da água nas regiões do Brasil. O discurso médico introduzia uma crescente conscientização sobre o controle das doenças, e a necessidade de organização pública de um sistema de atenção à saúde” (COSTA, 2014, p. 273).

Os “diagnósticos” fundamentaram argumentos sobre a “reforma dos hábitos e dos corpos” deu-se então, a legitimação da presença do Estado no campo da saúde pública e no

campo educacional. Argumentava-se que para combater os fatores desfavoráveis da “falta de saúde dos brasileiros, as desigualdades econômicas; as precárias condições habitacionais; alcoolismo; má alimentação; falta de exposição à luz solar” (COSTA, 2014, p. 273). O corpo era fraco por falta de exercício físico e para isso era preciso produzir “sujeitos higiênicos, higienizados e higienizadores”.

Soares (2004, p. 10) afirma que “[...] o desenvolvimento urbano empurrava os pobres para as grandes concentrações de miséria dos centros de governo e das novas áreas residenciais da burguesia”. No entanto, no contexto escolar, a EF se tornara responsável pelos movimentos disciplinadores e de construção dos corpos saudáveis, a “educação *physica*” era usada como estratégia na construção de um ideário médico e militar que sustentava um projeto de identidade nacional, afirma Soares (2004).

A EF foi configurada na Reforma Universitária (RU) inscrita na Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e na reforma educacional Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971a) com influência das concepções “eugenista, higienista, militarista e competitivista” de forma homogênea, pautada na continuidade e contundente presença tecnicista reforçada no caráter instrumental que “[...] configurou-se no zelar, enfaticamente, na preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscou proceder e assegurar o ímpeto desenvolvimentista, então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 107).

Araújo (2016, p. 35) aborda em seu estudo “EFE durante a ditadura militar” que a RU tinha o propósito de “ampliar a formação dos professores de EF do qual o CFE aprovou a reformulação do Curso de Educação Física, com três anos de duração e estabeleceu a obtenção do título de Técnico Desportivo”. Nesse caso, o concluinte tinha a opção de receber ao fim do curso único, os títulos de “Licenciado e Técnico Desportivo” e os candidatos deveriam ter habilidades físicas e técnicas para exercerem a profissão.

Questionamos então se a EFE naquele momento era considerada disciplina ou atividade física? Nesse aspecto podemos dizer que a EF se apresentava como “práticas educativas obrigatórias” desde a LDB/61 (BRASIL, 1961) e não como uma “disciplina escolar”, com seus conceitos, bases teóricas e métodos pedagógicos próprios; os conhecimentos considerados como “disciplina obrigatória escolar” eram o Português, a Matemática, a Geografia do Brasil, o Inglês, o Francês, dentre outras.

Exigiu-se a obrigatoriedade da “[...] § 2º - **Educação Física**, Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Programas de Saúde e Ensino Religioso, este obrigatório para os estabelecimentos oficiais e facultativo para os alunos” (BRASIL, 1971c, grifo nosso). Ao referenciar a EF havia uma obrigatoriedade, porém, era voltada para a aptidão física do alunado. Podemos observar que os meios pedagógicos permaneciam os mesmos, o de preparar o físico do indivíduo, do aluno, para o trabalho.

Com base nos parágrafos anteriores, poderíamos simplesmente adotar essa constatação e colocar um ponto final na pesquisa. Essa definição, de certa forma, se limita ao que está “dito ou escrito”; mas também nos inquietou e motivou a tentativa de compreender a construção histórica e social, visto que “todo discurso é produzido em um campo de relações de força e por isso segue no domínio de estruturas e nos conteúdos pertinentes, bem como, do tempo e espaço” (FISCHER, 2001, p. 202).

Outro espaço é ocupado no texto da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a, grifo nosso) pela EF, no Art. 7º, nos seguintes termos: é “[...] obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, **Educação Física**, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º grau, observado quanto a primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969”.<sup>11</sup>

No Art. 7º da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971a), regulamentada pelo Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971b),<sup>12</sup> “[...] os padrões de referência para a prática de EF no interior da escola foi caracterizada como uma atividade, mesmo com todos os pressupostos característicos de uma disciplina escolar” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 33).

Podemos identificar que houve mudança referente à LDB de 1961, substituindo a palavra “formação” moral e cívica por “educação” moral e cívica, porém a EF permaneceu como na legislação anterior, definida como práticas educativas obrigatórias, como parte da disciplina “Educação Moral e Cívica”.

---

<sup>11</sup> O Decreto-lei 869/69 (BRASIL, 1969b) dispôs sobre a “inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País”. No Art. 3º a Educação Moral e Cívica foi definida como “disciplina e prática educativa, ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização”. No Art. 7º ao analisarmos sobre a formação do profissional para ministrar a disciplina, o artigo define a necessidade do professor em “nível universitário”, porém, quando esse Decreto define a formação do professor para ministrar aulas no ensino primário, estabelece que o mesmo “faz-se em cursos normais” (BRASIL, 1969).

<sup>12</sup>Foi assinado pelo General-Presidente Emílio Garrastazu Médici em 1º de novembro de 1971 - período considerado o mais repressivo dos governos militares, e pelo Coronel-Ministro Jarbas Gonçalves Passarinho que por duas décadas e meia, regulamentou a área, influenciando ainda hoje a mentalidade dos legisladores.

No Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971b), Art. 1º, a EF é definida nos seguintes termos: “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971b). O senso de ordem e disciplina permanecia considerado uma das prioridades a serem desenvolvidas e a EF possuía fatores externos que a influenciavam e a configuravam, sempre voltados ao propósito governamental da época. O Art. 2º estabelece que “A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino”.

Podemos observar que ainda havia ênfase na aptidão física, que servia para constituir uma referência fundamental para orientar o planejamento, por meio do controle e avaliação da EF, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino como descrito no parágrafo II da legislação sobre o ensino médio nas atividades que contribuíam para o aprimoramento e “[...] aproveitamento integrado das potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, possibilitou-lhe o emprego útil do tempo de lazer, sociabilidade na conservação da saúde, o fortalecimento da vontade, estímulo a liderança e implantação de hábitos sadios” (BRASIL, 1971b).

Para o ensino de 2º grau, a EF estava associada à formação de sujeitos saudáveis e potentes no tocante as suas capacidades e habilidades físicas dirigidas à preparação para o mercado de trabalho. No contexto político influenciado pelo militarismo, a Decreto nº 69.450/71 (BRASIL, 1971b) “foi criado nos termos da concepção tecnicista, higienista, eugenista, militarista e competitivista, no entanto, é considerada inviável na atualidade, pois já, há uma concepção pedagógico-humanista<sup>13</sup> voltada para o crescimento e desenvolvimento integral do homem”, como observou Costa (1997, p. 3), após a promulgação da última LDB/96. Seguiu desse modo uma “[...] lógica de orientar a escolarização, reconfigurada na correção dos corpos de princípios republicanos em direção à eficiência dos gestos necessários à industrialização” (GALVÃO, 2005, p. 403). Os pressupostos desse Decreto estenderam-se por mais de três décadas e, ainda assim, foram “piorados” pelas legislações posteriores. Ao abordar tal legislação “[...] pode-se até pensar

---

<sup>13</sup> No sentido amplo da palavra, humanismo significa valorizar o ser humano e sua condição acima de tudo. Está relacionado a generosidade e tem a ânsia de estimar os preceitos humanos. O humanismo foi um movimento que teve início no século XIV, que tinha como enfoque o homem como o centro do interesse.

que ela teria origem na insensatez de algum legislador despreparado para o assunto" (COSTA, 1997, p. 3).

Segundo Taborda de Oliveira (2001, p. 36), a obrigatoriedade de inclusão da EF no currículo do 2º grau na reforma do período, tinha a finalidade da “tecnificação das práticas corporais”, com vistas à melhoria das condições da “força de trabalho no torná-la mais eficiente no processo de produção, da racionalidade e do planejamento da economia da educação conformados nas políticas públicas e nas práticas escolares”.

A tecnificação das práticas corporais repercutiu no distanciamento do que realmente a EFE tinha/tem a oferecer aos alunos na finalidade de trabalhar conceitos teóricos que envolvesse/envolvem a “cultura corporal de movimento” na criticidade da realidade em que viviam/vivem. Taborda de Oliveira (2001, p. 33) afirma que a finalidade “das práticas envolvidas no formar atletas, não permitia que os sujeitos questionassem o campo político ou até mesmo as irregularidades ocorridas na hierarquia social”. De modo mais amplo, a reforma do período da década de 1970, implicou o “[...] controle do Estado que paira acima dos conflitos e dos consensos, determina também a prática e os interesses cotidianos dos sujeitos na história por meio de uma manobra extraindo do sujeito toda a sua autonomia e configurando-o como marionetes” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 36).

Duarte Rei (2012) também nos ajuda a pensar neste viés, pautado no ensino da EF nas instituições educacionais dirigidas aos objetivos de “[...] adestrar o físico dos escolares para aumentar a produtividade no trabalho; formar atletas profissionais para conquistas esportivas, em prol de benefícios políticos e desviar atenção da população nas questões sociopolíticas” (DUARTE REI, 2012, p. 484). AEF em si estava reduzida às práticas esportivas caracterizadas pelo alto rendimento, na formação de jovens atletas. Uma ação racional do Estado no enfoque esportivo na estratégia de estagnar qualquer forma de pensamento crítico ao governo. A corporação dos especialistas em EF, que emergiu por meio de programas municipais e estaduais, contribuiu para consolidar a influência esportista nas práticas escolares. AEF ganhou certa “autonomia” no interior da escola e expandiu “suas implicações pedagógicas para competições de caráter formativo – competições intraescolares, Jogos Escolares, Jogos Escolares Brasileiros (JEBs) e Jogos Universitários Brasileiros (JUBs)” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Como também aponta Duarte Rei (2012) as práticas de EF eram direcionadas ao “[...] adestramento físico da população escolar, objetivada dentre outros aspectos, na



formação de corpos saudáveis e dóceis ao modo de produção capitalista” (DUARTE REI, 2012, p. 486).

Em diálogo com as análises expostas nesta parte, podemos afirmar que a EF nos anos de 1970 não sofreu alteração quanto à sua obrigatoriedade. Em contrapartida, observamos que o espaço a ela destinado na legislação foi ampliado, regulamentado por meio da Lei nº 5.692/71, como “prática educativa” e posteriormente pelo Decreto nº 69.450 (BRASIL, 1971b), como “atividade escolar regular” no contexto da disciplina Educação Moral e Cívica, ou seja, funcionou como um elemento formativo dos sujeitos alinhado às concepções em voga e ao contexto social e político daquele período, que objetivava sujeitos disciplinados e treinados. Um exercício de poder ou de governo do outro: os jovens escolares.

Foucault (1995) nos ajuda a pensar a “relação de poder” que se aplicou à vida cotidiana do indivíduo e o categorizou pela própria individualidade, ligando-o a sua própria identidade. Segundo o pensador, há dois significados para a palavra “*sujeito*”: “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência de autoconhecimento” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

Porém, como apontamos antes, onde há uma força que se impõe há lutas e resistências; no caso da EF estavam também ao acaso dos próprios indivíduos, pois havia um percentual de rejeição de certos procedimentos impostos e muitas vezes terminavam em fugas das aulas de EF na escola, por não serem considerados hábeis ou mesmos habilitados.

Foucault (1995) situou três tipos de lutas: contra as formas de “[...] dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração que separam os indivíduos daquilo que eles produzem; ou contra aquilo que liga o indivíduo a si mesmo e o submete, deste modo, aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 235). São lutas e resistências em prol de uma nova subjetividade e contra as formas de dominações e explorações, resultante de reformas sociais e religiosas contra o poder autoritário do governo. Para Frigotto (1988), o regime ditatorial deixou “becos sem saída”, pois:

[...] ao mesmo tempo que a resistência das forças comprometidas com a democracia real, nunca esmoreceram em suas lutas, ainda que confinadas em porões, exiladas ou dispersas por todo o Brasil. O final da década de 1970 marcou a estratégia da ditadura para uma distinção lenta, gradual e conservadora. Abertura que desemboca na nova república. Transição que corre o risco de ser tão longa quanto a ditadura ou de sequer constituir-se em transição, buscando, porém, uma vez mais se alinhar no horizonte da conciliação pelo alto no intuito deliberado da

manutenção dos interesses das elites conservadoras e a postergação do atendimento das necessidades e interesses populares. (FRIGOTTO, 1988, p. 7).

Até o final da década de 1970, “[...] havia a aceitação da Educação Física como uma prática escolar com objetivos de desenvolver a aptidão física dos alunos e de iniciá-los na prática esportiva. O respaldo teórico provinha exclusivamente das ciências biológicas” (DAÓLIO, 1997, p. 1), contudo, no momento em que os cursos de pós-graduação da área de EF foram traçados, os doutores formados no exterior retornaram ao Brasil e vários professores buscaram se qualificar em outras áreas, especialmente em Ciências Humanas, ampliando as bases teóricas. Assim também ampliaram-se as possibilidades a outros professores de realizarem cursos de mestrado e doutorado no país.

Na linha do tempo, são notáveis as diversas concepções que influenciaram a EF com objetivo do “desenvolvimento físico e saudável”. Em meados da década de 1980<sup>14</sup> se destaca entre elas a concepção da Educação Física Popular. Segundo Ghiraldelli Junior (1991), essa concepção surgiu por meio dos grupos Vanguardistas<sup>15</sup> com o “Movimento Operário e Popular” em prol da prática social dos trabalhadores; as iniciativas estavam ligadas a uma dissidência do anarco-sindicalismo, propulsado pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro)<sup>16</sup> que passou a exercer crescente influência nas classes populares urbanas. Essa concepção influenciou a EF a partir de 1985, a qual se desenvolveu de forma mais “autônoma”. A “prática desportiva era organizada em bairros populares e assim, incentivava o operariado jovem a frequentar o desporto lúdico”<sup>17</sup> (JUNIOR, 1991, p. 34).

Os estudiosos passaram a olhar a EF numa perspectiva mais antropológica, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa à procura do significado. Esses profissionais passaram a ser convidados por órgãos públicos como as “prefeituras, universidades e secretarias de educação, para ministrarem cursos, palestras ou atuarem como assessores na elaboração de diretrizes programáticas de EF de 1º e 2º graus ou

---

<sup>14</sup> Em 1985, concretizou-se o fim da Ditadura Militar no Brasil, quando Tancredo Neves foi eleito presidente do país.

<sup>15</sup> Movimento que rompeu as características da arte vigente do século XX propondo novas formas de fazer e fruir a arte.

<sup>16</sup> Atualmente Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

<sup>17</sup> Logo houve as preocupações com a Educação e, em particular, com a Educação Física veio à tona por parte do Movimento Operário e Popular. Os Comitês, formados inicialmente no sentido de lutarem pela convocação da Assembléia Nacional Constituinte, rapidamente se tornaram agremiações reivindicadoras e organizadoras, que desejavam a participação do Poder Público na tarefa de construção de escolas, quadras desportivas, jardins de infância, praças etc.

contribuindo na revisão de grades curriculares de cursos de graduação” (DAÓLIO, 1997, p. 48).

Ao analisarmos os discursos presentes na Lei nº 7.044/1982 (BRASIL, 1982a) em suas alterações, observamos que a EF não foi afetada ou modificada diretamente. Porém, no Art. 8º da Lei, aparece o termo “atividades”:

Art. 8º - A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas, áreas de estudo ou **atividades**, de modo a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos.

§ 2º - Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e de outras disciplinas, áreas de estudo e **atividades** em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1982a, grifos nossos).

Podemos afirmar que, na ausência de uma legislação ou regulamentação específica para a EF na década de 1980, não havia um conjunto de saberes que pudessem caracterizá-la como disciplina. Permaneceu como referência legal o Decreto nº 69.450/1971 (BRASIL, 1971b) e que vigorou até a reforma da década de 1990, com a “[...] manutenção de uma concepção de educação física voltada apenas para a saúde, à disciplina e ao desporto, não havia uma relevância significativa para a educação” (COSTA, 1997, p. 3).

Os enunciados em circulação sobre o 2º grau, na reforma educacional das décadas de 1970 e 1980, apontavam “novos caminhos” para este nível de ensino. Caminhos estes voltados ao mercado de trabalho e a escolarização constituía-se em um potente dispositivo dirigido a profissionalização em massa. Porém, essa demanda não se expressava na oferta de trabalho, tornando-se objeto de reivindicações dos maiores interessados, os jovens e demais concluintes desse nível escolar. Acrescentem-se obstáculos referentes no que concerne o acesso ao nível superior, decorrentes da excessiva carga horária de disciplinas a serem cursadas para concluir o 2º Grau.

Em diálogo com as reflexões de Fischer (2001) sobre os enunciados foram relacionados no Quadro 9 as especificidades dos enunciados referentes a esse nível de ensino e a EFE das décadas de 1970 e 1980.

#### **Quadro 9.** Especificidades dos enunciados - Décadas de 1970 e 1980

<b>Especificidade do enunciado</b>	<b>Décadas de 1970-1980</b>
1) Uma referência a algo que identificamos: a educação e a disciplina EFE	Atividade física e aptidão, do qual a metodologia era voltada apenas para a prática e controle de comportamento e de emoções dos jovens tanto para ingressar na base militar quanto ao mercado de trabalho.

2) Um sujeito que é posicionado: professores de EF e os jovens matriculados no EM	Os professores eram sujeitos da base militar, ex-atletas, técnico desportivo, o objetivo do professor era o de treinador e árbitro, os jovens eram submissos e abnegados.
3) Um campo associado: as reformas educacionais direcionadas a disciplina EF no EM	Reforma educacional de 1971 e as alterações em 1982.
4) A materialidade do enunciado em suas formas concretas: as enunciações que aparecem/circulam em textos oficiais (documentos legais), científicos, pedagógicos, midiáticos, nos ditos de professores ou dos próprios jovens).	Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) e Lei nº 7044/82 (BRASIL, 1982).

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Foi observado que a EF se constituiu como parte do dispositivo em funcionamento naquelas décadas e que pode ter contribuído para “formar, disciplinar e controlar” os indivíduos em suas “aptidões físicas” e, como consequência, para a produção de mão de obra para o mercado de trabalho, por meio da disciplina “Educação Moral e Cívica” constituída nas “práticas educativas obrigatórias”. Sua função era de interesse político dos governos do período, que a colocavam nos discursos como uma “forte” aliada da escolarização, como uma estratégia útil na promoção dos eventos esportivos e com tal função exaltava os alunos hábeis e diminuía os não hábeis, aspecto que resultava em fugas das aulas de EF; essa marca perdurou na configuração da área nos espaços escolares.

### **3 A EDUCAÇÃO FÍSICA EM REFORMA: RUPTURAS E CONSTITUIÇÃO DE UMA DISCIPLINA ESCOLAR (1996)**

Neste Capítulo, buscamos analisar os discursos/enunciados oficiais inscritos na LDB/96 (BRASIL, 1996) e em seus desdobramentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/BRASIL, 1998; 2011; 2013) a Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012) e as prescrições para disciplina EFE.

Para o alcance do objetivo, o capítulo foi dividido em duas partes: a primeira buscou abordar a LDB/96 (BRASIL, 1996), em sua constituição inicial para o âmbito educacional voltado para o Ensino Médio; a segunda parte teve o intuito de identificar a Educação Física em sua construção histórica na LDB/96 (BRASIL, 1996), que contemplou a área da EF com o *status* de componente curricular/disciplina escolar, o que interferiu na sua identidade, nos seus conteúdos e em suas bases metodológicas. Incluímos na segunda parte um tópico sobre as diretrizes curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/BRASIL, 1997) e as prescrições para a construção do currículo da disciplina EFE.

#### **3.1 A inclusão do ensino médio no discurso da LDB de 1996: o que mudou?**

Com a aproximação do fim da ditadura militar, em 1984, os embates voltados aos estudos acadêmicos para o ensino médio (antes 2º grau) e para a área de conhecimento da EF, foram se alargando e, após o período conturbado de repressões militares nas décadas anteriores, questionamentos e perspectivas foram aprimorados.

Com a redemocratização do país, ocorreram diversos debates com o intuito de construir um texto constitucional que regesse os princípios fundamentais baseados na “dignidade da pessoa humana, liberdade, igualdade de gênero, direitos sociais, educação, saúde, trabalho a todos os cidadãos, exclusão do racismo e da tortura” (BRASIL, 1988, Art. 1º). De acordo com Mariani (2019), o documento foi estruturado por advogados, intelectuais, políticos, estudantes, juntamente com Ulysses Guimarães<sup>18</sup>, e em 1988 foi

---

<sup>18</sup> Foi presidente do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e da Assembléia Constituinte de 1988.

homologada a Constituição Federal (BRASIL, 1988) apresentada como “lei suprema” do país, após longos anos de ditadura militar.<sup>19</sup>

A educação aparece na Constituição (BRASIL, 1988) como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, Art. 205).

A Constituição (BRASIL, 1988) na Seção I, Art. 206 definiu a I- “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV- gratuidade, frequência obrigatória, ampliação para quem não teve acesso em idade própria; V- vinculação de planos e fundos destinados para o financiamento da educação”. A Constituição trouxe alterações importantes para o ensino fundamental e médio, ao afirmar a progressiva extensão da “obrigatoriedade e gratuidade” na ampliação do ensino médio a todos os brasileiros.

Na segunda metade da década de 1990, no Brasil, uma significativa reforma reorganizou as diretrizes e bases da educação efetivada, com a promulgação da segunda LDB - Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), objetivando regulamentar a educação democrática no país. Com essa Lei, a nomenclatura do 2º grau passou a Ensino Médio e passou a ser considerado parte da educação básica e gratuita, conforme o Art. 4º. II – “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996).

Essa lei foi promulgada pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) e constituída por meio de uma ampla reforma, que contemplou o Ensino Médio como etapa final da educação básica:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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).

---

<sup>19</sup> Antes da publicação da Constituição Federal em 1988 outros textos constitucionais vigoraram (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967), mas nessas edições anteriores havia certo ataque aos direitos dos cidadãos, pois produzidas em meio a relações de forças políticas de extremo conservadorismo, entre outros aspectos, impedia a participação da população.

Podemos observar que a oferta para o EM abrangeu um leque de possibilidades e flexibilidade em suas finalidades aos jovens. Os estudos dirigidos a esse ensino foram mais amplos, o que facilitou as escolhas e os caminhos que essa parte da população desejava trilhar. Essa legislação definiu o fortalecimento da universalização do EM à população brasileira e contribuiu em sua especificidade, como etapa final da educação básica, reforçada e assegurada a obrigatoriedade de estudo a crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos. Segundo Moehlecke (2002, p. 41) configurou-se na “[...] intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que devesse ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior” (MOEHLECKE, 2012, p. 41).

Sobre essa dicotomia, a reforma da década de 1990 delimitou uma proposição de ruptura com um aspecto que caracteriza historicamente esse nível da educação escolar no país: a dualidade instaurada entre o ensino propedêutico e o profissional, ou vida e trabalho. Um texto publicado aproximadamente três anos após a promulgação da LDB/96 apontou e analisou, desde seu título, o enunciado segundo o qual vida e trabalho deveriam se articular na formação dos adolescentes e jovens que passariam pela etapa final da educação básica: o de Kuenzer (2000) denominado *O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*; explica que a “educação agora é para a vida” e a “educação profissional formam um complemento à educação básica”; são afirmações baseadas na constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva: “Essa identidade permitiria superar a dicotomia entre os ideais de formação humana, que perderiam seu caráter abstrato, e as demandas da produção, que por sua vez se humanizariam”.

O texto afirma ainda que novos paradigmas corresponderam a uma nova cultura, marcados pela presença de tecnologias novas que se impunham a vida social e produtiva (mudanças na natureza do próprio trabalho, que se tornou mais “abstrato” e “simplificado”) exigindo “novas relações de conhecimento para poder viver em sociedade, e para a grande maioria da população, só ocorre por intermédio da escola” (KUENZER, 2000, p. 33). Essas mudanças provocaram revoluções nas relações sociais e estabeleceram uma nova cultura, mais envolta por “ciência e tecnologia”.

Desse modo, Kuenzer (2000, p. 36) constata que a novidade em termos de finalidade, não só para o EM, mas “[...] para todos os níveis de ensino, é o desenvolvimento da

capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente”. O conhecimento prático e o bom senso, mesmo que continuem importantes, não são mais suficientes para enfrentar os desafios postos por um “modelo de desenvolvimento que cada vez mais usa a ciência como força produtiva, para o bem e para o mal, ao mesmo tempo melhora e destrói a qualidade de vida, individual e social” (KUENZER, 2000, p. 36).

O EM ainda passa, atualmente, por um processo de (re)estruturação desde aspectos estruturais não resolvidos, à precariedade desse nível do ensino público no Brasil aos condicionamentos mais amplos que dizem respeito às transformações que ocorrem em outros âmbitos como “[...] políticos, sociais e econômicos, diretrizes e ações compartilhadas com a política de gestão do ensino fundamental e tendências em construção a partir de novas diretrizes para a expansão e melhoria desse nível de ensino” (KRAWCZYK, 2003, p. 172).

No texto da DCNEM/1998 (BRASIL, 1998d), observamos uma ênfase relacionada ao rompimento do “dualismo” ainda presente no EM, que destina uma educação integral aos adolescentes e jovens oriundos de famílias mais abastadas, destinando uma formação para o trabalho, uma formação “profissional”, aos mais pobres. As diretrizes configuraram uma tentativa de articular vida e trabalho ou ainda, educar os jovens “para a vida e para o trabalho”. Esses documentos normativos refletiram/refletem na sociedade formas para transformar “competências para a vida” em força de trabalho ou investir o “trabalho como princípio da vida” ou que subsume a vida ao trabalho, explicita Hilário (2019, p. 71).

A “reforma das modalidades formação geral e a formação profissional de ensino, carregou a marca do dualismo entre a classe dominante e dominada evidenciada no ensino médio” (FRIGOTTO, 2003, p. 119). No entanto, os desafios enfrentados pela escola na dialética concreta deram-se na convivência contraditória do velho e do novo.

A partir da década de 1990, houve um avanço no desenvolvimento científico-tecnológico e isso atribuiu um novo fator relacionado à disponibilidade ampla da microeletrônica e baixos custos no processamento da informação, afirma Frigotto (2003). Surgiu um novo perfil ocupacional, “sensível ao aumento dos requisitos educacionais para o mercado formal, uma progressiva substituição da força física pelas capacidades intelectuais” (FRIGOTTO, 2003, p. 118).

As DCNEM (BRASIL, 1998) foram regulamentadas pelo Parecer CNE nº 15/98 (BRASIL, 1998e) que trazia um discurso “romantizado e inovador” e visava à valorização



de uma “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”, defendendo um “ensino médio unificado, integrado na formação técnica e científica, nos conceitos do saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino” (MOEHLECKE, 2012, p. 47). Porém, ao analisar o contexto amplo das políticas para o EM da época, a realidade era muito distinta do que proposto nas diretrizes; esta foi uma das críticas dirigidas a este documento.

Ressalta-se que nos aspectos identificados sobre as diversas reformas e mudanças políticas, é observável a falta de continuidade das políticas curriculares nacionais, que se caracterizam como “programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Faltando tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando uma descontinuidade administrativa e pedagógica” (MOEHLECKE, 2012, p. 51).

Ao retomarmos a trajetória da construção histórica do EM, é possível entender as configurações do contexto político e social, voltados para preocupações com a reformulação do documento das DCNEM na década de 1990. As mesmas tentativas de modificações nas diretrizes de 2011 permaneceram (e talvez ainda permaneçam após a reforma de 2017): “a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo” (MOEHLECKE, 2012, p. 53).

De acordo com Moehleck (2012), o EM brasileiro, em sua história, tem sido fortemente identificado como um “espaço indefinido”, ainda em busca de sua identidade. Em termos de sua especificidade, são observáveis os desafios inerentes à construção de uma identidade própria, ao mesmo tempo em que se garante uma multiplicidade e diversidade de trajetórias possíveis.

Observamos que a definição da identidade do EM como etapa conclusiva da educação básica precisa ser iniciada mediante um projeto que seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino.

### 3.2 A Educação Física com *status* de disciplina escolar no discurso da LDB de 1996

As contribuições foucaultianas se conjugam na forma de análise e exploração de um *corpus* documental, sejam eles oficiais ou científicos. A partir dos conceitos “ferramentas” ou “instrumentos” que nos permitem realizar uma crítica acerca dos fatos históricos ocorridos. Uma compreensão estabelecida nas práticas cotidianas do indivíduo e nas ações da sociedade. Pois, conforme as ideias foucaultianas, tudo que se configura em visibilidades são construções de discursos que antes foram forjados e passados de geração em geração. Por meio de subjetividades que foram pré-determinadas, antes mesmo do nascimento (nas vestimentas, costumes, alimentação e principalmente nas formas de linguagem).<sup>20</sup>

A EF, em sua busca histórica por uma identidade própria, precisou “provar” que tinha possibilidade de tornar o “indivíduo um ser autônomo e crítico, em uma compreensão de suas vivências e anseios do mundo ao seu redor” (DIAS, 2013, p. 277).

Somente após quase um século de reformas educacionais, de lutas e resistências por parte dos próprios educadores e também de parcela da sociedade envolvida, é que a EF foi legalmente reconhecida com o *status* identitário de “disciplina escolar”, por meio da promulgação da LDB/96 (BRASIL, 1996).

Para nos aproximarmos da concepção de “disciplina escolar”, dialogamos com Chervel (1990, p. 188) que remete a história dos conteúdos numa “estrutura interna” que impõe ensinamentos e finalidades. O pensador aborda que para proceder os planos de estudos e regulamentos diversos, é preciso levar em consideração a exploração atenciosa ao *corpus* documental, “na série de textos oficiais, discursos ministeriais, leis, ordens”, que condizem com os “dispositivos disciplinares centralizados no dispositivo da educação e do sistema de instrução constituído no conjunto de ensinamentos explícitos e programado”. A disciplina se estrutura nas exigências internas que a compõem. Caso não tenha uma sincronização, o ensino se torna frágil e não atende o objetivo requisitado.

A disciplina oferecida no sistema escolar apresenta certa “liberdade de manobra” na escolha de sua pedagogia e ensina apenas suas finalidades e uma rotina de sujeição a uma didática que lhe é imposta. A “escola regula suas modalidades de ensino e o sistema pedagógico cria, adota, discute e entende seus métodos de ensino, em uma liberdade

---

<sup>20</sup> Em reuniões do Grupo de Estudos Foucaultianos (GEF) desenvolvidas na UFGD, em 2019, com mestrandos, e doutorandos e professores pesquisadores/estudiosos, debatemos conceitos relacionados subjetividade e também discursos e enunciados, conforme proposto pelo teórico Michel Foucault, como em “A arqueologia do saber” (2008).

pedagógica institucional que no fim não é mais do que meia liberdade” (CHERVEL, 1990, p. 193).

Admitimos que houve um momento histórico importante para a EF quando tornou-se oficialmente um componente curricular obrigatório da educação básica, e passou a ocupar um espaço no texto da reforma de 1996. Integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, a EF foi “ajustada às demandas e características das faixas etárias e ao contexto populacional componente da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), sendo facultativa apenas nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996, Art. 26).

Como explicita Soares (2017), naquele momento, a EF deixou de ser entendida apenas como uma “aptidão física” ou “atividades de recreação”, e passou a ser um componente curricular escolar, assim alcançou o que há tempos buscava: a constituição de sua autonomia pedagógica.

A obrigatoriedade da disciplina EF na LDB/96 (BRASIL, 1996) sofreu várias alterações que asseguraram sua presença no ensino noturno. Porém, com ressalvas em casos específicos, que ainda se mostram como resquícios da sua identidade histórica. É notável seu reconhecimento como componente curricular e disciplina obrigatória da educação básica, porém, é facultativa ao aluno: “I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física” (BRASIL, 1996, Art. 26). No entanto, esse *caput* referente a EF foi alterado umas cinco vezes e na última revisão resultou na inclusão de mais três parágrafos: “IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO); VI – que tenha prole” (BRASIL, 1996, Art. 26).

O parágrafo IV desse Artigo, amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044/69 (BRASIL, 1969c), dispunha sobre “o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica” e no parágrafo VI, que alterou a nomenclatura dada pelo Decreto-Lei nº 1.044/69 (BRASIL, 1969c) que indicava “sobre estudante gestante” passou a designar “que tenha prole”. Houve também a inclusão e o veto do parágrafo V, dado pela Lei nº 10.793/2003 (BRASIL, 2003) ainda em vigor, em seu contexto aprovado em 2003, com as mesmas prescrições presente em legislações do período da Ditadura Militar.

Segundo Cruz (2019), o Art. 26 da LDB de 1996 definiu que os “alunos dessa modalidade, na maioria trabalhadores, por estar cansados fisicamente pela sua atividade profissional deveriam ser dispensados da aula” (CRUZ, 2019, p. 38). Há uma crítica dessa

visão, pois se configura na “velha compreensão de atividade do fazer e negando a contribuição para formação cultural”.

A definição das finalidades dos conteúdos atribuídos a EFE se configurara por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados em 1997. Esses conteúdos foram organizados em blocos, sendo “jogos, danças, lutas, esportes, ginásticas, conhecimento sobre o corpo, dentre outros” (BRASIL, 1997, p. 28).

A Educação Física, como proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados em 1997, “é a área do conhecimento que introduz e integra os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde” (BRASIL, 1997, p. 62):

Para tanto, rompeu com o tratamento tradicional de conteúdos que favorecia os alunos que já tinha aptidões, e assim, adotou como eixo estrutural da ação pedagógica o princípio da inclusão, apontando para uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que buscava o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Nesse sentido, buscava garantir a todos a possibilidade de usufruir de jogos, esportes, danças, lutas e ginástica em benefício do exercício crítico da cidadania. (BRASIL, 1997, p. 62).

Sobre os conteúdos definidos, cabe sempre um embate acerca da ampliação do conhecimento da área, pois a EFE se propõe contribuir no aspecto da “Cultura Corporal de Movimento”. Conforme Dias, a EFE não se restringe:

[...] apenas em proporcionar ao aluno o vivenciar, apreciar, e valorizar os benefícios vindos da cultura relacionada ao movimento humano, mas também o de questionar, perceber e compreender os sentidos e significados destas manifestações corporais na sociedade em que vive. [O ser humano como uma...] unidade de corpo e mente ser biológico e ser social, membro de uma espécie humana e ser participante de um processo histórico. (DIAS, 2013, p. 278).

O desenvolvimento humano em suas fases biológica e social influencia as aprendizagens de adolescentes, constituídos por um momento de transição repleta de “mudanças físicas, orgânicas, cognitivas e emocionais, uma fase repleta de conflitos, uma busca por identidade, por se reconhecer, por pertencer a um grupo social, a uma comunidade” (DIAS, 2013, p. 283).

É possível caracterizar a adolescência como uma fase “complexa do desenvolvimento humano” e, pensando assim, a EF como componente curricular pode auxiliar os sujeitos a lidarem com a realidade e se entenderem por meio do “movimento humano, à cultura corporal de movimento, ao movimentar-se humano, para isso, a EF terá

de usar diversos recursos para garantir que suas intenções educativas e objetivos sejam alcançados” (DIAS, 2013, p. 283).

O professor de EFE tem como tarefa tratar o ser humano nas respectivas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, movimentos historicamente definidos “pelos jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, que servirá de intenções pedagógicas dentro do ambiente escolar, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)” (DIAS, 2013, p. 278). Mas é preciso considerar a ausência de investimentos dirigidos a pesquisas acadêmico-científicas sobre EM e, nesse sentido, cabe ao professor buscar “ferramentas que nos sirva como referencial teórico para pautar, refletir, avaliar, planejar, replanejar sua prática” (DIAS, 2013, p. 280).

Dias (2013, p. 278) delimita a formação do indivíduo nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal - “por que ensinar”, “o que ensinar”, “como ensinar”, “quando ensinar” e o “como avaliar”. A EFE pode ser entendida como uma “grande área em que há uma presença de elementos educacionais de intervenção sociocultural, no entanto, para sustentar-se é necessário um embasamento teórico científico que sirva de base teórica”. Em uma perspectiva epistemológica:

[...] explicitar uma proposta acerca da natureza do conhecimento da Pedagogia da Educação Física escolar (PEFE) - assumindo aqui a PEFE como subárea de pesquisa da Educação Física, que procura investigar os aspectos relacionados ao ensino da Educação Física como disciplina curricular, abordando aspectos teóricos (epistemologia e finalidade) e também os aspectos da aplicação (processo Ensino-Aprendizagem, caracterização do ambiente/ contexto escolar, formação de professores). (DIAS, 2013, p. 279).

As práticas corporais são tomadas como textos da cultura atravessados por relações de poder. Sob influência das teorias pós-críticas, “[...] organizam-se em situações didáticas para questionar os marcadores sociais presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, a fim de empreender uma ação política a favor das diferenças, por meio da valorização das linguagens corporais” (OLIVEIRA, 2019 p.10).

Sobre a identidade da EFE, Oliveira (2019) aborda que os nexos de “saber-poder” retiram do conhecimento o estatuto de “verdade essencial-transcendente”, realocando-o sob a condição de verdade contingente, também não haveria para a EF, a partir de uma ótica foucaultiana, “nenhum âmago metafísico que possamos procurar no anseio de revelar a sua verdadeira identidade ou aquilo que signifique, de uma vez por todas, o ensino desse componente na escola” (OLIVEIRA 2019, p. 14).

A construção da área EF esteve desde seu início vinculado ao processo de escolarização e a EFE é inerente a grande área. Pensando na visibilidade da EFE, Betti (2011) considerou vários modos de defini-la, a partir do que fazem ou esperam que se façam os professores de EF na escola do ponto de vista “didático-pedagógico, as brincadeiras e o jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, exercícios físicos, atividades rítmicas e etc.” (BETTI, 2011, p.106), dirigidos aos diferentes níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos.

De acordo com Betti (2011, p. 106), para pensarmos na formação dos alunos, precisamos considerar os modos de “ser e conviver, de pensar e conhecer, de apreciar e usufruir e de agir”. Assim, como qualquer outra disciplina do currículo escolar, “não pode ser analisada como um fenômeno técnico ou neutro, independentemente dos tempos e espaços históricos e dos interesses dos sujeitos e grupos sociais envolvidos”.

### **3.2.1 Diretrizes e Parâmetros Curriculares para o ensino médio e a disciplina Educação Física**

O currículo é um campo de estudos que possui uma significativa produção de conhecimento (GOODSON, 2001; SILVA, 2001; GALVÃO, 2005; e outros) e, mesmo não sendo objeto da pesquisa ora socializada, precisou ser definido neste tópico que tratou das diretrizes e planos curriculares para o EM, e onde se inserem e delimitam entre outros aspectos as disciplinas escolares.

Os currículos de Educação Física “são espaços-tempos dos quais operam saberes, métodos, recursos didáticos, formas de avaliação, estratégias de organização e administração, rotinas, atividades, modelos de conduta, exercícios de autoridade, corpos e experiências (OLIVEIRA, 2019, p. 15). Um leque de elementos, uma rede heterogênea que engloba o discursivo e o não discursivo, o “dito e o não dito”:

[...] em meio a circunstâncias sócio-históricas e políticas, os sentidos que a Educação Física e seu currículo vêm assumindo ao longo do tempo – psicomotor, desenvolvimentista, crítico, saúde renovada, cultural... – evidenciam um movimento em que novas definições são elaboradas como formas de explicar o currículo e a Educação Física de um modo particular, e como parte de uma narrativa mais ampla que abarca essas definições. (OLIVEIRA 2019, p. 15).

Ao tratar o currículo de EF como um dispositivo,<sup>21</sup> Oliveira (2019, p. 15) remete seu funcionamento como “saber-poder que instituem regimes de verdades relativos ao papel dessa disciplina na escola, às práticas corporais que devem ser ensinadas, aos modos como deve ser esse ensino, e o que esperar do ser e feitos dos alunos” (OLIVEIRA 2019, p. 15).

Segundo a perspectiva foucaultiana de análise, não nos cabe buscar desnaturalizar certas narrativas, questionar a veracidade/falsidade sobre as práticas corporais e quais efeitos produzem e como nos posicionamos nesses jogos do “verdadeiro”. Um exemplo pode ser dado na discursividade que anuncia “futebol é coisa de homem”: esse “enunciado remete a uma imagem distorcida, de uma falsa compreensão sobre essa prática corporal, pois ao buscar um entendimento sobre isso é preciso questionar os fatores e condições que elevaram essa vinculação de que, os homens e o futebol funcionassem como uma verdade” (OLIVEIRA, 2019, p. 19). O reflexo desse entendimento ao analisar a “essência supostamente pré-existente de uma realidade, se configura de forma distinta no intuito de produzir/reproduzir o que nos foi ensinado e apreendido, determinando assim como uma realidade, ou seja, a nossa” (OLIVEIRA, 2019 p. 19).

A produtividade na perspectiva foucaultiana para pensar os currículos da Educação Física Escolar baseado no “heterotópico”, é uma prática que contesta posicionamentos adversos. Assim, essa prática se configuraria em uma “resistência e liberdade intrínseca e não externa ao poder, que recusa o instituído, mas coexiste com ele e trava lutas dentro dele para quem sabe, produzir outros possíveis espaços-tempos, erigidos no presente e encharcados na sua incerteza” (OLIVEIRA, 2019, p. 21).

Para Foucault (2001, p. 415), “utopias e heterotopias compartilham entre si a característica de se constituírem como espaços que contrapõem os posicionamentos de outros espaços com os quais se relacionam”. As heterotopias são:

[...] lugares reais, lugares efetivos, lugares que são delineados na própria instituição da sociedade, e que são espécies de contra posicionamentos, espécies de utopias efetivamente realizadas nas quais os posicionamentos reais, todos os outros posicionamentos reais que se podem encontrar no interior da cultura estão ao mesmo tempo representados, contestados e invertidos, espécies de lugares que estão fora de todos os lugares, embora eles sejam efetivamente localizáveis. (FOUCAULT, 2001, p. 415).

---

<sup>21</sup> “[...] O dispositivo constitui-se como um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2001b, p. 244).

Oliveira (2019) ressalta a importância da análise foucaultiana, especialmente pensando no atual contexto social de reformas educacionais (currículo, disciplinas), que tem sido pouco utilizada por pesquisadores da EFE. Segundo Galvão (2005, p. 395), “[...] o currículo amplia o sentido de organização disciplinar, sentido de regras de conduta para o sentido de organização disciplinar, compreendendo objetos, partes e matérias do ensino, ou conjunto que se ensina e aprende na ordem da progressão”.

Ao refletimos sobre o sentido da educação básica para um mundo em transformação, Frigotto (2003) nos ajuda a entender o projeto do Governo de FHC para a sociedade brasileira e as políticas educacionais com relação à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 e as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio de 1998, fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) direcionavam atividades para a Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio, no entanto perguntamos como funcionavam ou funcionam? Por que são importantes? E quais são as diferenças para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)? É importante esclarecermos a diferença entre ambos.

As DCNs são normas obrigatórias para a educação básica que orientam o planejamento curricular das escolas e os sistemas de ensino fixadas pelo CNE. Assim, a LDB/96 direcionou as DCNEM, que se constituiu em um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho, fundamentos ressaltados pela Constituição (BRASIL, 1988d).

As DCNs consideraram a autonomia da escola e da proposta pedagógica no incentivo as instituições na elaboração de seus currículos, de acordo com as áreas de conhecimento e o conteúdo que lhes convêm, para a formação de competências. Assim, a escola tem como tarefa trabalhar tais conteúdos nos contextos que lhe parecerem necessários, considerar as peculiaridades dos indivíduos e a região em que está inserida.

Os PCNs (BRASIL, 1997) foram constituídos pelo MEC, como instrumento normativo de caráter mais específico, entretanto ambos os documentos [estabelecem] uma inversão e uma omissão mútua. Percebemos que se tratava de uma política construída,



segundo Frigotto (2003, p. 117), num movimento invertido no qual os PCNs “apesar de serem instrumentos normativos de caráter mais específico, foram construídos e encaminhados de forma a reorientar um instrumento de caráter mais geral como as DCNs”.

Tais documentos foram importantes na configuração da EF como disciplina e seus conteúdos/finalidades, no EM definiu competências e habilidades a serem desenvolvidas das quais se espera que sejam desenvolvidas pelos alunos nos princípios da Constituição “compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais. Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de reinterpretá-las em bases científicas” (BRASIL, 1988, p. 83).

Este bloco refere-se aos conhecimentos e aprendizagens que subsidiam o educando no desenvolvimento de atividades corporais, inseridos nos conhecimentos sobre o corpo (biológicos e sociais), conforme explicitam Golin, Pacheco Neto e Moreira (2008). Os Parâmetros de 1977 enunciaram a “necessidade de superar a ênfase na aptidão física para o rendimento padronizado, incluindo todas as dimensões do ser humano envolvidas em cada prática corporal” (BRASIL, 1997, p. 29).

Na LDB/96 (BRASIL, 1996), o EM se configurou como a última etapa da educação básica e seus objetivos foram reformulados. As “competências” que se inscrevem no âmbito do conhecimento prático passaram de Diretrizes (BRASIL, 1998d) para PCNEM (BRASIL, 2000) nos quais, foi definida a capacidade de abstração e desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, “da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema”, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de “trabalhar em equipe”, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento: “Competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático” (BRASIL, 2000, p. 11-12).

Os PCNEM (BRASIL, 2000) abordam as competências voltadas para um mundo tecnológico onde o “[...] mercado de trabalho refere-se às possibilidades dos termos da lógica da oferta e da demanda sustentada pela lógica empresarial, enquanto o mundo do trabalho é à condição do trabalhador, e as funções e práticas, de tais competências vinculam-se em saberes e elementos culturais” (HILÁRIO, 2019, p. 75).

Para a EF, os Parâmetros (2000) abordam a não intenção de indicar um único caminho a ser seguido pelos profissionais, mas a de propor formas de atuação que proporcionarão o desenvolvimento da totalidade dos alunos e não só o dos mais habilidosos. E assim aproximar o aluno do EM novamente à EF de “forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos” (BRASIL, 2000). Contudo, de acordo com o mesmo documento, o objetivo dos conteúdos e finalidades da EF para o EM seria uma continuidade do que foi desenvolvido no ensino fundamental, voltado aos esportes, podendo ser a mesma metodologia de ensino e execução de fundamentos proporcionando vivências em situações de jogo.

As especificidades dos enunciados sobre EM e EFE em circulação na década de 1990 foram apresentados no Quadro 10.

**Quadro 10.** Especificidades dos enunciados – Década de 1990

Especificidades do enunciado	Década de 1990
1) Uma referência a algo que identificamos: a educação e a disciplina educação física escolar	<i>Status</i> de disciplina escolar (teorias e métodos pedagógicos)
2) Um sujeito que é posicionado: professores de EF e os jovens matriculados no EM	O papel do professor fundamentava nas características emocionais e psicológicas requeridas nas competências úteis as transformações que vinham ocorrendo no trabalho produtivo
3) Um campo associado: as reformas educacionais direcionadas a disciplina EF no EM	Reforma educacional de 1996
4) A materialidade do enunciado em suas formas concretas: as enunciações que aparecem/circulam em textos oficiais (documentos legais), científicos, pedagógicos, midiáticos, nos ditos de professores ou dos próprios jovens)	LDB 9394/1996 (BRASIL, 1996)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Conforme o Quadro 10 podemos afirmar que houve uma ruptura na configuração dos enunciados encontrados em circulação da EF para o EM com a homologação da LDB/96 no reconhecimento de sua identidade quando passa a fazer parte do componente curricular obrigatório com o *status* de “disciplina escolar”, e não mais como “práticas educativas obrigatórias”. Porém, como abordado no próximo capítulo, os discursos da última reforma, homologada em 2017, colocou em dúvida ou sob suspeita essa obrigatoriedade ou a importância dessa disciplina para o EM.

## **4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA (CONTRA) REFORMA EDUCACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2017): EXCLUSÕES E PERMANÊNCIAS**

Neste Capítulo o intuito foi o de analisar os enunciados oficiais inscritos nos documentos legais sobre a EF, colocados em circulação com a reforma educacional do EM ocorrida em 2017 e que alterou aspectos da LDB/96 (BRASIL, 1996) e de legislações que a regulamentaram. Com esse objetivo, buscamos compreender “o que dizem e a quem dizem” os direcionamentos reformatórios. Para uma aproximação do objetivo, o capítulo foi organizado em três partes: a primeira buscou abordar a “urgência” da tramitação/produção da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e sua constituição como Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) para o EM.

A segunda parte buscou identificar os discursos/enunciados em circulação pós-reforma, que (re)configurou a EF dirigida ao EM, com a alteração das DCN/DCNEM (BRASIL, 1998; 2011; 2013) e a definição de um “novo” documento normativo - a BNCC (BRASIL, 2017b; 2018), respaldada pela Portaria nº 1.570/2017d.

A terceira parte buscou averiguar como foi afetada a carreira dos profissionais da educação e da EFE em sua (des)valorização com o retorno do “notório saber” com a “nova” reforma da LDB.

### **4.1 O “Novo Ensino Médio” no discurso da MP nº 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017: caminhos e controvérsias**

As reformas educacionais pelas quais passou o nível médio da educação no país, desde o período da Ditadura Militar, promoveram diversas mudanças e alterações. Tudo parecia ter sido resolvido e solucionado. E pelo visto não foi, pois ainda se encontra inconclusivo na atualidade, já que está novamente em reforma.

Ao tratarmos sobre o processo da “reformulação do EM” que culminou a publicação da reforma educacional de 2017, temos registros datados de seu início por volta dos anos 2000, em razão das críticas promovidas pela reforma da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996):

Tornar realidade esse Ensino Médio ao mesmo tempo unificado e diversificado vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de tecnologia. Tampouco será solução dissimular a formação básica sob o rótulo de disciplinas pseudoprofissionalizantes, como ocorreu após a Lei nº 5.692/71, ou, ao revés, oferecer habilitação profissional disfarçada de “educação básica”, só porque agora assim mandam as novas diretrizes e bases da educação. (BRASIL, 2000, p. 60).

A LDB/96 buscava conciliar “humanismo e tecnologia” como conhecimento dos princípios científicos, com vistas à “produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual” (BRASIL, 2000, p. 60). As finalidades “personalistas” e “produtivistas” cultuavam uma visão unificadora, na superação dos dualismos e na diversificação das oportunidades de formação.

As mudanças decorrentes desta legislação estiveram voltadas para a organização curricular e pedagógica do EM que alterou a LDB/96, propôs objetivos que sinalizaram uma organização curricular assemelhadas ao modelo exacerbado da ditadura militar, configurada na fragmentação e hierarquia do conhecimento escolar, embate que as DCNEM (BRASIL, 2012) buscavam minimizar:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012).

As mudanças decorrentes da DCNEM (BRASIL, 2012) voltaram-se para a organização curricular e pedagógica do EM. Os itinerários deveriam ser organizados na “garantida da simultaneidade entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia, cultura, definidas pelo projeto político-pedagógico, atendendo necessidades, anseios e aspirações dos sujeitos e a realidade da escola e do seu meio” (BRASIL, 2012).

A DCNEM (BRASIL, 2012) definiu a organização curricular por áreas de conhecimento, contudo, “§ 2º - não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados”. Afirma o fortalecimento da contextualização e intervenção na realidade, com base no planejamento e execução conjugados com os professores.

Com base na LDB/96 a DCNEM (BRASIL, 2012) determinou no Art. 9º: que os “componentes obrigatórios devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo”. Definiu a EF integradora à proposta pedagógica da instituição de ensino e prática “facultativa ao estudante” nos casos previstos em Lei.

Iniciou-se então a inclusão de programas governamentais como o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009), como política pública do governo federal, com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de

propostas “curriculares inovadoras” nas escolas de EM, buscando “[...] garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo às expectativas dos estudantes e às demandas da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2009, Art. 2º).

Por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),<sup>22</sup> são coletados dados sobre manutenção do ProEMI, que tem como objetivo “garantir auxílio aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal para melhorarem os atuais indicadores nacionais do Ensino Médio, que não ultrapassam a meta definida desde 2011” (DINIZ, 2019, p. 16). Por meio da Portaria nº 1.140/2013 (BRASIL, 2013b), o ProEMI passou a integrar o “Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio” na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do EM brasileiro.

A finalidade de um Projeto de Lei (PL) é criar uma nova lei ou alterar uma já existente, e pode ser apresentado por uma pessoa física ou jurídica, conforme o parágrafo 2º - “A iniciativa popular pode ser exercida pela apresentação à Câmara dos Deputados de projeto de lei subscrito por, no mínimo, um por cento do eleitorado nacional, distribuído pelo menos por cinco Estados” (BRASIL, 1988).<sup>23</sup> Então, a tramitação tem início na Câmara e no Senado, momento em que os parlamentares discutem e votam a proposta original, sendo possível fazer mudanças.

A reforma do EM, que se efetivou em 2017, iniciou-se anos antes. A interferência de aprovação do PL nº 6.840/2013 (BRASIL, 2013a) foi devido ao Movimento Nacional pelo EM, composto por diversas entidades<sup>24</sup> do campo educacional, como aponta Hilário (2019). As alterações referiam-se aos artigos 24 e 36 da Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) sobre na carga horária mínima anual da educação básica nos currículos do EM. O PL visava “[...] oitocentas horas no ensino fundamental e de mil e quatrocentas horas no ensino médio,

---

<sup>22</sup> Criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar obtidos no Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

<sup>23</sup> Essa ação é realizada por meio de um quantitativo de assinaturas.

<sup>24</sup> De acordo com Hilário (2019) foram: “Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), o Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), o Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a Ação Educativa, a Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), o Conif (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica), a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Fineduca (Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação)” (HILÁRIO, 2019, p. 87).

distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (BRASIL, 2013a, Art. 24). Os currículos do EM, “observado o disposto na Seção I do Capítulo, seriam organizados nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; e IV – ciências humanas” (BRASIL, 2013a, Art. 36).

No entanto, nos anos de 2015 e 2016 o Congresso Nacional e a sociedade brasileira ocuparam-se com ações polêmicas tanto políticas quanto sociais, “com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff<sup>25</sup> e o PL de Reformulação do EM e seu Substitutivo ficaram sem tramitação” (HILÁRIO, 2019, p. 88).

Com a saída da presidenta, assumiu o vice-presidente Michel Temer e logo que assumiu o posto requisitou a “relevância e urgência” do PL/2013 e nesses termos assinou a MP/2016 (BRASIL, 2016a), colocando na ordem do discurso oficial a preocupação com a educação média no país.

Em conformidade como Art. 62 da CF (BRASIL, 1988), “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional”. A partir de então, o Congresso tem uma data de dois meses, prorrogáveis por mais dois para validar e transformar efetivamente em lei. A análise é realizada por uma “comissão mista de deputados e senadores, depois de aprovada, passa a ser analisada pelo plenário” (BRASIL, 1988).

Conforme inciso 5º- “A deliberação é realizada sob o mérito das medidas provisórias, e dependerá do juízo prévio sobre o atendimento de seus pressupostos constitucionais” (BRASIL, 1988). Em seguida, o texto da MP segue para o Senado, caso os senadores aprovem a mesma versão aprovada pela Câmara, o Congresso promulga o texto que se torna lei. Caso haja alguma alteração no texto, a MP precisa ser votada novamente; depois de aprovada, segue para a sanção presidencial. Conforme o inciso § 6º - “Caso a MP não sido aprovada dentro de 45 dias de sua publicação, entra em regime de urgência, ou seja, não é analisado pelo plenário da Câmara ou do Senado até que ela seja votada” (BRASIL, 1988).

No entanto, o processo de tramitação da MP ocorreu com base na “urgência” do governo em legislar sobre um tema considerado “importante”, no caso formular mais uma

---

<sup>25</sup> Foi considerado um golpe civil, jurídico e midiático, além do apoio de parte da população, foi sustentado pela classe empresarial, que com sua influência e poder fez com que fosse alimentada a necessidade da saída de Dilma Rousseff.

reforma de “todas as ordens, sobretudo econômica”. A justificativa dada pela rápida aprovação da MP foi a de que “as discussões já vinham ocorrendo há muito tempo, e que a opção pela MP serviria para acelerar o processo de elaboração e aprovação do texto” (CRUZ, 2019, p. 40).

O processo de tramitação e aprovação da MP nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) no Plenário do Senado Federal foi identificada com o assunto “Social – Educação” e teve como relator o Senador Pedro Chaves<sup>26</sup> e como relator revisor o Deputado Federal Wilson Filho.<sup>27</sup> No entanto, a ação legislativa referente à mudança da DCN foi encerrada em 17 de abril de 2017, em prazo estabelecido conforme o inciso 2º do Art. 11 da Resolução nº 1/2002 – CN (BRASIL, 2002) e no inciso § 11 do Art. 62 da Constituição; para edição do Decreto legislativo a MP dispôs que “[...] discipline as relações jurídicas decorrentes da presente medida provisória” (BRASIL, 2016a).

Ao ser enviado para a Secretaria Legislativa do Congresso Nacional (SLCN), o processo da MP nº 746/2016 teve que aguardar o prazo final do projeto de decreto legislativo. A Secretaria de Expediente (SEXPE) remeteu Ofício CN nº 139 de 07 de março de 2017 (BRASIL, 2017a) ao Primeiro-Secretário da Câmara dos Deputados, encaminhado o incluso autógrafo sancionado pelo Presidente da República, transformando-o na Lei nº 13.415/2017.

As modificações previstas na MP (BRASIL, 2016a) foram rapidamente regulamentadas com a promulgação da reforma educacional em 2017 (BRASIL, 2017).

No entanto, ao analisarmos o processo de tramitação da MP, observamos nitidamente um espaço destacado com o termo “explicação da ementa”, que determinava o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática obrigatório nos três anos do ensino médio. Mas restringiu a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física, somente à educação infantil e ensino fundamental e “facultativo” nos três anos do ensino médio. Isso regurgitou totalmente a obrigatoriedade da EF na educação básica.

Para acelerar o processo de aprovação da MP, o governo federal lançou uma campanha publicitária veiculada em rádio, televisão e *internet*, utilizando argumentos apresentados pelo Ministério da Educação de que as “discussões vinham sendo formuladas há tempos e a MP serviria para acelerar a aprovação do texto, pois a Medida viria a

---

<sup>26</sup>Partido Republicano Brasileiro (PRB) - Mato Grosso do Sul.

<sup>27</sup> Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) - João Pessoa.

combater os altos índices de evasão escolar, atribuídos pela baixa atratividade do currículo” (CRUZ, 2019, p. 40).

Para desviar o ambiente de conflito em torno da MP do EM, a campanha lançada foi composta por dois vídeos com duração de 60 segundos, conforme informa Leandro Prazeres escritor do *site* Uou (2016):

[...] no 1º vídeo – um aluno sai de sua carteira para falar aos colegas sobre os supostos benefícios da mudança no ensino médio e sobre como as medidas propostas pelo governo foram inspiradas em políticas adotadas por outros países. Já no 2º vídeo - uma professora enfatiza os resultados negativos da educação brasileira para depois afirmar que a mudança no ensino médio é uma medida a ser tomada “para ontem”. (PRAZERES, 2016).

Ao acessar especificamente o *site* do Ministério da Educação, fomos direcionados ao enunciado “Você Sabia?”, e logo abaixo da indagação apareceu uma estatística que se justifica num cenário de mudança do EM, rotula ser a “vontade” da sociedade brasileira, ou seja, o discurso em si fala pelos demais, sem ao menos ter contado com uma parcela participativa da população. Como apresentado na Figura 1.

**Figura 1.** Estatísticas sobre ensino médio



Fonte: Site do MEC (2020)<sup>28</sup>

Na Figura 1 fica explícito que a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), pelo tempo ágil em que foi aprovada, foi definida de forma “autoritária”, pois não houve diálogo nem participação da população, sobretudo dos jovens, maiores interessados na elaboração da reforma.

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. 2020



A MP (BRASIL, 2016a) viabilizou a flexibilização do EM, por meio da oferta dos itinerários formativos conforme o Art. 36 da Lei (BRASIL, 2017) sobre a organização do currículo e conteúdo da BNCC. Do qual seria composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deveriam ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber; “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

Currículo que é “comum” a todos os estudantes, entretanto contemplou “itinerários formativos” que podem ser escolhidos individualmente por cada jovem. Inclusive, para optar por uma formação técnico-profissional, inserida na carga horária regular do curso. No entanto, houve diversas críticas a respeito desse modelo pelos alunos e estudiosos do assunto.

Quanto ao ensino integral, a MP ampliou gradualmente a carga horária, das atuais 800 horas para 1.400 horas, isso garantiu uma flexibilidade curricular, com ênfase em: linguagem, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnico-profissional. Essas horas também apareceram de forma “estilosa” e sintética no *site*, conforme apresentado no Quadro 11.

**Quadro 11.** O que mudou no “Novo” Ensino Médio

<b>Direitos iguais de aprendizagem para todos</b>	<b>Estudantes poderão escolher em quais conhecimentos irão se aprofundar</b>	<b>Mais horas de estudos</b>
Todos os estudantes têm o direito de aprender o que é essencial para seguir seu caminho depois da escola, não importa onde estão estudando. É isso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) garante: aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas à competências que preparam os jovens para a vida. A BNCC será a base para os currículos, a formação de professores e o Enem	Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos. São os itinerários formativos, relacionados a área do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com a formação técnica e profissional.	Professores e estudantes passarão mais tempo desenvolvendo as aprendizagens necessárias. No Novo Ensino Médio, a carga horária de todas as escolas é ampliada de 2400 para 3000 horas. Além disso, o governo federal investirá até R\$1,5 bilhão para atender cerca de 500 mil novas matrículas em escolas de tempo integral - nas quais os estudantes passam pelo menos 7 horas por dia.

**Fonte:** Site do MEC (2020)<sup>29</sup>

<sup>29</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jun. 2020

Os enunciados presentes na Figura 1 e no Quadro 11 permitem afirmar uma visibilidade pouco realista ou “romantizada” da Reforma Educacional do EM, pois são encobertas pelas manobras políticas, na promessa de um avanço e melhoria na Educação, para que “[...] ninguém fique de fora das malhas que dão sustentação aos jogos do mercado” (HILÁRIO, 2019, p. 34). Os enunciados trazem, em seu *corpus*, uma “verdade” que encobriu os interesses econômicos inscritos no dispositivo de escolarização em funcionamento por meio da escola, como uma instituição que se preocupa ou deveria se atentar à produção de indivíduos “competentes”, controlados e disciplinados, preparados para o mercado de trabalho atual.

A Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) estabeleceu “novos” componentes curriculares a serem desenvolvidos no âmbito escolar, o que pode ser observado no § 7º que definiu a integralização curricular “incluindo a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas” (Projeto de Vida e Pesquisa e Autorial)<sup>30</sup> dirigidos a formação dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais dos estudantes. No entanto, não foi definida uma capacitação específica e metodológica para os profissionais ministrarem esses projetos, nos quesitos, do que ensinar; como ensinar.

No § 2º que refere a BNCC no EM incluiu “obrigatoriamente estudos e práticas” de educação física, arte, sociologia e filosofia, aqui podemos observar que essas áreas foram definidas como “práticas obrigatórias”; enunciado que surgiu na legislação da década de 1970.<sup>31</sup> Nesse aspecto, a reforma de 2017 desconsiderou as bases teórico-metodológicas emergidas com a LDB/96.

As reformas educacionais direcionadas à escola visam atender as demandas do mercado produtivo e, com a implementação da BNCC (BRASIL, 2017a), foram estabelecidos “novos” ideais educacionais, que “subtraiu o excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas do EM que se afastam do mundo do trabalho e das questões sociais contemporâneas” (GOMES, 2020, p. 393). A EF localizada na área das “Linguagens” resulta em uma perda da identidade e do objeto de estudo, voltado para a “Cultura Corporal”.

---

<sup>30</sup> Incluídos no ensino fundamental e ensino médio, destinados no desenvolvimento das relações próprias do mundo do trabalho a fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania. Tais projetos e pesquisas podem ser ministrados por professores com formação na área das humanas (língua portuguesa, educação física, artes).

<sup>31</sup> Ao referir a EF na forma de atividades práticas e aptidão física exaustivas.

As reformulações ocasionadas pela reforma educacional de 2017 deveriam almejar um “processo contribuinte para o desenvolvimento das capacidades humanas, para formar um sujeito capaz de compreender a realidade social e suas respectivas contradições” (GOMES, 2020, p. 393). O “novo” modelo educacional visa às necessidades do mercado de trabalho e, para isso, ressalta conhecimentos imprescindíveis a “formação básica” e no ensino que oportunize a aquisição de habilidades e competências requeridas a “lógica da empregabilidade”.

Rocha (2020, p. 86) afirma que, no contexto histórico, as “mudanças sociais e culturais, os conteúdos disciplinares sofreram/sofrem transformações”. Sua preocupação é com as mudanças decorrentes da reforma educacional (Lei nº 13.415/2017). Ressalta que as mudanças “não afetam somente as práticas pedagógicas e os documentos oficiais, mas especialmente a formação humana”. Aponta ainda ser notável na trajetória histórica da EF sua caracterização na perspectiva do “fazer prático irrefletido”, definida pelas reformas impostas na relação de poder governamental, mas por meio de lutas e resistências dos profissionais da área, as conquistas foram estruturadas em um saber científico expresso nas teorias pedagógicas da educação. Porém, está sob ameaça com a reforma de 2017.

O EM é uma etapa estratégica do sistema escolar e possui “sentido pedagógico em si”. Pois, “não podem ser formados bons professores nos cursos de pedagogia ou licenciatura sem uma excelente preparação prévia no “curso secundário”, isto é, ensino médio” (NOSELLA, 2015, p. 124). Existe uma relação político-cultural entre a escolarização média e social, um problema atual que o Brasil precisa enfrentar, na dualidade do EM constituídas historicamente por “políticas de caráter populista, imediatistas, que abrem flancos a ditaduras”. O EM, é erroneamente pensado como uma fase de mera transição, o que deixa sua identidade fragilizada em sua intrínseca dimensão individual e social.

#### **4.2 A Educação Física nos discursos da “Nova” BNCC para o ensino médio: um retorno ao passado?**

Antes de aprofundarmos no tema da BNCC para o EM, objetivo da seção, apresentamos no Quadro 12 uma sucinta linha do tempo das mudanças ocorridas no EM nas décadas anteriores até o atual momento, lembrando que foram abordadas nas seções anteriores do trabalho.

**Quadro 12** – Mudanças do Ensino Médio

<b>Nomenclaturas</b>	<b>Conjuntura política</b>	<b>Tipo de formação, segundo documentos normativos</b>
Ensino de 2º grau (1970-1980)	Período de regime militar	Técnico - Ensino Industrial; Ensino Normal; Ensino Comercial e Ensino Agrícola.
Ensino Médio (1990)	Reformulação política (democracia)	Unificado, integrado na formação técnica e científica, nos conceitos do saber fazer e o saber pensar.
Novo Ensino Médio (2017)	Reformulação política (sem partido, porém, com discurso semelhante ao do período do regime militar)	Técnico-profissional.

**Fonte:** Brasil (1971; 1982; 1996; 2017).

No Quadro 12 é perceptível o processo de mudanças das nomenclaturas e as finalidades desse nível de ensino para os jovens. No entanto, destacamos aqui uma semelhança nas finalidades das décadas de 1970-1980 referente ao ensino de 2º grau, com o reaparecimento do discurso na reforma educacional em 2017 com o “Novo” Ensino Médio. A finalidade destina-se a uma dualidade entre formação geral e outra dirigida a educação técnica e uma “preparação profissional”, que pode ocasionar em uma desigualdade maior. Se observarmos na década de 1990 há uma ruptura desse discurso e o EM se estruturou em uma formação mais científica, e psíquica, além de ser definido como etapa final e gratuita da educação básica.

O EM, como etapa conclusiva da educação básica, voltou a ser alterado com diversas modificações ocasionadas pela reforma educacional de 2017, inscrita na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (BRASIL, 2017e) que instituiu e orientou a implantação de uma “nova” Diretriz Curricular. Por meio do Parecer CNE nº 15/2017 (BRASIL, 2017c) e pela Portaria nº 1.570/2017 (BRASIL, 2017d), definiu-se a fundamentação das bases necessárias para o marco regulador da BNCC (BRASIL, 2017b) na etapa do EM. Ao analisarmos o processo histórico das diretrizes, observamos várias mudanças, bem como na nomenclatura do DCN (BRASIL, 1998), posteriormente denominada DCNEM (BRASIL, 2011; 2012; 2013c) e atualmente BNCC (BRASIL, 2017b; 2018).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2011), as propostas pedagógicas deveriam ser orientadas por “competências básicas e formas de tratamento dos conteúdos previstos pelas finalidades do EM por meio da interdisciplinaridade, diversidade e os direitos humanos” (BRASIL, 2011, p. 11). Na Resolução CNE/CEB nº 02/2012 (BRASIL, 2012) a DCNEM (BRASIL, 2012) estabeleceu no Art. 4º: II - a “preparação básica para o

trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (BRASIL, 2012).

Sobre as organizações das Diretrizes estabelecidas ao EM, Hilário (2019, p. 86) salienta que se “estruturaram no trabalho, na ciência, cultura e na tecnologia, como dimensões da formação humana e eixo da organização curricular, estabelecido por uma base nacional comum”. De forma a “garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais” (BRASIL, 2011, Art. 7º).

Para a EFE o CNE/CNB (2011); essa legislação tratou a dimensão emocional-afetiva tratada de modo periférico e a dimensão físico-corpórea. Aceita, geralmente, como atributo de um terreno específico – o da Educação Física Escolar – raramente se têm disseminadas compreensões mais “abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realiza sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente” (BRASIL, 2011, p. 25).

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 05/2011 (BRASIL, 2011), o educador tinha como tarefa imprescindível desenvolver no educando suas múltiplas dimensões: intelectual, social, física e emocional, e situá-las no âmbito do contexto sociocultural em que ambos estão inseridos. Esta definição permaneceu na Resolução CNE/CEB 02/2012 (BRASIL, 2012).

A BNCC (BRASIL, 2017b) foi formulada e pensada no conjunto de orientações que tinha como propósito conduzir as equipes pedagógicas na construção dos currículos escolares de acordo com a Resolução nº 2/2012 (BRASIL, 2012). As DCNEM articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo CNE, para orientarem as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o ensino médio (BRASIL, 2012).

A BNCC de 2017 foi configurada como um documento normativo respaldado nos princípios do Art. 9º da LDB/96, que estabelece e direciona uma colaboração com os “Estados, o Distrito Federal e Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que norteia os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 2017b).

Na BNCC ocorreram diversas mudanças regulamentares referentes ao EM e a disciplina EF. Em seu Art. 26 “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017b). Pode-se observar que a EFE não está sendo tratada como disciplina, e sim como “prática”, ou seja, foi referenciada conforme legislações anteriores a LDB de 1996, quando era considerada uma “atividade e/ou aptidão física”.

Com base no texto da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), ainda no Art. 26, quando se refere ao inciso 3º, define-se a obrigatoriedade somente para as “[...] disciplinas Língua Portuguesa e Matemática”. As razões que as sustentam são as chamadas audiências públicas, que as consideram estratégicas para o desempenho dos estudantes nas avaliações internacionais, como afirma Cruz (2019).

A partir das alterações nos termos das reformas pelas quais a EF passou, Cruz (2019) afirma que há internamente uma necessidade de reavaliação no quesito de “provar” suas contribuições e justificar o porquê de sua permanência no EM. Porém, as manifestações expostas pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE)<sup>32</sup> emitiu uma nota de posicionamento crítico a diferentes aspectos contidos na MP (BRASIL, 2016a), do qual ressaltou os “perigos da falta de diálogo na elaboração da proposta”, o que segundo a instituição lhe conferia ilegitimidade. A segmentação da trajetória curricular foi outro aspecto criticado uma vez que, “para a instituição, isso obstruiria o acesso dos estudantes pertencentes às camadas mais populares aos conhecimentos necessários para uma cidadania plena” (CRUZ, 2019, p. 42).

Houve uma restrição e limitação dos indivíduos em “conhecer, desfrutar e transformar uma parcela do repertório cultural” (CRUZ, 2019, p. 42). No entanto, sua necessidade de estar nos espaços escolares é pela sua diversidade em proporcionar o acesso a Cultura Corporal de Movimento no conhecer e vivenciar. Para tanto, Cruz (2019, p. 45) afirma que a “dimensão cultural da EF é ressaltada em seu caráter teórico-prático, no sentido de que além de disponibilizar o acesso ao conhecimento específico, gera no aluno a capacidade reflexiva, reconhecendo como um agente transformador”.

---

<sup>32</sup> Criado em 1978, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) é uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento.

Ao localizar a EF na BNCC (BRASIL, 2017b), observamos que está inserida como parte dentro do componente “itinerário de linguagens e suas tecnologias”. Isso nos remete ao fato de a EF ter passado por tantos processos de reformas na busca de uma identidade própria, bem como na construção de métodos e teorias próprias, para ser considerada uma área de conhecimento.

Ao analisarmos a BNCC, a área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares da “Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e no Ensino Fundamental - Anos Finais, Língua Inglesa” (BRASIL, 2017b, p. 63, grifo nosso). A normativa traz como finalidade a participação dos alunos nas “práticas de linguagem diversificadas”, que desenvolva as capacidades expressivas dos mesmos nas “manifestações artísticas, corporais e linguísticas e nos conhecimentos sobre essas linguagens, na continuidade das experiências vivenciadas” (BRASIL, 2017b, p. 63).

Soares (2017) salienta que nessa reforma aparece uma “nova roupagem de formação profissionalizante, no entanto, em outro viés, mantém a população distante de uma formação superior crítica (SOARES, 2017, p.157). Essa “nova roupagem” da Lei nº 13.415/2017(BRASIL, 2017) é uma “contrarreforma” para a Educação, pois, as alterações feitas na LDB/96 afetaram a organização do currículo do EM e, especialmente, a disciplina EFE.

A BNCC (2017b) visou a “educação integral” dos estudantes e a construção do “projeto de vida” fundamentada em atender às “necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação” (BRASIL, 2017b, p. 464). Por meio das experiências, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania.

A BNCC foi homologada pelo Ministro da Educação em 14 de dezembro de 2018, durante sessão extraordinária do CNE. Além das etapas da educação infantil e do ensino fundamental, essa legislação foi direcionada ao ensino médio, com a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, de acordo com a “nova” proposta da BNCC (BRASIL, 2018, p. 8). No documento Normativo (BRASIL, 2018), a “competência” foi definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), “habilidades” (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

### 4.3 A inclusão do “notório saber” e o papel do professor de Educação Física na reforma de 2017

Ao abordarmos sobre a constituição histórica da formação de professores específica para o magistério do EM no Brasil, observamos uma marca na presença de professores “leigos” ou sem formação pedagógica até meados do século XX.<sup>33</sup>

No Quadro 13 encontra-se ilustrada a formação dos profissionais de EFE ao longo das décadas.

**Quadro 13-** Formação de professores de Educação Física

Décadas	Professores de Educação Física
1970-1980	Neste período quem possuía formação básica, como ex-atletas e técnicos desportivos podiam ministrar as aulas de EF.
1990	Com a reforma da LDB/1996 foi modificada a exigência e só poderia ministrar aulas de EF quem tivesse curso de licenciatura plena, em nível superior.
2017	Com a “nova” reforma da LDB/2017 houve um retorno dos professores com notório saber para ministrarem as aulas de EF.

Fonte: Brasil (1971; 1982; 1996; 2017).

No Quadro 13 são observadas as mudanças na formação do profissional da educação ao longo dos anos. Nos anos 1970 e 1980 a formação era sustentada por programas especiais que “formavam professores com um mínimo de qualificação para atuar, em caráter emergencial, no ensino de disciplinas do primeiro e segundo grau [...]” (LINO, 2017, p. 85).

Ao lembrarmos da história do ensino de 2º grau e o período político, o objetivo deste ensino era o de suprir a demanda de mão de obra especializada com uma habilitação técnica e profissional. A reforma universitária ocorrida em 1968 constituiu a formação de professores, porém, o currículo refletia uma formação de Técnicos Desportivos (TD) que possibilitava e ampliava a atuação desses profissionais no âmbito educacional. A ênfase dada a EFE neste período foi a “aptidão física e investir na formação esportiva das crianças, para isso a escola serviu de base para incluir as aulas de EF”, afirma Araújo (2016, p. 36).

No entanto, esse quadro foi modificado com a promulgação da LDB/96 (BRASIL, 1996) e o CNE definiu orientações gerais para todos os cursos de formação de professores do país pelo Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a), com alteração dada pelo Parecer CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001b). Após homologação, foi editada a Resolução

<sup>33</sup> Por volta dos anos 1940, após a institucionalização das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e da criação dos cursos de licenciatura passa a existir no País a formação de professores para o ensino secundário.



CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena. O Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) estabeleceu os objetivos para a Política Nacional de Formação de Professores:

I – promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública; II – apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior; III – promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos professores do magistério em instituições públicas de Educação Superior; IV – identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério; V – promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira; VI – ampliar o número de docentes atuantes na Educação Básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial. (BRASIL, 2009, Art. 2°).

A regulamentação aponta a intenção de fortalecer a formação de professores para suprir a composição da educação básica, excepcionalmente na educação infantil, fundamental e médio, na ampliação de oportunidades de formação para o atendimento das políticas de “Educação Especial, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2013c, p. 172).

O Fundeb<sup>34</sup> teve como objetivo solucionar os problemas do “Fundo anterior, contemplou todas as etapas e modalidades da educação básica, definiu a participação da União na complementação do Fundo dos Estados, embora não tenha assegurado condições para uma oferta educacional de qualidade” (SILVA, 2019, p. 24).

No entanto, os discursos/enunciados oficiais das políticas governamentais atualmente direcionam para um “retrocesso” das conquistas adquiridas na educação com os artigos da LDB/96 (BRASIL, 1996) reformados pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), no âmbito geral trabalhista e educacional – que revogou a Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007)<sup>35</sup> do FUNDEB e alterou-a para o “nova” Lei nº 14.113/2020 (BRASIL, 2020)<sup>36</sup>.

---

<sup>34</sup> Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, com vigência de 2007 a 2020. Fixou o percentual de recursos a todas as etapas e modalidades da educação básica, na criação do Conselho Técnico Científico (CTC) fundamentou também a CAPES. A aprovação e implantação das medidas expressas na Lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008), regulamentou o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

<sup>35</sup> Sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

<sup>36</sup> Sancionada pelo atual presidente Jair Bolsonaro (2018).

Reforma que afetou a formação dos professores e a valorização da carreira dos profissionais da educação, devido a inclusão da possibilidade de considerar o “notório saber” no conjunto de profissionais da educação básica, conforme disposto no Art. 61 do inciso: IV – “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação” (BRASIL, 2017a).

No cumprimento das exigências curriculares do EM, “os sistemas de ensino deverão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 2017a, Art. 36). A comprovação do notório saber pode ocorrer das seguintes formas:

- I - demonstração prática;
- II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017a, Art. 36).

Ao considerar a homologação da BNCC (BRASIL, 2018), observamos que não há uma garantia de que o tratamento dado poderá assegurar um professor com formação específica, uma vez que “disfarçada” de interdisciplinaridade<sup>37</sup> justificada na relação da EF com as áreas de Artes e Língua portuguesa se “intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes” (BRASIL, 2018). A estrutura se desfaz o que acarreta em uma desvalorização desses profissionais. Ao acentuarmos as aulas à distância, além de proporcionarem uma exclusão de parte dos sujeitos, indagamos qual seria o espaço da EF em um cenário de educação a distância no EM?

O Art. 61, que trata dos “profissionais da educação”, indica uma “formação básica” adquirida em fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; na associação entre teoria e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

---

<sup>37</sup> Estabelece relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento.

Nesse viés, os profissionais com “notório saber, que visam ministrar disciplinas ou conteúdos para a formação técnica e profissional não se enquadram” (LINO, 2017, p. 85). Com base na “luta da formação dos professores no nível superior aliada à pesquisa não pode ser substituída por um ‘notório saber’ que traz de volta o professor leigo e, na prática, incentiva sua contratação” (LINO, 2017, p. 86).

Na BNCC, a única obrigação curricular definida como “comum” é a oferta do ensino de Língua Portuguesa e Matemática. O Governo Federal envia mensagem aos governos estaduais sobre a “redução de gastos nos estabelecimentos de ensino”, apelando a “responsabilidade fiscal”, no entanto, “desconsidera assegurar o direito da educação de qualidade que é uma obrigação constitucional” (LINO, 2017, p. 87). Com a cotação de gastos, disciplinas como a EFE deixam de ter oferta obrigatória no EM e passam a ser facultativas ao aluno junto à ameaça de serem ministradas por outros profissionais que sequer têm formação para a docência.

A reforma de 2017 pode ser analisada como retrocesso se olharmos para a trajetória da EF e sua constituição como disciplina: o que antes era caracterizado pela perspectiva do “fazer prático”, aos poucos assumiu um caráter científico por meio da LDB/96 (BRASIL, 1996). Porém, como aponta Rocha (2020) a “nova” reforma do EM trouxe inúmeros desafios para a educação e a EFE, já que a situou na área de Linguagens e, assim, a identificou apenas como “práticas” e não considerou a sua construção histórica.

Santo Junior (2020) aborda a “avalanche” de retrocessos no campo da educação, bem como o golpe jurídico midiático parlamentar, reforma trabalhista, PEC do “fim do mundo” (EC 95 que congela por 20 anos os gastos primários do orçamento público), destituição do Fórum Nacional de Educação, revogação arbitrária de 12 nomeações no CNE. Tais retrocessos se difundiram nos EUA, com a eleição de Donald Trump, na América Latina (Argentina, Chile, Peru, Colômbia e Paraguai) e culminou no Brasil com a eleição de Jair Bolsonaro para presidente em 2018. Evidencia-se o ataque aos direitos e conquistas dos trabalhadores, o direito a educação pública gratuita e de qualidade para todos, além de uma desvalorização dos profissionais com a entrada do “notório saber”, conforme analisa Santo Junior (2020).

As distorções e contrapontos apontados em relação às implicações causadas pela reforma educacional de 2017, expressam um futuro incerto para a carreira profissional

docente e para a educação. Por meio de fontes midiáticas<sup>38</sup> no ano de 2020 foi constatado um levantamento de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI-5599), no Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF), pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que fazia uma sustentação oral juntamente com o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL), que teve como relator o ministro Edson Fachin, e que questionam tal reforma.

Com a pauta de alteração da composição e a forma de escolha dos membros do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), a ação provocada pela Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF-622), que tinha por objeto o Decreto nº 10.003/2019 (BRASIL, 2019),<sup>39</sup> que “cassou o mandato de todos os conselheiros eleitos e empossados e mudou o funcionamento do órgão, definiu que os membros do conselho serão escolhidos por processo seletivo e não eleição”, como afirma Sestrem (2020).

Além de reduzir a participação da sociedade civil, o governo federal permaneceu como maioria absoluta no colegiado. Conforme Sestrem (2020) o argumento da CNTE foi o de que a MP afronta o Art. 62 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que prevê as hipóteses em que as MPs devem ser editadas, observando os “critérios de relevância e urgência”. Por essa razão, pediu-se a inconstitucionalidade formal da MP e sustentou que a norma possuía também “vícios materiais”,<sup>40</sup> nos artigos 102 e 103 da Constituição e como violação dos artigos 205 e 206, que tratam das diretrizes constitucionais sobre a previdência social e educação.

A ADPF sobre a Conanda, ajuizada pela Procuradoria-Geral da República (PGR), sustentou que as modificações realizadas via decreto do presidente da República, que reduziram o número de assentos destinados à sociedade civil nos conselhos, violam o direito de participação popular direta e a proibição ao retrocesso institucional. Os discursos em circulação da base governista na reforma educacional de 2017 implicou a retirada de recursos da educação pública para destinar a entidades confessionais, comunitárias e filantrópicas.

No Quadro 14 foram apresentados os enunciados em circulação nesse período de reformulações políticas e educacionais.

---

<sup>38</sup> Site Gazeta do povo.

<sup>39</sup> Sancionado pelo presidente Jair Bolsonaro.

<sup>40</sup> Se refere ao conteúdo, substancial ou doutrinário.

**Quadro 14** – Especificidades dos enunciados – ano de 2017

<b>Especificidades do enunciado</b>	<b>Ano de 2017</b>
1) Uma referência a algo que identificamos: a educação e a disciplina EFE	A EFE obrigatória foi descrita como estudos e práticas, ou seja, a mesma não foi tratada como disciplina
2) Um sujeito que é posicionado: professores de EF e os jovens matriculados no EM	Retorno do professor com o notório saber
3) Um campo associado: as reformas educacionais direcionadas a disciplina EF no EM	Reforma educacional de 2017
4) A materialidade do enunciado em suas formas concretas: as enunciações que aparecem/circulam em textos oficiais (documentos legais), científicos, pedagógicos, midiáticos, nos ditos de professores ou dos próprios jovens	MP 746/2016 (BRASIL, 2016) e a Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017)

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Ao analisarmos as especificidades das legislações produzidas no período da reforma de 2017 observamos uma semelhança com o discurso das décadas de 1970-1980 referentes ao ensino de 2º grau, um retorno ao passado na dualidade estabelecida entre a formação e a “preparação profissional” definida para este nível de ensino. Evidenciamos o aspecto referente a educação “ser gratuita e de qualidade”, no entanto os subsídios não são repassados para estruturação e manutenção das instituições, como também para a valorização dos profissionais. No entanto, a implementação do ensino médio unitário e de qualidade no Brasil exige profunda reforma do EM regular, sobretudo o público, de caráter formativo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos a pesquisa, identificamos que a EFE passou por diversas transformações nas reformas educacionais no Brasil, no recorte temporal adotado, que se iniciou na década de 1970 e, na Ditadura Militar, que durou vinte anos. Ao retomar sua construção histórica, pudemos compreender melhor a atual realidade dessa área do conhecimento.

O capítulo inicial retomou a reforma educacional dos anos 1970 e 1980 que definia a “preparação e profissionalização” do jovem para o mercado de trabalho, em meio a políticas governamentais conservadoras e dirigidas ao disciplinamento e controle dos corpos. A proposta dessas reformas era maximizar a formação de mão de obra já no nível médio da educação, denominado 2º Grau naquele período. Os jovens eram formados de maneira submissa, sem questionar ou contrapor-se à pátria.

Os recursos humanos considerados necessários para o capital objetivavam um processo de ensino-aprendizagem mecanizado. Havia a separação entre o trabalho intelectual e manual, e os mais pobres eram preparados para executar um conhecimento “técnico” dirigido aos setores da economia, especialmente o industrial. Aos demais, preconizava-se o trabalho intelectual e seguir os estudos nas universidades. A teoria do capital humano foi “mascaradora”, pois colocava o investimento na educação como um fator predominante para impulsionar uma pessoa a se desenvolver financeiramente e levar o país a crescer também.

A EF nesse período era regida como dispositivo de “disciplinarização dos corpos”, formava corpos saudáveis, fortes, resistentes e controlados em suas emoções. Sua obrigatoriedade era por meio da “Formação Moral e Cívica”, espaço onde se encaixava como “atividade escolar”. AEF e os esportes foram instrumentalizados pelos militares nas instituições escolares de forma seletiva. Houve divisão em relação aos alunos mais aptos e os menos hábeis na condução de uma visão de exaltação, amargor e segregação. Fruto de uma postura governamental que conduzia a preocupação no aprimoramento das habilidades atléticas dos estudantes. O papel do professor neste período era de treinador e árbitro, a EF era rígida e não contribuía de forma humanizada na Cultura Corporal de Movimento.

No Capítulo 3, ao analisarmos os discursos/enunciados produzidos na reforma educacional ocorrida em meados da década de 1990 (LDB/96 e seus desdobramentos),

pudemos apontar enunciados como “Ensino Médio é para a vida e para o trabalho”, trazendo a vida para dividir espaço com a tão propugnada formação para o trabalho, a profissionalização compulsória das décadas anteriores. Também foi possível identificar o enunciado que define que a “educação profissional é um complemento à educação básica”.

Com a expressiva transformação ocorrida no mundo do trabalho a partir dos anos 1990, foram exigidas novas relações que requeriam outras habilidades e competências. Mais uma vez a escola/escolarização seria incumbida desse papel formativo, que articularia ciência e tecnologia, no propósito de desenvolver capacidades e utilização de conhecimentos científicos de todas as áreas, para resolver as situações nas quais a prática social e produtiva substituiria a força física pelas capacidades intelectuais.

Os documentos normativos refletiram na sociedade formas de transformar “competências para a vida” em força de trabalho ou investir o “trabalho como princípio da vida”. Por meio da LDB/96, a EFE deixou de ser entendida apenas como uma “aptidão física” ou “atividades de recreação”, e passou a ser um componente curricular escolar - alcançou a constituição de sua autonomia pedagógica. O *status* de disciplina escolar foi dirigido aos alunos na cultura corporal do movimento, com finalidades de lazer, de expressão de sentimentos, afetos e emoções, de manutenção e melhoria da saúde, a fim de empreender uma ação política a favor das diferenças, por meio da valorização das linguagens corporais. Portanto, a EFE não se resumiu/resume apenas a “práticas exaustivas” como foi configurada ao longo de seu processo histórico.

Ao tratarmos da reforma educacional de 2017, no Capítulo 4, consideramos os discursos/enunciados produzidos no campo de relações de poder, constituído na “urgência” do governo em legislar sobre um tema considerado “importante”, ou seja, a formulação de uma reforma, sobretudo econômica e educacional. No entanto, as “propostas curriculares inovadoras” para um novo “Novo Ensino Médio”, propôs mudanças para uma organização curricular e pedagógica que alterou a LDB/96, com objetivos que sinalizaram uma organização curricular assemelhadas ao modelo exacerbado da ditadura militar. Foi apresentada uma estatística que se justificou num cenário de mudança do EM, como “vontade” da sociedade brasileira, ou seja, o governo “falou” pelos demais, sem ao menos ter permitido a participação da população na sua elaboração.

No processo histórico das diretrizes, foram observadas diversas mudanças, como na própria nomenclatura, que passou de DCN (BRASIL, 1998), para DCNEM (BRASIL, 2011;

2012; 2013) e atualmente “BNCC” (BRASIL, 2017b; 2018). Na última reforma, a EFE obrigatória foi descrita como “estudos e práticas”, ou seja, a mesma não foi tratada como disciplina, e sim como “prática”. Na história da educação brasileira, a presença de professores “leigos” ou sem formação pedagógica no ensino de disciplinas do 1º e 2º grau deu-se até os anos 1970 e 1980 com formação mínima. Mas, a reforma de 2017 colocou no discurso oficial da educação a valorização do chamado professor com “notório saber”, com a mesma definição e finalidade, a de atuar na rede de ensino básico e concorrendo com os docentes formados em cursos de nível superior, o que acarreta numa desvalorização do profissional da área. A função da educação básica é “ser gratuita e de qualidade”, no entanto os subsídios não são repassados para auxiliar a manutenção, estruturação das instituições e valorização dos profissionais.

Na análise dos discursos/enunciados produzidos nos documentos oficiais das três reformas educacionais, concluímos que no período estudado (décadas de 1970, 1990 e 2017), as enunciações em comum relacionadas ao EM evidenciam o interesse que esse nível da educação despertou em diferentes momentos históricos, colocando adolescentes e jovens, em processo de escolarização, como corpos a serem compostos e capacitados e oferecidos ao mercado de trabalho capitalista. A EFE constituiu-se como dispositivo governamental de “controle e disciplinarização dos corpos” voltados a “aptidão física” e “manutenção da saúde individual” nas concepções tecnicista, esportista e militar, enunciações em comum nas décadas de 1970 e 2017, ou seja, houve um retrocesso. Na década de 1990, sua finalidade não se fundamentava na “aptidão”, e sim em características emocionais e psicológicas requeridas como competências úteis às transformações que vinham ocorrendo também no trabalho produtivo.

No caso das reformas ocorridas no Brasil, podemos afirmar que seguiram uma visão “autoritária”, pois a população não teve participação ativa em sua elaboração, categorias como os profissionais da educação ou mesmo os jovens escolares (os principais interessados e alvo do Ensino Médio) ou pela população em geral. Mas afinal, é mais fácil ter uma sociedade controlada e menos crítica, que segue o objetivo de trabalhar e arrecadar frutos prósperos voltados ao capitalismo do que uma sociedade pensante e que detêm certa criticidade de seus feitos ou exclusões/omissões.

Os estudiosos da EFE e da área da educação mostraram em suas produções, sejam suas indignações ou preocupações diante de tal reforma, (assim como nós pesquisadores),



pois ela reformula a LDB (BRASIL, 1996) no documento normativo da BNCC (BRASIL, 2017b), deliberando o que já foi almejado durante muitos anos atrás por embates de profissionais da área da Educação.

Tal estrutura segue rumos incertos após essa reforma, pois não há garantias de melhoras, mas propostas mais uma vez dirigidas às políticas econômicas. No cenário político brasileiro atual, essa situação agrava-se ainda mais, pois a reforma consiste em uma nova roupagem de melhoria para a educação, mas na realidade institui uma (des)valorização da obrigatoriedade da EFE no EM, induzindo a uma verdade de que não há necessidade dessa área de saber no contexto escolar. Consideramos a última reforma como uma “contrarreforma”, em que se refere aos direitos conquistados na LDB/96, pois há uma retirada dos direitos da população e dos profissionais envolvidos com a escolarização.

Para finalizar, cabe considerar os limites para realização da pesquisa socializada neste trabalho, devido ao tempo hábil de conclusão do curso de Mestrado e em decorrência do momento de calamidade na saúde pública, causada pela propagação do vírus Covid-19, no início de 2020, ocasionando contratemplos que afetaram o desenvolvimento do estudo, tanto do ponto de vista psicológico como material. Dentre as limitações esteve a falta dos recursos (como livros específicos), pois não podíamos frequentar os espaços físicos da Universidade, bem como, a biblioteca, foram necessários criar novos meios e fontes para concluir a pesquisa.

A principal lacuna presente neste trabalho refere-se a análise da MP/2016 e sua tramitação até a aprovação da Lei nº 13.415/2017. Afirmo que tal análise não foi totalmente realizada, apenas começamos a “despi-la” em suas várias nuances. O trabalho deixa como estímulo a outros pesquisadores da temática contribuindo para ampliar o campo de conhecimento da educação e em especial da EFE.

Por fim, consideramos que o diálogo inicial com Foucault nos fez pensar o quanto é preciso nos desprendermos de certos padrões que nos são impostos, e assim admitir possíveis “rupturas e discontinuidades” que, por vezes, estão estagnadas nos discursos/enunciados que passam de gerações a gerações. Tal compreensão corroborou o manuseio das fontes e a exploração do *corpus* documental e nosso envolvimento como professora da área da EFE e pesquisadora iniciante no campo da história da educação. Um primeiro entendimento de como e onde os discursos oficiais das reformas e os enunciados que fizeram circular, se organizaram, se transformaram e/ou romperam com outros que lhes

antecederam, para formar ou tentando formar tipos específicos de sujeitos jovens para a vida e para o trabalho contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Silvano Ferreira de. **A revista brasileira de educação física e desportos (1968-1984): um estudo sobre a educação física escolar durante a ditadura militar.** 2016. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em:

<http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1347>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BACCIN, Eclea Vanessa Canei. **Educação Física escolar: implicações das políticas educacionais na organização do trabalho pedagógico.** 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_c327be9f17a10b1cfb0062ffcb70da73](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_c327be9f17a10b1cfb0062ffcb70da73). Acesso em: 20 jun. 2019.

BIANCHINI, Leandro. **Movimento renovador na educação física e currículo: formação docente e consciência crítica.** 2015. 264f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2015.

Disponível em:

[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC\\_f46147c5c31b9237da6b5aa5f6b5b398](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_f46147c5c31b9237da6b5aa5f6b5b398). Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no **D.O.U.** de 21/12/2017, (2017d) Seção 1, p. 146. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969b.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, DF, [1969]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 69.450/71, de 1 de novembro de 1971b.** Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea o artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D69450.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009a.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 29 jun. 2020.

**BRASIL. Decreto nº 10.003, de 4 de setembro de 2019.** Altera o Decreto nº 9.579, de 22 de novembro de 2018, para dispor sobre o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D10003.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10003.htm). Acesso em: 29 jun. 2020.

**BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>. Acesso em: 23 jun. 2020.

**BRASIL. 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, DF: Câmara dos Deputados, [1968]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 nov. 2020.

**BRASIL. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971a.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

**BRASIL. Lei nº. 7.044 de 18 de outubro de 1982a.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, [1982]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

**BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 jan. 2019.

**BRASIL. Lei nº. 10.793, de 1º de dezembro de 2003.** Altera a redação do art. 26, § 3o, e do art. 92 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, DF: Congresso Nacional, [2003]. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/98122/lei-10793-03>. Acesso em: 21 nov. 2020.

**BRASIL. 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 - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2007]. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009b**. Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm). Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a**. Altera as Leis n ° 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 [...] Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm). Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Ministério da Educação: conselho nacional de educação. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº. 746, de 22 de setembro de 2016a**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007. Brasília, DF, [2016]. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1494234](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1494234). Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**: parte I – Bases Legais; parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; parte III- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília,

DF: MEC/SEF, [2000]. 71p. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer nº 853/71c. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude.** [1971]. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/reben/a/HGRfCn9wSk7XZckTQKFDYDg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer nº. 45, de 12 de janeiro de 1972.** Norma Federal - Publicado no DO em 21 mar 1972. Brasília, DF, [1972]. Disponível em:  
<https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=92042>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer nº. 76, de 23 de janeiro de 1975.** Disponível em:  
[https://www.normasbrasil.com.br/normas/federal/parecer-normativo/1976\\_98.html?pag=2](https://www.normasbrasil.com.br/normas/federal/parecer-normativo/1976_98.html?pag=2). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer nº. 177 de 31 de março de 1982b.** Disponível em:  
<https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=92042>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE nº. 15/98 – CEB - Aprovado em 1 de junho de 1998c.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, [1998]. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/fundacoes-de-apoio-sp-997796191/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13254-parecer-ceb-1998>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9/2001a.** Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº27/2001b.** Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 2/2011, aprovado em 1º de março de 2011.** Consulta referente à Resolução CNE/CEB nº 5/2010, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Funcionários da Educação Básica pública. Brasília, DF, [2011]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE nº 15/2017, aprovado em 15 de dezembro de 2017c.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, [2017]. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. **Portaria nº. 971, de 9 de outubro de 2009c.** Disponível em: [http://www.lex.com.br/doc\\_3873975\\_PORTARIA\\_N\\_971\\_DE\\_9\\_DE\\_OUTUBRO\\_DE\\_2009.aspx](http://www.lex.com.br/doc_3873975_PORTARIA_N_971_DE_9_DE_OUTUBRO_DE_2009.aspx). Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013b.** Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio. [s. l.]. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº15/2015:** Novo Fundeb Pec 15/2015. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/56a-legislatura/pec-015-15-fundeb/outros-documentos/Minuta18Set2019SubstitutivoFundebComissoEspecial.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 287/2016b.** Altera os arts. 37, 40, 109, 149, 167, 195, 201 e 203 da Constituição, para dispor sobre a seguridade social, estabelece regras de transição e dá outras providências. Câmara dos Deputados Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2016]. Câmara dos Deputados. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1527338&filenome=EMC+3/2017+PEC28716+%3D%3E+PEC+287/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1527338&filenome=EMC+3/2017+PEC28716+%3D%3E+PEC+287/2016). Acesso em 29 jun. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei (PL) nº. 6840/2013a.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2013]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº. 8 de 1º de dezembro de 1971d.** Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1.0 e 2.0 graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Brasília, DF, [1971]. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v25n1-2/0034-7167-reben-25-02-0176.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB nº. 3 de 26 de junho de 1998d.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Câmara da Educação Básica, [1998]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução nº. 2 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Câmara da Educação Básica, Brasília, DF, [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#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%202,%20DE%](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20N%C2%BA%202,%20DE%20)

2030%20DE%20JANEIRO%202012,%22c%22%20da%20Lei%20n%C2%BA%204.024/61,%20de%2020%20de. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017e**. 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, DF: Conselho Nacional da Educação, [2017]. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2022%20DE%20DEZEMBRO,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20no%20uso%20de%20suas%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20legais%2C](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2022%20DE%20DEZEMBRO,de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20no%20uso%20de%20suas%20atribui%C3%A7%C3%B5es%20legais%2C). Acesso em: 29 jun. 2020.

BETTI, Mauro. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011 N. esp. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25nspe/11.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**: a educação física na escola brasileira. 2a. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

CALEGARI, Carmen Regina. **O perfil profissional docente dos egressos da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia-MG**. 2017. 126f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_c327be9f17a10b1cfb0062ffc\\_b70da73](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_c327be9f17a10b1cfb0062ffc_b70da73). Acesso em: 28 mai. 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CORRÊA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930- 1954) e a educação física escolar no estado de São Paulo**: lembranças de velhos professores. 2009. 243 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: [11a98092b449386ef3ca7a67933bf7290](https://repositorio.ufrn.br/handle/2449386ef3ca7a67933bf7290). Acesso em: 28 maio 2019.

CORREIA, Walter Roberto. Educação física no ensino médio: demanda social legítima. 2018. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**; São Paulo, 2018, Out./dez. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/170218>. Acesso em: 20 jun. 2021.

COSTA, Luciene Henrique da. O discurso médico e a Educação Física nas escolas (Brasil, século XIX). **Rev. Bras. Educ. Fís. e Esporte**, v. 28, n. 2, São Paulo, Abr./Jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092014000200273&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200273&lang=pt). Acesso em: 03 jun. 2019.



COSTA, Gilbert Coutinho. Educação Física: “Ainda somos os mesmos e vivemos como os nossos pais”. In: RAMOS, J. R. S. (Org.). **Novas perspectivas educacionais no ensino da Educação Física escolar**: questões em discussão. São Gonçalo: Editora Belarmino de Matos, 1997.

CRUZ, Lauro Rafael. A educação física frente às ameaças da medida provisória 746/16: movimentações e repercussões. Rev. Nova Paideia - **Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa Brasília/DF**, v. 1, n. 1, p. 30-50, jan./jun. 2019. Disponível em: <http://novapaideia.org/ojs/ojs-2.4.8-3/index.php/RIEP/article/view/20>. Acesso em: 20 jun. 2020.

DAÓLIO Jocimar. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 80. 97f. Tese (doutorado)- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. 1997. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_989db17f2bc1be8903f230a44026b97a](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_989db17f2bc1be8903f230a44026b97a). Acesso em: 20 dez. 2020.

DIAS CARLOS, Nara Lidiana Silva. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, ano 16, n. 30, 2018. Disponível em: 10088-Texto do Artigo-42526-2-10-20200716.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

DIAS CARLOS, Nara Lidiana Silva. O ensino profissionalizante de 2º grau e a Teoria do Capital Humano (1970-1980). **Revista de Casos e Consultoria**, v. 11, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/casoseconsultoria/article/view/21876>. Acesso em: 20 abr. 2021.

DIAS, Diogo Inácio. A Educação Física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 277-87, Abr.-Jun., 2013.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo. **Educação Física no ensino médio**: a mediação dos conhecimentos escolares e o desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. 2020. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11211>. Acesso em: 10 abri.2021.

DINIZ Victor Ferreira. **Educação física brasileira**: autores e atores da década de 80. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/1163/1/Victor%20Ferreira%20Diniz%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DUARTE REI Bruno. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física**. Maringá, v. 23, n. 3, July/Sept. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-30832012000300015](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-30832012000300015). Acesso em: 20 dez. 2020.

FERRETTI, Celso João. O profissional em educação física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz: rev. educ. fis.** vol.18, n.2. Rio Claro Apr./June 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742012000200008&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742012000200008&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em: 10 abr. 2021.

FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. **Organização didática da educação física no ensino médio integrado**: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará. 2017. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24609>. Acesso em: 28 mai. 2019.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre Licenciatura e Bacharelado em Educação Física: Reformas no Ensino Superior e a Constituição de Identidades dos Profissionais de Educação Física da ESEF/UFPEL**. 2013. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_1eada4e619c6ef6a782dac754b17187c](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_1eada4e619c6ef6a782dac754b17187c). Acesso em: 28 mai. 2019.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a Análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, [online]. n.114, 2001. p. 197-223. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

FONSECA, Denise Grosso da. Educação física no ensino médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/149142/001005409.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 abr. 2021.

FOUCAULT, Michael. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michel. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. **Ditos e Escritos**. v. 2. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. 244p.

FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder: conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 16. ed. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001. p. 69-78.

FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001b. p. 243-276.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 34. Ed.; Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 288p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º. grau: em busca do horizonte da Educação Politécnica. **Cadernos de Saúde Pública**. São Paulo. 1988. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csp/1988.v4n4/435-445/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2019.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**. São Paulo: v. 31, n. 3, p. 391-408. 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. Educação Física Progressista — a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira. Coleção Espaço. v. 10; 1991: São Paulo.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.** vol.40. Campinas, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302019000100803&lang=pt). Acesso em: 15 ago. 2020.

GOODSON, Ivor. O currículo em mudança. Estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001. 232p.

GOLIN, Carlo Henrique; PACHECO NETO, Manuel; MOREIRA, Wagner Wey. Educação física e motricidade: discutindo saberes e intervenções. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Dourados: ed. Seriema, 2008. 172f.

GOMES, Gabriel Vielmo. A secundarização da Educação Física na reforma do ensino médio. **Marxismo e Educação em Debate**, v. 12, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36056>. Acesso em: 10 abr. 2021.

HILÁRIO, Wesley Fernando de Andrade. **O enunciado “educação para a vida e para o trabalho” inscrito nas reformas do ensino médio como tecnologia da governamentalidade neoliberal (1996-2017)**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1621> Acesso em: 20 jun. 2019.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, nov. 2003. p. 169-202. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n120/a10n120.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, abril, 2000, p. 15-39. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n70/a03v2170.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas. A escola como microuniversidade na educação secundária em Cuba. 2010. **Cadernos de Pesquisa**. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000100013&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000100013&lang=pt). Acesso em: 03 jun. 2019.

LINO, Lucília Augusto. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. 2017. **Retratos da Escola**. Disponível em: <https://goo.gl/9VUU1w>. Acesso em: 22 abr.2021.

LÜDKE, Menga; MARLI, E. D. A. André. Pesquisa em Educação: **Abordagens Qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MARIANI, Gabriel Santos. **A compreensão da constituição federal nas escolas como papel transformador para o desenvolvimento das novas gerações**. 2019. TCC (Bacharel em Direito) Instituto de Ensino Superior e Formação Avançada de Vitória – IESFAVI do Ensino Superior De Vitória S/S Ltda – AVIES. Vitória, 2019. Disponível em: <https://gabrielmariani18.jusbrasil.com.br/artigos/835149085/a-compreensao-da-constituicao-federal-nas-escolas-como-papel-transformador-para-desenvolvimento-das-novas-geracoes>. Acesso em: 20 jun. 2021.

MARQUES, Guilherme de Souza. Educação física no “novo ensino médio” análises preliminares. **Anais do III Simpósio de Pesquisa em Educação Física 2020 Educação. Ciência e Desenvolvimento: Educação Física e seus desafios transversais**. 2020. Disponível em: <<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/renef/article/view/3550>> Acesso em: 10 abril 2021.

MARREIRO, Augusto Domingos. Foi a trajetória escolar, ora em razão dos efeitos de características pessoais e sociais, ora, por variáveis ligadas ao contexto da escola. 2017. **Silo Tips**. Disponível em: <https://silo.tips/download/foi-a-trajetoria-escolar-ora-em-razao-dos-efeitos-de-caracteristicas-pessoais-e>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MENDES, Claudinei Magno Magre. A importância da pesquisa de fontes para os estudos históricos. **Acta Scientiarum Education**. Maringá: v.33, n. 2. 2011, p. 205-209.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, UFRJ, v. 17 n. 49, jan.-abr. 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782012000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 out. 2019.

MUÑOZ, Jorge Andrés Jiménez. Educação física como tecnologia política: governamentalidade biopolítica no Brasil e na Colômbia. **XI Congresso Brasileiro de Atividades de Aventura**. 2018. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/8fpngbce/CBAA2021>. Acesso em: 10 abr.2021.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. 2015. **Rev. Bras. Educ.** Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lang=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782015000100121&lang=pt). Acesso em: 03 jun. 2019.

NOVAES, Renato Cavalcanti. **A Educação física no exame nacional do ensino médio.** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Aspectos Biopsicossociais do Exercício Físico e Aspectos Biopsicossociais do Esporte) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://152.92.4.120:8080/handle/1/8245>. Acesso em: 10 abr. 2021.

OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. Contribuições foucaultianas para o debate curricular da educação física. **Educação em Revista.** Belo Horizonte: v.35. 2019. 28p. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e198117.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, Suéllen Cristina Vaz de. **Avaliação do desempenho docente: o curso de Educação Física.** 2014. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM\\_a6248d81218f3749b8e90cca217cf157](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_a6248d81218f3749b8e90cca217cf157) . Acesso em: 28 mai. 2019.

OTTE, Jorge. **Intervenção em Educação Física escolar:** promovendo atividade física e saúde no ensino médio. 2013.166f. Dissertação. (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), Pelotas, 2013. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_3af472795a0ede65fac7169f04ee4059](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_3af472795a0ede65fac7169f04ee4059). Acesso em: 20 abr. 2019.

PEREIRA, Fernando Fabichaki. **Formação e condições de trabalho dos professores de humanidades do ensino médio nos estados do sul do brasil.** 2020.108f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, SC, 2020. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/12258>. Acesso em: 10 abril 2021.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **O historiador e suas fontes.** São Paulo: Contexto, 2009. 333 p.

POMPEU, Márcio Régis Pinto. **Educação física escolar e educação intercultural: possibilidades pedagógicas para o ensino médio.** 2017. 131f. Dissertação. (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7\\_de529d11069ab2d4a2d7dab80f7a1f45](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFC-7_de529d11069ab2d4a2d7dab80f7a1f45). Acesso em: 28 mai. 2019.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. **O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico:** um estudo em escolas de ensino

médio na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. 2015.151f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/140159>. Acesso em: 28 mai. 2019.

POPKEWITZ, Thomas S. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Trad. Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: **Artes Médicas**, 1997.

PRAZERES Leandro. Em meio a ocupações, MEC gasta R\$ 1,8 mi em campanha por MP do ensino médio. **Site UOU em Brasília**. 24/11/2016. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm>. Acesso em: 10 jan. 2021.

PRIETTO, Adelina Lorensi. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**. Rev. de Educação Física, Esporte e Lazer. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62672>. Acesso em: 10 abr. 2021.

QUEIROZ, Maria Neuza Almeida. As disciplinas científicas do ensino básico na legislação educacional brasileira nos anos de 1960 e 1970. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v.20. Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epec/v20/1983-2117-epec-20-e9723.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina. Planejamento curricular da educação física no projeto de correção do fluxo escolar. 2012. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**; Brasília, DF. Dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/hjCV6HgtWHwhWQjPdxCyrZx/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ROCHA, Bruna Beatriz da. A nova reforma do Ensino Médio amparada pela lei 13.415 e suas ameaças para a disciplina de educação física. **Devir Educação**. Edição Especial de comemoração aos 10 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE. 2020. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/224>. Acesso em: 10 abr. 2021.

RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas. **E-book**. Coleção\_ educação\_física\_volume 4.indd. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2020e62672/43393/0>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Projeto 20 anos do Histedbr**. Campinas. 2005. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3.\\_Artigo\\_-\\_Saviani\\_-\\_Asc\\_concep%C3%A7%C3%B5es\\_pedag%C3%B3gicas\\_na\\_hist%C3%B3ria\\_da\\_educacao\\_brasileira.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3._Artigo_-_Saviani_-_Asc_concep%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_na_hist%C3%B3ria_da_educacao_brasileira.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Formação de professores de educação física: velhos problemas, novas lutas. **E-book**. Coleção\_educação\_física\_volume 4.indd. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175-8042.2020e62672/43393/0>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, Juan Parente. **Construção Metodológica da Educação Física Escolar: uma proposta conjunta professor-aluno**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2\\_4f7791007737e88996f01c47e705ace3](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPB-2_4f7791007737e88996f01c47e705ace3). Acesso em: 20 jun. 2019.

SCHERER, Susana Schneid. **A implantação da proposta pedagógica de ensino médio politécnico e integrado em uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul**. 2014. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS. Disponível em: [http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL\\_cc14a90b8111016ebd0c4f4d3229462f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_cc14a90b8111016ebd0c4f4d3229462f). Acesso em: 20 jun. 2019.

SESTREM, Gabriel Rodrigo. **STF julga ação do PSOL contra a reforma do ensino médio**. 01/10/2020. Site Gazeta do Povo. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/stf-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 29 jun. 2021.

SILVA, Eduardo Marczwski da. A história da Educação Física na educação profissional: entrada, saída e retorno à Escola Federal de Porto Alegre. 2014. Sociocultural - **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**. Apr-Jun 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092014000200263&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092014000200263&lang=pt). Acesso em: 20 jun. 2019.

SILVA, Maria Rute Depoi da. As humanidades e a escola de Ensino Médio como espaço democrático. **Educação, Rev. do Centro de UFSM**. v. 45, 2020 – Jan./Dez. – Publicação contínua. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38252/html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, Samara de Oliveira. **Política educacional para o ensino médio da rede estadual do Piauí: limites do atendimento e das condições de oferta para a garantia do direito à educação no contexto do FUNDEB**. 2019. 281f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2019. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/339890/1/Silva\\_SamaraDeOliveira\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/339890/1/Silva_SamaraDeOliveira_D.pdf). Acesso em: 02 jun. 2021.

SOARES, Fernando Augusto Generino. **A Contrarreforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/12639/1/Arquivototal.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SOARES, Lucia Carmem. **Educação física, raízes européias e Brasil**. 3a ed. Campinas: Autores Associados; 2004.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. **A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência**. 2001. 398 f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

TELES, Juslei Teixeira; ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. A Disciplina Educação Física no Ensino Médio Segundo as Reformas Educacionais: as produções disponíveis na BDTD e na SciELO (2007-2017). **Perspectiva em Diálogo**: v. 7, n. 12 (especial). Naviraí. 2019. Disponível em: <https://desafioonline.ufms.br/index.php/persdia/article/view/9127>. Acesso em: 15 ago. 2020.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A Formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1115>. Acesso em: 15 ago. 2020.

VIEIRA, Emannuella Santana. **A socialização profissional no programa de iniciação à docência: o processo de aquisição de um repertório de conhecimentos profissionais**. 2016.106f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25526>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ZAGHI, Flávio Henrique Lara da Silveira. **Educação Física Escolar e a prova do ENEM: convergências e divergências**. 2014. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2014. Disponível em: <http://bdt.d.uftm.edu.br/bitstream/tede/323/5/Dissert%20Flavio%20H%20L%20S%20Zaghi.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.

ZAMBOM, Luciana Bagolin. Pesquisas sobre Ensino Médio no Brasil: Panorama dos estudos recentes publicados em Periódicos da área de Educação. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: [http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/660-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/660-0.pdf). Acesso em: 10 jan. 2021.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. Ditos sobre educação e trabalho nas décadas de 1960 e de 1970: afinal, a que servem as reformas educacionais? **Educação e Fronteiras**. Dourados: MS, v. 3, n. 5, p. 11-30. 2010.

ZILIANI, Rosemeire de Lourdes Monteiro. **O nível médio de escolarização em questão: história e discursos contemporâneos**. Dourados: Ed. UFGD. 2016, 109p.