



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

---

**VICTOR DE SOUZA FRANÇA**

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS:  
DISCURSOS E RELAÇÕES DE SABER-PODER (1971 - 2017)**

**DOURADOS, MS**

**2017**



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

---

**VICTOR DE SOUZA FRANÇA**

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS:  
DISCURSOS E RELAÇÕES DE SABER-PODER (1971 - 2017)**

Dissertação apresentado como exigência para a obtenção de grau de Mestre em Educação à banca julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, sob a orientação da profa. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani.

**Dourados, MS  
2017**

França, Victor de Souza,

A disciplina Educação Física nas reformas educacionais: discursos e relações de saber-poder (1971 – 2017) / Victor de Souza França – Dourados, MS: UFGD, 2017.

114 p.

Dissertação (Mestrado) – FAED/UFGD, 2017.

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

1. Educação Física 2. Práticas Discursivas 3. Relações de Saber-Poder II. Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Educação. II Título.

**VICTOR DE SOUZA FRANÇA**

**A DISCIPLINA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS REFORMAS EDUCACIONAIS:  
DISCURSOS E RELAÇÕES DE SABER-PODER (1971 - 2017)**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU  
DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

**COMISSÃO JULGADORA**

---

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

---

Prof. Dr. Tony Honorato  
Universidade Estadual de Londrina

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alessandra C. Furtado  
Universidade Federal da Grande Dourados

---

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Kênia Hilda Moreira  
Universidade Federal da Grande Dourados

## AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração quem desde o início desse projeto foi quem me deu o aval de confiança, quem me orientou desde o projeto de iniciação, a pessoa que viu em mim a possibilidade de tornar-se um pouco quem ela é, Professora Rosemeire Ziliani;

À família que, apesar da distância, foram os únicos que se mantiveram firmes com suas palavras, que quase sempre, motivadoras à fim de se chegar ao horizonte almejável;

Agradeço também aos meus amigos mais próximos, pois sem eles, com certeza, não teria almejado forças suficientes para vencer;

A todos que tornaram essa caminhada possível à realização de um sonho e, principalmente, pelo que me tornei durante esse processo que nunca será esquecido.

Aos professores que nessa vida tive, pois sem eles nunca teria chegado a receber a honra de fazer parte hoje de uma profissão que avança com pés descalços, mas que segue um rumo sem volta.

Agradeço a todos que me ouviram em um minuto a meia hora, todos que me conhecem e sabem o quanto a Educação para mim faz a diferença e é por isso que ouvir e ser ouvido tornou-se uma parte de mim, primeiro como educador e, segundo como um ser educado, reproduzidor de tudo que vejo, que ouço e de que falo.

## RESUMO

Esta dissertação, apresenta resultados de pesquisa vincula ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), cujo objetivo foi o de descrever e analisar como a disciplina de educação física dirigida ao nível médio da educação, se constituiu enquanto conhecimento nos discursos oficiais e científicos, com recorte temporal entre 1971 e 2017. Os documentos utilizados como fonte para principal análise foi a reforma em Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) a última promulgação da Lei de Diretrizes e Bases na tangente do Ensino Médio. A data inicial refere-se ao momento em que se implanta o chamado ensino de 2º Grau, no cerne da ditadura militar no país, até a promulgação da última Reforma do ensino médio, no início de 2017. Em outros termos interessou o processo de inclusão da disciplina nos currículos do nível médio da educação nacional. Para uma aproximação do objetivo foram organizados três capítulos. No primeiro Capítulo buscou-se delimitar as noções de currículo e de disciplina escolar e os tipos de conhecimentos científicos que vem sendo produzidos sobre/pela disciplina e que constituíram e produziram o que se passou a denominar “Educação Física Escolar” (EFE). O segundo Capítulo objetivou uma aproximação da história da Educação Física Escolar enquanto conteúdo curricular na história da educação no Brasil, considerando o aspecto legal, mais especificamente referente ao período de 1971 a 1996. A ênfase foi dada ao que se produziu e circulou em especial a partir da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) até a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.694/96 (BRASIL, 1996), momento em que se afirmou certa “renovação” na área, devido à amplitude que a disciplina adquiriu. Pôde-se concluir, segundo o mapeamento das produções sobre a temática, que a EFE no Ensino Médio não tem sido objeto de interesse, evidenciando certa rarefação apontada nas produções e estados do conhecimento consultados. O terceiro capítulo levou em consideração a recente Reforma do ensino médio, por meio da legislação educacional - Medida Provisória (MP) nº 746/16 (BRASIL/MP, 2017) - e os debates que a envolveram presentes, como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os discursos científicos em circulação, identificando os conhecimentos e os saberes que lhe são imputados e que contribuem para constituir a Educação Física como uma área de conhecimentos dirigidos à constituição de tipos específicos de sujeitos/subjetividades no período em questão. Com a pesquisa concluiu-se que os discursos encontrados no estado da arte, evidenciam a baixa produção de estudos relativos à disciplina de educação física no ensino médio. Além de que a mesma educação física mantém-se hegemônica nas suas práticas desde o período da reforma de 1971 até a promulgação da nova LDB. Os discursos oficiais que identificam as alterações por meio da BNCC e da MP de 2017 acabam por gerar um futuro incerto para a disciplina devido ao discurso de incerteza da obrigatoriedade da mesma, na escola, há décadas. Discursos estabelecidos por um governo com raízes ideológicas conservadoras.

**Palavras-chave:** Disciplina. Educação física. Ensino Médio. Discursos.

## ABSTRACT

This work displays the research results produced at the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Grande Dourados (UFGD), School of Education (PPGEdu / FAED), whose the objective was to describe and analyze how the discipline of Physical Education, at the High School, was constituted as a knowledge in the official and scientific discourses, with a time frame between 1971 and 2017. The documents used as a source for the main analysis was the reform in Law No. 5.692/71 (BRASIL, 1971), the last enactment of the Law on Diretrizes de Diretrizes e Bases on the Tangent of Secondary Education. The initial date refers to the moment in which the so-called Second Degree teaching was implanted, at the core of the military dictatorship, until the last reform of Secondary Education, at the beginning of 2017. In other words, the process of including this discipline in the secondary level curriculum of the national education was the interest of this work. Three chapters were organized to approximate the objective. In the first chapter it sought to delimit the notions of curriculum and school discipline and the types of scientific knowledge that have been produced about/by the discipline and which constituted and produced what has been termed "Physical School Education" (PSE). The second one aimed an approximation of the history of Physical School Education as curricular content in the history of education in Brazil, considering the legal aspect, more specifically referring to the period from 1971 to 1996. The emphasis was given to what was produced and circulated in particular the from Law No. 5.692 / 71 (BRAZIL, 1971) until the enactment of the current Law on the Guidelines and Bases of Education, Law No. 9.694 / 96 (BRAZIL, 1996), time of a certain "renewal" in the area, due the amplitude that the discipline has acquired. It was concluded, according to the mapping of the productions on the subject, that the PSE in the High School has not been object of interest, what evidence a certain rarefaction that was pointed out in the productions and states of the knowledge consulted. The third chapter took into consideration the recent High School Reform, through the educational legislation - Provisional Measure (MP) No. 746/16 (BRAZIL / MP, 2017) - and the debates that involved it, such as in the National Curricular Common Base (BNCC) and the scientific discourses in circulation, identifying the knowledge that are imputed to it and that contribute to constitute Physical Education as an area of knowledge directed to the constitution of specific types of subjects/subjectivities in this period. This research concluded that the discourses found in the state of the art, evidence the low production of studies related to the discipline of Physical Education in High School. In addition, the same discipline has remained hegemonic in its practices since the reform period of the 1971 until the enactment of the new LDB. The official discourses that identify the changes through the BNCC and MP of 2017 end up generating an uncertain future for the discipline due to the discourse of uncertainty of its obligatoriness, in the school, for decades. Discourses established by a government with conservative ideological roots.

**Keywords:** Discipline. Physical Education. High School. Discourses.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Modelo piramidal.....	61
<b>Figura 2:</b> A Base Nacional Comum integra a Política Nacional de Educação.....	77
<b>Figura 3:</b> Representação da distribuição dos objetivos de aprendizagem conforme a prática corporal nos cinco ciclos da Educação Básica.....	92



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Organização do ensino nas disposições normativas das Leis da educação nacional (1961 e 1971) .....	47
<b>Quadro 2:</b> Temas para práticas corporais nas escolas de ensino médio.....	75
<b>Quadro 3:</b> A estrutura do componente na educação básica: as práticas corporais.....	91

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

BNCC – Banco Nacional Comum Curricular

CEEs – Conselhos Estaduais de Educações

CCM – Cultura Corporal de Movimento

CONFEF – Conselho Federal de Educação Física

CFE – Conselho Federal de Educação

EF – Educação Física

EFE – Educação Física Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

USAID – United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I – CURRÍCULO, DISCIPLINAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA.....</b>	<b>22</b>
1.1 A noção de currículo.....	22
1.2 As disciplinas escolares como campo de estudos.....	28
1.3 História e discursos científicos sobre/da disciplina Educação Física.....	30
1.3.1 A Educação Física como disciplina na história da educação brasileira.....	31
<b>CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA CURRICULAR: A REFORMA DE 1971 AOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>40</b>
2.1 A Lei nº 5.692 de 1971: a reforma do ensino de 1º e 2º graus.....	41
2.1.1 A Educação Física nos dispositivos legais do 2º grau até a promulgação da LDB de 1996.....	54
2.2 O Ensino Médio na Lei e Diretrizes e Bases da Educação (1996).....	64
2.2.1 A Educação Física nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio .....	69
<b>CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO FÍSICA OU SUA ESCASSEZ NO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL: SUBJETIVIDADES JOVENS NA MIRA DA ATUAL REFORMA DO ENSINO.....</b>	<b>77</b>
3.1 Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular (2016).....	77
3.1.1 Educação Física no Ensino Médio: entre discursos oficiais e científicos.....	85
3.2 Educação Física e a Medida Provisória 746/2016.....	94
3.3 O que se avizinha para a Educação Física escolar? .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa socializada nesta Dissertação vincula-se a Linha de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade, inserida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGEdu/FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A pesquisa ora divulgada teve como objetivo norteador compreender como a disciplina de Educação Física Escolar (EFE) se constitui enquanto disciplina e, em especial, como está foi se dirigi ao Ensino Médio ao longo de um período. Tomando como base o início do recorte temporal o ano de 1971, momento em que se implanta o chamado ensino de 2º Grau no país, no cerne da ditadura militar.

Considerando os discursos oficiais tais como as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e de 1996, assim como a Lei e Reforma a LDB 5.692 de 1971, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) principalmente de médio, com maior ênfase no debate sobre o nível médio de ensino, assim como também o documento denominado Banco Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Medida Provisória 746 de 2016 e seus desdobramentos políticos. Outros documentos que contribuíram para a estruturação dessa disciplina ao longo de cada momento histórico, constituindo-a como o que foi denominado como disciplina escolar e seus desdobramentos para sua atual conjuntura.

Como exemplo a atual Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), em seu Artigo nº 26, no que se refere à Educação Física como componente curricular integrado à proposta pedagógica da escola. Observa e constata a instituição escolar, como um elemento sob o exercício e domínio de um governo neoliberal e, ainda, sobre os preceitos de uma escola tecnocrática e especializada. Assim como foi analisado como a educação física foi descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM.

Já a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 que propunha a eliminação da obrigatoriedade do ensino da Educação Física Escolar no Ensino Médio regulamentada com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 torna obrigatórios os ensinamentos de Português, Matemática e Língua Inglesa no Ensino Médio, em diferentes anos do curso. A proposta propunha excluir a obrigatoriedade do ensino de Arte, Filosofia, Sociologia

e Educação Física. Lei esta que reverteu à medida de posicionar a disciplina de Educação Física Escolar no ensino médio como optativa, adequando-a para sua obrigatoriedade como elemento curricular na escola a partir da Lei regulamentadora 13.415 de fevereiro 2017.

Os apontamentos a respeito do cenário futuro para o ensino da Educação Física no Ensino Médio ou sua possível perspectiva a partir da análise da proposta de Reforma do Ensino Médio, assim como o uso do documento oficial como a BNCC vem recebendo diversas críticas devido às considerações a respeito da “disciplina” como objeto de estudo, isto porque o cenário está marcado por importantes transformações que acabam por delimitar o currículo escolar nacional.

Com esses documentos oficiais foi possível averiguar quais os tipos de discursos inscritos que evidenciam os sujeitos presentes nas concepções que norteiam e deliberam tais enunciados sobre a disciplina escolarizada estudada. O levantamento sobre os documentos norteadores educacionais como a LDB, PCN’S, PCNEM, MP, BNCC e as Leis que as legitimam alteram e dizem como a disciplina de Educação Física encontra-se postulada como um dito e muito mais, como um discurso comum educativo, que primeiro é oficial, mas também prolongam suas evidências nos discursos acadêmico-científicos.

O questionamento que norteou a pesquisa pode ser formulado nos seguintes termos: Quais os tipos específicos de discursos que constituíram e produziram o que se passou a denominar “disciplina de Educação Física Escolar” (EFE) com ênfase no nível médio da educação baseado nas principais diretrizes educativas, tais quais a LDB de 1971 a 1996, Parâmetros Curriculares, BNCC e a MP 746/2016? Para responder este questionamento foi necessário utilizar-se de um método para tal investigação, sendo ele o processo arqueológico no que diz respeito às análises documentais, que segundo Foucault (2001a) “os documentos são analisados e não interpretados, esse olhar se denomina arquivo, pois estabelece um conjunto de acontecimentos que aconteceram e continuam a acontecer, e se transformam através da história, possibilitando o surgimento de outros novos discursos”.

Nesse sentido, buscou por meio das análises documentais identificar quais informações discursivas que nelas estão presentes, assim como evidenciar os discursos característicos de enunciados que formam o campo de conversação da EFE presente no nível médio de educação expressas diretamente nos dizeres oficiais e acadêmico-

científicos. Esta forma de análise classifica-se como o método pretendido a construir um objeto para nossa análise. Significa dizer que os documentos levantados para a análise expressam um conjunto de acontecimentos que estão em um processo constante constituição e/ou formulação que ao longo de suas trajetórias históricas puderam e podem evidenciar novos discursos, sendo que os documentos privilegiados já dizem algo.

A noção de documento dependerá de diversos fatores para se constituir como um elemento de valor ou testemunho (de verdade / falsidade); dependendo da “posição na sociedade e da organização mental”, posicionando-se como intervenção ou ‘menos’ neutra.

“O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento.” (GOFF, 1990, p. 548).

Para que se desmistifique os documentos ditos falsos ou até mesmo os verdadeiros é necessário “desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (GOFF, 1990, p. 549).

Na finalização desse debate sobre documento-monumento Goff (1990) introduz a noção que um agente deve se responsabilizar ao exercer esse poder “polivalente” dos documentos que é, justamente, ver as frentes de entendimento para os documentos em si, tais como a perspectiva “econômica, social, jurídica, política, cultural, espiritual e, sobretudo, enquanto instrumento de poder”. Com isso, finaliza elucidando que a história quantitativa faz parte do elemento documental e monumental que navega no campo da memória, mas se deve introduzir a ciência histórica.

Existem enunciados que se encontram em discursos distintos. Um exemplo que pode ser dado é a concepção de uma educação física escolar “tecnicista” e “esportivizante”, que se volta para a cultura do biológico ou da saúde; noções que podemos encontrar em diferentes discursos, como o político, o midiático, de certo ramo da pedagogia, da psicologia e outras áreas, que aparecem expressivamente em boa parte da produção científica da área. Esses enunciados por sua vez são os dizeres mínimos de cada discurso sistematizado, ou seja, ora aparecem em inúmeros discursos e por sua vez acabam por ser o mais evidenciado entre os demais.

Isso significa que os enunciados acabam por expressar ou resumir um discurso privilegiado dentro de um campo ou área do conhecimento levando o que mais permanece fixado para outras áreas do discurso. O privilégio de um enunciado pode dar-se por sua condição histórica no que diz respeito ao que vem sendo trazido a tona como verdade ou falsidade documental, nas suas práticas discursivas entre os acontecimentos os registros dentro de um determinado dispositivo. Sendo ele maior privilegiado no seu próprio campo discursivo, porém múltiplo devido as raízes que a constrói como verdade.

Nesse sentido, ressalta que identificar os enunciados que circularam em diferentes discursos sobre e da educação física, especificamente, permitiu uma aproximação do objetivo da pesquisa. Nessa perspectiva, não se tratou de buscar ou desvelar o que estaria encoberto ou escondido “por trás dos documentos” ou de outros materiais escritos, pois,

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos. Por exemplo: analisar textos oficiais sobre educação infantil, nessa perspectiva, significará antes de tudo tentar escapar da fácil interpretação daquilo que estaria por trás dos documentos, procurando explorar ao máximo os materiais, na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas. (FISHER, 2001. p. 198).

Como dito anteriormente, o enunciado é um elemento integrante e essencial para o discurso, na verdade, ele funciona como uma estrutura fundamental que solidifica o discurso. Cabe dizer que utilizamos a definição Fisher (2001) sobre o enunciado, estabelecendo um mapeamento que “vasculha dizeres”. Do mesmo modo que os historiadores procuram documentos em arquivos, ou o geógrafo coleta tipos de sedimentos como técnica essencial para se verificar a composição rochosa, o arqueólogo vasculha o fóssil e, para a busca “arqueológica de enunciados”, vasculham-se os dizeres presentes em cada trabalho consultado, qual ou quais os temas são privilegiados que se colocaram a circular em uma determinada ordem, em um determinado contexto.

A tarefa inicial da pesquisa foi a de investigar o discurso científico, para traçar um mapa da produção sobre a educação física escolar no ensino médio e, ao mesmo tempo, como esses “saberes” tem ajudado a (re)produzir um conhecimento em relação

aos enunciados privilegiados. É pois, então a partir dessas análises documentais propostas que identificamos o que está sendo circulado em um determinado período de tempo, cujo delimitamos pelos próprios documentos a serem analisados, que se ressaltam os documentos da reforma da LDB de 1971 a LDB atual de 1996 e também os dizeres sobre a disciplina nos ditos dos PCNs e seus desdobramentos.

Os estados de conhecimento mais recentes trazidos como motivação para a continuidade desse trabalho foi a observação de certa escassez de estudos e pesquisas sobre a temática da Educação Física Escolar no Ensino Médio, que permitiram algumas conclusões. Como por exemplo, os levantamentos anteriores como os de Dias e Correia (2013), Antunes, Dantas et al. (2005) que motivou e justificou a pesquisa socializada presente nesta pesquisa.

Nesse estudo verifica que a área da Educação Física possui estudos aprofundados sobre o contexto escolar, e que se estendem a conhecimentos de natureza teóricos e práticos. Como ressaltam Dias e Correia (2013, p. 278): “A Educação Física poderá tratar da educação do indivíduo por meio dos conhecimentos e saberes relativos à Cultura Corporal de Movimento”. Contudo, estudos voltados para a Educação Física no ensino médio vêm merecendo menor atenção, se comparados aos demais níveis da educação.

A pesquisa de Dias e Correia (2013), publicada na *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* evidencia os seguintes resultados gerais, conforme os dezesseis periódicos consultados pelos autores: dos 3.313 artigos publicados entre 2005 a 2010, apenas 31 artigos referem-se à temática da Educação Física no ensino médio, dado que representa 1,06% da produção de conhecimento mapeada pelos autores. Esses resultados demonstram o número pouco expressivo e a importância social de elevar as pesquisas sobre a temática e esse nível da educação no momento atual.

França (2014) em uma revisão das produções sobre o tema, referente ao período 2011-2013, dando sequência ao período do recorte da pesquisa de Dias e Correia (2013), explicita a baixa produção de investigações referentes à disciplina de educação física no ensino médio no país e seus elementos curriculares, segundo dois periódicos nacionais qualificados, a *Revista Motriz* e a *Revista Movimento*. Reforça-se com esse trabalho que nas duas revistas brasileiras que possuem classificação A2, pelo Qualis/CAPES, que essa temática ocupa pouco espaço nos periódicos evidenciando certa rarefação na produção. Nas buscas foram consideradas tanto as pesquisas que



delimitaram o ensino médio como objeto, mas também as que utilizaram os sujeitos nele matriculados ou a escola/turmas do ensino médio como lócus de pesquisa.

Esses dois referenciais de um norte para o que se buscou identificar e analisar o espaço que a educação física escolar ocupa na produção científica, em especial, como a disciplina aparece na Pós-graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul (MT). Trata-se de uma das formas possíveis de investigar como a disciplina de educação física foi (re)pensada e constituída como área de conhecimento ao longo de concepção histórica, de um tempo (a)linear e em um determinado espaço na qual é extremamente repleto de relações.

Nesse sentido, completa esse levantamento da produção científica a partir da ferramenta de busca bibliográfica como caráter metodológico, em sites de indexação de universidades tradicionais, nos programas de pós-graduação em educação situados no Mato Grosso do Sul. O período definido para a busca desses dizeres em circulação foi de 2000 a 2016, utilizando como palavras-chave “educação física” e “educação física escolar”.

O mapa que se pode traçar buscou, primeiramente, evidenciar quais os enunciados que circulam e os principais temas que abordam. E se a discussão sobre a educação física escolar no ensino médio, especificamente, aparece nos trabalhos disponíveis. Um objetivo secundário teve como abordagem a preocupação pelo desenvolvimento da disciplina no início do século XXI, tendo em vista que a própria história da disciplina, que passou por inúmeras fases de constituição, apresentam repetições ou resquícios de uma educação arraigada nas vertentes de discursos hegemônicos como o biológico e, por sua vez, multifacetado. Trata-se nesse sentido de questões relacionadas ao anatômico, biomecânico, desenvolvimento do corpo etc., como objeto centralizador de estudos, ou seja, estudos sobre as diferenças e aproximações biológicas, movimentos/procedimentos/técnicas, sejam para efeito de uma evidência científica tecnicamente biológica, propositiva ou até mesmo inclusiva vista, essa última forma, nos próprios parâmetros curriculares de uma prática pedagógica.

Sobre este estado da arte pesquisado paralelo aos documentos oficiais, foram selecionados discursos científicos focando nas teses e dissertações que compõem alguns bancos de dados *online* selecionados, além de artigos publicados em periódicos qualificados da área, para levantar as temáticas, abordagens e os níveis da educação escolar objeto de interesse nesses trabalhos. Buscou-se com esse momento da pesquisa,

estabelecer um breve mapa dos conhecimentos ou dizeres aos quais foram dados visibilidade. De forma específica interessou levantar os enunciados presentes nos discursos acadêmicos e como tem ajudado a (re)produzir a Educação Física.

Observou com esta busca que há repetições e preocupações como a formação de professores, também as práticas docentes e ainda a preocupação com a visão dos professores sobre a Educação Física. Utilizam-se da Educação Física como um pilar e, ao mesmo tempo, como uma ramificação da medicina pilar na concepção de saúde, por meio de pesquisas que refletem sobre conteúdos relacionados ao aspecto do biológico, do corpo especificamente, que contribui para (re)produzir uma concepção da disciplina dentro de suas próprias abordagens pedagógicas desenvolvidas ao longo do tempo, apresentou, pelo menos no campo científico, uma superação da visão médica e higiênica. As evidências apontam para a permanência ainda de um estereótipo sobre o campo da EFE, sobre os preceitos e conceitos de uma Educação Física do século passado que ainda não se distanciou até os momentos atuais.

Algumas outras noções ou conceitos foram tomados como operadores de análise para que essa proposta de trabalho se desenvolvesse. Utiliza-se emprestado de Michel Foucault (1987, 2002b) e de outros autores inscritos na referida perspectiva de análise, as noções de discurso e saber-poder. A tentativa de busca das reproduções e produções sobre os discursos da disciplina de Educação Física Escolar em um período que esteve em um momento de transição e que posteriormente desenvolveu concepções críticas e menos relacionadas as forças em detrimento de uma educação física sumariamente tecnicista, mas agora componente de uma concepção de Cultura Corporal de Movimento.

O poder na perspectiva adotada refere-se as relações de forças que não se detém, mas que se nos exercem em diferentes espaços-tempos sociais. Em *Vigiar e Punir*, Foucault (1987, 2008b), por exemplo, trata-se de um tipo de poder que se organiza especialmente a partir do século XVIII, denominado disciplina ao qual corresponde uma tecnologia específica, que investe sobre o corpo individual, maximizando suas forças. Mas, nessa mesma obra o pensador aponta para o aparecimento de outro tipo de poder – a biopolítica, que tem como objeto, não mais ou somente o corpo individual, mas a espécie; uma tecnologia que visa, por diferentes estratégias, o controle da população. Trata-se, nesse sentido, de uma concepção polivalente sobre a tecnologia de preservar

dados diversos sobre uma determinada população, o controle dos nascimentos, das patologias etc.

No que se refere ao domínio do saber que passou a ser chamado de ciências humanas e se organizou vinculado a uma tecnologia específica de poder, visto que nessa perspectiva todo saber inscreve-se em relações específicas de poder em jogo e em cada momento histórico. Segundo Foucault (1987, p. 157), podemos denominá-la “tecnologia disciplinar”, cuja técnica mais expressiva é o “exame”. Essa tecnologia “[...] coloca os indivíduos num campo de vigilância situa-os igualmente numa rede de anotações escritas; compromete-os em toda uma quantidade de documentos que os captam e os fixam”. Uma forma de vigilância e de controle que possibilita qualificar, classificar e punir.

A Educação Física Escolar também está sob o efeito desse domínio de conhecimento, sob essa tecnologia que exerce determinados saberes em detrimento a uma concepção em detrimento ao “tecnicismo”. Quer dizer que nos determinados períodos em que a disciplina se constitui apresenta forças e saberes distintos e, conseqüentemente, em cada momento um momento em que circulam relações de forças produzem determinados conhecimentos ou saberes, dados eles numa relação de prática, que colocado aqui como a discursiva.

Os relativos saberes caracterizados como conhecimentos eleitos e como “verdadeiros”, circulam em cada momento histórico e em sociedades distintas. Com apoio de Foucault (2002b, p. 16), pode-se usar na busca dos conhecimentos eleitos como “verdadeiros” na área, os enunciados da educação física no período do recorte privilegiado, por meio de uma arqueologia que “[...] seria o método próprio da análise das discursividades locais”. Os conhecimentos elencados a partir dessas escavações e o mapa que dela se pode traçar evidencia os saberes presentes nas instituições, que constituem a própria disciplina e suas “verdades”.

Para isso, é necessário entender o discurso como um “conjunto de enunciados” e esses não estão isolados um dos outros, pois coexistem. Os discursos determinam uma “[...] materialidade específica por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativas por meio de técnicas, práticas e relações sociais” (FOUCAULT, 1986, p. 133). O discurso coloca para funcionar e circular determinados enunciados. Nesse sentido, o discurso presente em cada documento apresenta uma temporalidade, uma concepção, um contexto e

também uma relação de força, ou seja, é por meio desses enunciados evidenciados como pontuais em cada discurso que podemos identificar as coisas similares de uma caracterização, que nesse caso se trata de um objeto específico, a educação física enquanto disciplina do nível médio.

Para uma aproximação do objetivo proposto o trabalho foi organizado em três capítulos.

O primeiro capítulo teve o objetivo evidenciar a noção de disciplinas escolares e apontar elementos eleitos como determinantes na história da educação física como disciplina. Abordando um histórico na perspectiva de sua constituição e os elementos que norteiam essa discussão.

No capítulo buscou-se uma aproximação da noção de currículo com o objetivo central de identificar as modificações conceituais na concepção de currículo e as relações entre as práticas que contribuíram/contribuem para a sua composição. Elementos esses perpassados por inúmeros processos que normatizam as práticas escolares, tendo como finalidade estratégica o “controle social”. Apresentou na sequência uma discussão sobre as disciplinas escolares como campo de estudos e, em especial, procurou abordar “como” a educação física se organizou na forma de “disciplina escolar” inserida no nível médio da educação brasileira. A disciplina é constituída por certos campos de interesses que, por sua vez, “[...] está relacionada em uma conexão de saberes” (BARROS, 2013, p. 25).

Já o segundo Capítulo teve como objetivo descrever e analisar a história da disciplina de Educação Física Escolar no Brasil, considerando o aspecto legal, mais especificamente referente ao período de 1971 a 1996. A ênfase foi dada ao que se produziu e circulou desde a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) até a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.694/96 (BRASIL, 1996), momento em que se afirmou certa “renovação” na área, devido à amplitude que a disciplina adquiriu.

O Capítulo buscou descrever e analisar alguns dos marcos legais que regulamentaram a disciplina; inicialmente no ensino secundário e, posteriormente, como ensino de segundo grau. O segundo momento apresentou relações de como a educação física se apresenta nos currículos do 2º grau até a promulgação da LDB de 1996, objetivando evidenciar a história da disciplina de Educação Física Escolar no Brasil,

considerando o aspecto legal, mais especificamente referente ao período de 1971 a 1996. Além da elucidação sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) sobre os principais ditos sobre as proposições referentes a Educação Física dentro da escola e principalmente no ensino médio.

O terceiro Capítulo levantou questões sobre o desenvolvimento de um conjunto de regras e o aparato legal que influenciam no currículo escolar e, sobretudo, no Ensino Médio. O que se utilizou como elemento de pesquisa para esta discussão e os documentos como Banco Nacional Comum Curricular e Medida Provisória que descrevem discursos que retratam e relacionam os movimentos de transição da disciplina para o tempo atual, evidenciando quais caminhos tem tomado a Educação Física enquanto elemento curricular nacional.

Buscou-se descrever o documento denominado Base Nacional Comum Curricular – BNCC com base no que foi discutido e aprovado ainda agora nos 10 do século XXI com o objetivo de formar e delinear alguns parâmetros de entendimento sobre as principais pontuações sobre esse documento.

## **CAPÍTULO I**

### **CURRÍCULO, DISCIPLINAS ESCOLARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA**

Este capítulo teve como objetivo uma aproximação da noção de currículo e do campo das disciplinas escolares e, em especial, procurou abordar “como” a educação física se organizou na forma de “disciplina escolar” inserida no nível médio da educação brasileira.

Na primeira parte foi realizada uma reflexão sobre a temática do currículo que, por sua vez, está presente nos processos de controle social que se efetivam no interior das instituições escolares. Na segunda parte buscou-se abordar discursos sobre disciplinas escolares, que se configuram como um elemento significativo nas disciplinas e, conseqüentemente, nos processos de escolarização. Na penúltima parte foram apresentados os aspectos centrais da história da Educação Física como matéria/disciplina curricular na educação brasileira e, por último, foi apresentado um mapeamento das produções inscritas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de universidades do estado do MS, além de artigos e estudos complementares para verificar os principais dizeres e enunciados sobre a Educação Física no início deste século.

#### **1.1 A noção de currículo**

Nesta parte o objetivo central foi identificar as modificações conceituais na concepção de currículo e as relações entre as práticas que contribuem para sua composição. Elementos esses perpassados por inúmeros processos que normatizaram a escola, tendo como finalidade estratégica o “controle social”. Primeiro porque a concepção de escola “controlada” possui vínculos diretos entre diretrizes e normas; segundo, porque a concepção de normatização exprime processos pedagógicos, no viés da eficiência/eficácia, que adequam os sujeitos na tentativa de treiná-los e (con)formá-los em determinadas competências e habilidades.

Conforme apontam Brasil e Furtado (2010) a historiografia sobre a educação brasileira passa a se desenvolver a partir da década de 1980 no Brasil, pois anterior a esta data os pesquisadores se debruçaram na investigação de artefatos sobre uma

história mais geral da educação. As autoras ainda afirmam que somente a partir da década de 1990 que pesquisadores inscritos na área da história da educação passaram a questionar alguns estudos tidos como fidedignos nas décadas anteriores e, foi

[...] nesse contexto, marcado por mudanças e renovações, que os temas como cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e, obviamente, as instituições escolares emergem como temas privilegiados. (BRAZIL; FURTADO, 2010, p. 288).

No sentido apontado pelas autoras pode-se afirmar que algumas das temáticas eleitas pela história da educação, dirigem o olhar para o interior da escola, suas práticas e discursos privilegiando, entre outras, as noções de currículo, disciplinas e instituições escolares, que se tornaram nas duas últimas décadas áreas de interesse da pesquisa histórica.

Segundo Ziliani (2011, p. 102) o termo currículo

[...] vem da palavra latina *scurrere* que significa correr, sendo definida como “[...] um curso a ser seguido, ou mais especificamente apresentado” (GOODSON, 2001, p. 31). Daí o vínculo que se estabeleceu entre currículo e prescrição, algo que estando pronto, estabelecido, fixado, seria finalmente colocado em prática.

Sua história como sequencia estruturada remonta ao século XVIII e evidencia que diferentes significados lhe foram atribuídos, constituindo-se em “artefato histórico-social” em transformação. História que se inscreve em “conhecimentos, valores habilidades” considerados verdadeiros em cada momento histórico e sociedade.

Desde o século XIX, com a sedimentação da sociedade industrial,

[...] estabeleceu-se uma relação cada vez mais estreita entre produção e escolarização. O ensino de habilidades específicas para o trabalho, que antes ocorria em casa (na família pré-industrial), foi sendo, paulatinamente, substituído por um conjunto de ‘programas sociais’ e seu desenvolvimento passou a ocorrer em salas de aula, sob a orientação de professores e não mais pelos pais (ZILIANI, 2011, p. 103).

Conforme Silva (2001, p. 11), a compreensão da concepção de currículo implica dirigir o olhar para o que se denomina “teoria”. Para o autor “[...] está implícita na noção de teoria a suposição de que a teoria ‘descobre’ a ‘realidade’”. Sua concepção explicita que a teoria precede a forma da existência de uma realidade, ou seja, a própria

noção de currículo, por assim dizer, existiria antes mesmo de sua própria “descoberta” e esse fator o classifica como um objeto a ser estudado.

Seguindo esse pensamento, podemos afirmar que, ao mesmo tempo em que identificamos a noção de um modo de escolarização aparentemente contínuo ou imutável ao longo tempo temos, também, uma concepção que evidencia o que está em processo. Como aponta Silva (2001), há um caminho dualizado que não se antagoniza, mas nos direciona e nos faz compreender que a noção de currículo pode ser um elemento previamente posto e estruturado, mas também algo que está em processo e não se evidenciou dentro de suas minúcias e suas particularidades.

Giroux e Simon (2006) avaliam que a pedagogia<sup>1</sup> é “[...] frequentemente teorizada como o que vem depois da determinação do conteúdo do currículo”. Para um entendimento mais profundo do que vem a ser conteúdo, torna-se inevitável estudar o que o antecede, como as disciplinas escolares. De modo mais específico, o que antecede a concepção do campo da disciplina de educação física escolar (EFE), por exemplo?

A “disciplina” está imersa em uma pluralidade de teorias, conteúdos e práticas pedagógicas que também antecedem sua existência, logo se constitui como uma prática de verdade por uma finalidade de constituição.<sup>2</sup>

No campo de estudos sobre o currículo é possível afirmar que as inúmeras práticas escolares são dinâmicas e que estão intrinsecamente relacionadas aos modos de organização institucional com suas técnicas administrativas próprias. Desse modo, todo procedimento ritualizado da instituição escolar fixa um discurso institucionalizado que, por sua vez, acaba por denunciar quais são as regras do “jogo” das inúmeras atividades que coercitivamente controlam e, simultaneamente, produzem determinados processos educativos.

Um exemplo são os documentos que registram de alguma forma as normas e as práticas que acontecem conforme a “normalidade” instituída, como as atas de reunião presentes no arquivo de uma escola, entre outras formas de registros incluídos na

---

<sup>1</sup>A pedagogia é um esforço deliberado para influenciar os tipos e os processos de produção de conhecimentos e identidades em meio a determinados conjuntos de relações sociais e entre eles. (GIROUX; SIMON, 2006, p. 98).

<sup>2</sup>O saber, como conhecimento verdadeiro de cada época, está imerso em relações de poder ou de forças. O poder em circulação desde o século dezoito é denominado na perspectiva foucaultiana como poder “disciplinar”, com a tecnologia que lhe corresponde. A “disciplina” é “[...] um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 2014, p. 34).



“funcionalidade escolar” e fazem ou não circular o que é regulamentado ou em conformidade com a lei (diretrizes). Entretanto, não somente a partir das normativas se organiza uma escola, mas sim todo o sistema interno que institui a “coisa orgânica” em sua dinâmica.

Nesse sentido há de se considerar a perspectiva dos “procedimentos, técnicas e métodos”, abordados por Moreira e Silva (2006, p. 7), que serviram de fundamento à educação no país durante décadas. Segundo os autores, essa perspectiva se modificou, e se “[...] pode falar agora em questões sociológicas, políticas, epistemológicas”. Digamos que os elementos laborais legitimam um funcionamento de determinadas “dinâmicas escolares” e, por conta disso, passaram de algumas décadas para cá a modificar o modo de se constituírem. Significa que o que a princípio não passava de uma organização de aglomeração de pessoas para determinados fins, como focar apenas no trabalho fabril, passou a se ocupar com a mudança no sentido de, por exemplo, modificar as condições da escola e dar outras perspectivas de (re)integrar os sujeitos por ela “educados” nas condições da realidade em que vivem, como se encaixar no “mundo globalizado” e, disso, a necessidade de instrução.

Tal mudança esteve relacionada à “dinâmica escolar”, fazendo parte de uma relação social institucionalizada. São alterações que passaram a revelar uma preocupação com os sujeitos ou as subjetividades que ocupam o ambiente da escola, que nele estão para estudar, aprender, educar-se, tornar-se cidadão, entre outros inúmeros objetivos que a escola é incumbida de cumprir. Estamos nos referindo ao jovem na condição de estudante que a cada momento foi e é objetivado em inúmeras instituições, dentre elas a escola, como o principal alvo de modelos específicos de educação.

A educação torna-se um elemento de “salvação”, porque nela se acredita senão, no caso inverso, não teria utilidade. Então, se a escola possui currículo, conteúdos, pedagogia e disciplinas que a compõe, objetivam-se nos sujeitos a ideia de um caminho propedêutico, ou seja, de que toda a técnica de ensino e suas contribuições para a (con)formação do sujeito, constitui-se o caminho certo para um contínuo aprendizado ao longo da vida.

Desde esses princípios, e a partir da concepção histórica, essa “nova” forma de compreensão revela um objeto “social” (o sujeito escolarizado/subjetividades jovens escolarizadas), necessário para o funcionamento definido em dado modelo de sociedade, tornando-o um “produto”.

Todas as ações implicadas em determinadas instituições, como a família, a escola, o trabalho, que constituem o sujeito, são microestruturas que compõem a dinâmica de um sujeito escolarizado, similar ao processo complexo de um currículo institucional.

Os primeiros modelos de escola institucionalizada que a história nos situa, começam a aparecer no final do século XIX e início do século XX, conforme apontam Moreira e Silva (2006, p. 9): “[...] após a guerra civil, a economia americana passou a ser denominada pelo capital industrial, sendo o sistema de competição livre então prevalente substituído pelos monopólios.” Como consequência, a demanda industrial de mão-de-obra tornou-se crescente, pois aquele momento se caracterizou pela produção industrial em larga escala. Sob a ótica da intensificação de mão-de-obra, surgiram concepções de trabalho que se estenderam para o interior da escola, uma consequência de um processo que foi denominado pelo modelo de produção fordista. Escola pautada nos princípios da produção, eficiência e eficácia, para a produção de sujeitos capacitados ao mundo do trabalho, naquele período dirigidos para a operação industrial.

As influências derivadas desse processo de industrialização, como ressaltam Moreira e Silva (2006), consolidam-se no Brasil a partir da década de 1920, próximo ao período no qual foram instituídos os primeiros debates sobre estruturação e educação, influenciadas pelo catolicismo. A segunda fase denominada Escola Nova ou escolanovismo, do ponto de vista científico e de caráter político, ganha espaço a partir dos movimentos dos pioneiros da educação em 1932, que repudiavam as tendências de uma educação tecnicista.

Conforme aponta Frigotto (2006), o processo educativo na perspectiva da economia e da técnica, seja ela

[...] escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidades de trabalho e, conseqüentemente, de produção. A educação passa a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente, as diferenças de produtividade e renda. (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Freitas e Biccas (2009, p. 276), discorrem sobre a trajetória de uma escola sujeitada aos parâmetros da economia. Apontam que “[...] a educação escolar conforma em si e foi deslocada do campo argumentativo dos direitos para instalar-se no campo prescritivo das obrigações concernentes a todo indivíduo e todo país interessados em prosperar”.

No campo da normatização do currículo, podemos observar com apoio de Veiga-Neto (2003, p. 94) que “[...] o próprio currículo, enquanto artefato da educação escolarizada inventado na passagem do século XVI para o século XVII” designa nos dias de hoje diversas concepções de campos de conhecimentos, como a sociologia, a pedagogia, a história, a educação física entre outros. Todas as tendências curriculares, deveriam, pelo menos, intervir no contexto determinado da “cultura escolar” e, conseqüentemente, institucional, na qual o currículo está posto e, em suma, desenvolve o papel social de formar os sujeitos como indivíduos escolarizados.

A “cultura escolar”, por sua vez, classifica-se por um conjunto de elementos, que articulados entre si dão a noção de funcionamento curricular, determinando um conjunto de práticas escolares. Nessa perspectiva, a cultura escolar abrange práticas educativas ou ações que (re)significam a organização das instituições escolares. Todos os elementos que a constituem corroboram o funcionamento dessa instituição social e estão repletos de práticas discursivas e não discursivas, como as disciplinas e seus conteúdos, os livros, os registros (como diários, atas), as práticas pedagógicas, a arquitetura escolar etc. As questões arquitetônicas como também o formato da grade curricular, a estrutura física e espacial da instituição podem ser estudados ao longo do tempo por meio de registros, fotografias, memórias entre outras fontes e, por isso, classificadas como uma prática também, porém não discursiva, pois podem ser “lidas”.

É como se esse “emaranhado de coisas” que estão ou estavam presentes em um determinado lugar expressem o saber de cada época. Um exemplo clássico que podemos evidenciar, com apoio de Foucault (1987) refere-se à organização de um “panótipo”. Imagine um centro de vigilância, onde tudo se vê localizado desde o centro de uma estrutura circular. Nele se encontra uma torre de vigilância, como as de um soldado no posto em uma guarita. Tudo pode ser visto inclusive as ações de cada sujeito. O desvio de movimentos fora dos padrões dentro da instituição é um motivo de punição e delimita ou interfere, na forma como se educa. Todos estes elementos compõem um dispositivo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O dispositivo tem o caráter de ser utilizado como o elemento da estrutura do conhecimento e os vários mecanismos institucionais, físicos e administrativos que propiciam e mantêm o exercício do poder dentro do corpo social. O termo “dispositivo” foi utilizado por Foucault nos anos 1970 e “[...] designa inicialmente operadores materiais do poder, isto é, técnicas, estratégias e formas de assujeitamento desenvolvidas pelo poder [ou...] mecanismos de dominação: é a escolha metodológica que engendra a utilização da noção de ‘dispositivos’. Eles são, por definição, de natureza heterogênea: trata-se tanto de discursos quanto de práticas, tanto de instituições quanto de táticas instáveis” (REVEL, 2011, p. 43).

Ao analisar a escola em funcionamento e sua estrutura curricular, os percursos dinâmicos que estabelecem a cultura escolar, Apple (1989, p. 84) explicita que as relações de saber-poder estabelecidas em torno dos acontecimentos da instituição, que denominam a “estrutura curricular”, em seus emaranhados de impedimentos, interdições remediáveis, evidenciam que “[...] as escolas são inteiramente determinadas”.

Os modos pelos quais os sujeitos estabelecem relações de saber-poder entre si, configuram uma maneira de determinar suas vidas, por meio de experiências formuladas pelas ou nas instituições. Cada forma de expressão seja ela dita, escrita ou construída na forma de estruturas físicas, dentro de uma comunidade escolar, acaba por disseminar uma reprodução de registros institucionalizados, em função de algo, ou de forças, que representam uma hierarquia, que estabelecem padrões de reprodução de um saber específico.

As instituições são organizações que fazem circular determinados tipos de discurso e, com isso, os sujeitos que por elas passam, são constituídos em uma ordenação específica. Cabe ressaltar que a prática discursiva refere-se “[...] as coisas ditas, portanto, são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo” (FISHER, 2001, p. 204) que é a forma pela qual os sujeitos estabelecem suas relações dentro de um determinado campo de conhecimentos, campo das interdições ou aquilo que está restrito, a normas como formas de leis.

O currículo e as disciplinas escolares, como explicita Veiga-Neto (2003), apresentam novas concepções, seguindo e ajudando a produzir saberes na e para a educação. Uma forma de objetivação de sujeitos sociais para o bem da comunidade em que está inserido e também de subjetivação do indivíduo, como dito anteriormente, para a “salvação” do homem “não esclarecido”.

## **1.2 As disciplinas escolares como campo de estudos**

Nesta parte buscou-se uma aproximação do campo e da concepção de disciplinas escolares. Assim como introduzir uma discussão sobre as disciplinas escolares como campo de estudos e, em especial, procurou abordar “como” a educação física se organizou na forma de “disciplina escolar” inserida no nível médio da educação brasileira.

Segundo Barros (2013, p. 25),

[...] o campo disciplinar é o que significa falar de um conjunto de práticas, concepções e objetos de estudo como um campo específico de conhecimento [pois] [...] todo campo disciplinar, seja qual for, é primeiramente histórico, no sentido de que vai surgindo e começa a ser percebido como um novo campo disciplinar em algum momento.

Seguindo esse sentido podemos destacar que a disciplina é constituída por certos campos de interesses que, por sua vez, “[...] está relacionada em uma conexão de saberes” (BARROS, 2013, p. 25). E, também, conforme ressalta Foucault (2014), os saberes de cada época delimitam o discurso, isto é, o que é possível e cabível dizer.

A disciplina é composta primeiramente por uma rede humana que interfere na instituição escolarizada apresentada pela comunidade que relaciona o processo de “disciplinarização”, seja pela ciência, família, religião etc. Esses agentes perpassam ou praticam determinados modos de expressar uma prática, sejam eles por meio de componentes teóricos ou metodológicos, mas prioritariamente discursivos, que acabam por constituir o campo: o conjunto de práticas, concepções e objetos, que definem o que compõem um campo disciplinar.

Segundo Chervel (1990) as noções de disciplina aplicadas ao ensino são vagas ou restritas e não foi objeto de estudo aprofundado, sendo termo geralmente de uso “banal”, raramente diferenciado de seus sinônimos, como matéria ou conteúdo. Para o autor o verbo “disciplinar” significava a princípio uma “ginástica intelectual”.

Posteriormente, como explicita Costa (2011), passou a significar “matérias de ensino”. A característica fundamental desse elemento formador (a disciplina), ao mesmo tempo em que aborda determinadas concepções dentro de um campo de conhecimento, é usado para que funcione como elemento central de uma disciplina, seus métodos e as regras passam a estabelecer suas próprias práticas e, no caso da escola, para designar a “produção de um saber próprio” (COSTA, 2001, p, 143).

O termo “disciplina”, até o fim do século XIX, não designava mais do que a vigilância dos estabelecimentos, a repressão das condutas prejudiciais à boa ordem e aquela parte da educação dos alunos que contribuía para esse fim:

É surpreendente ver a palavra aparecer tão tardiamente no ensino secundário o qual jamais escondeu sua vocação em formar os espíritos pelo exercício intelectual. A função desse atraso é simples. Até 1880, mesmo até 1902, para a Universidade não senão um modo de formar os espíritos, não mais do que uma ‘disciplina’. No sentido forte do termo: as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito. É somente quando a evolução da sociedade e

dos espíritos permite contrapor à disciplina literária uma disciplina científica que se faz sentir a necessidade de um termo genérico. (CHERVEL, 1990, p. 180).

Para o autor o termo “disciplina”, mesmo depois de sua inserção que foi tardia, no sentido de inclusão como um termo escolar, deveria se estender para uma concepção mais ampliada e não somente “algo” que apenas formasse um ponto de vista técnico e factual. É nesse sentido que se pode falar em uma formação mais ampla. Isso se dá no sentido de que a vocação para a formação dos “espíritos intelectuais” caracteriza-se por meio de um aspecto que fundamenta a noção de disciplina.

Assim, pode-se afirmar que as concepções de uma disciplina específica, seus objetos, conceitos e também suas práticas se justificam por meio de uma funcionalidade escolar e por meio da formação dos “espíritos intelectuais”. Por isso os elementos que não se desvinculam sobre as finalidades de constituição dessas ou daquelas disciplinas estão intrinsecamente envolvidos pelas práticas escolares e suas atribuições metodológicas, pois “o sistema escolar é detentor de um poder criativo [...] ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura” (CHERVEL, 1990, p. 184).

Outros elementos são o exercício das hierarquias presentes nas instâncias administrativas da escola e na sala de aula, a distribuição das disciplinas no currículo escolar, o espaço que ocupam na formação dos sujeitos/subjetividades, evidenciam as relações de saber-poder que, no interior das instituições, compõem o que estamos denominando como disciplinas escolares, inseridas no artefato curricular.

### **1.3 História e discursos científicos sobre/da disciplina Educação Física**

Nesta parte o objetivo foi apontar elementos eleitos como determinantes na história da educação física como disciplina, levando-se em conta os discursos produzidos por legislações e, portanto, discurso oficial, mas também em relação à produção científica recente, disponíveis em bancos de dados digitais, especialmente a produção dos programas de pós-graduação do estado de Mato Grosso do Sul.

A pergunta norteadora aqui pode ser formulada nos seguintes termos: o que esses discursos apontam sobre a educação física escolar e quais suas relações com a história da constituição dessa área de conhecimento?

A produção de autores das áreas da educação, educação física e história da educação constituem o conhecimento que permite averiguar e compreender como essa disciplina se esboçou na história recente; história entendida como o modo de reinventar

o passado e constituir assim “novos” olhares para o que está sendo constituído como disciplina e currículo para o campo.

### **1.3.1 A Educação Física como disciplina na história da educação brasileira**

Neste tópico buscou-se descrever como a Educação Física alcançou o estatuto de disciplina, considerando a história da educação brasileira.

Parafraseando Soares (2001) o ato de realizar uma história “intrínseca” da disciplina de educação física não é

[...] somente identificar a sucessão de seus profissionais e teóricos, nem unicamente listar seus principais métodos e técnicas ao longo dos anos. Primeiro porque esta história é repassada por relações de poder entre ciência e sociedade, política e cultura. (SOARES, 2001, p. 3).

Chervel (1993) aponta quais as vertentes de uma estrutura disciplinar e como as práticas docentes, suas finalidades e o fenômeno de “aculturação”, são fatores que determinam uma história disciplinar. Elementos que, por sua vez, caracterizam o que se chama de “cultura escolar”.

A história da disciplina de Educação Física está repleta de conhecimentos como o da naturalização do biológico, enquanto elemento da ação docente e o processo de “esportivização” como finalidade disciplinar. Admitiu-se que esses fatores estendidos ao longo dos anos de formação do profissional da área contribuam para o estabelecimento de estereótipos sobre a disciplina Educação Física e sobre os próprios profissionais que a exercem. E sabemos, com apoio de Albuquerque Junior (2007), que o estereótipo é um discurso produtivo, pois produz os sujeitos, a realidade e os objetos de que trata.

No Brasil, a disciplina Educação Física Escolar apresentou diferentes vertentes metodológicas, mas sempre na dependência de determinantes e de relações de poder como as inscritas em modelos político-econômicos em vigor no país a cada momento histórico. Um exemplo referente à disciplina de educação física no início de século passado refere-se à forma de abordar o corpo. Cabia-lhe a função social de preparar os corpos ativos para um processo de conscientização não somente de seus deveres como cidadãos, mas principalmente para um corpo saudável e ativo para a prospecção do trabalho fabril, como exposto no primeiro tópico deste Capítulo.

No século XIX, por exemplo, ressalta-se o retorno necessário para explicar certa relação do conhecimento produzido e distribuído no período, com aspectos presentes nos discursos ao longo da história da disciplina.

Na década de 1830, a Educação Física passou a funcionar como um elemento “*gymnástico*” no Brasil. Naquele período ocorriam certas inconstâncias políticas e econômicas na Europa favoráveis a caracterização dessa modalidade de ensino, no sentido do controle, pois foi por meio dessa

[...] forma de controle das populações urbanas, para as quais o corpo dos indivíduos e o ‘corpo social’ são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista. (SOARES, 2001, p. 20).

O controle da sociedade “[...] começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que antes de tudo investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica<sup>4</sup>” (FOUCAULT, 1986, p. 80). Nisso, pode-se entender que a concepção de um corpo voltado para as necessidades desse período que cresce na perspectiva industrial afeta a disciplina abordada. “A Educação Física Escolar emerge dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina” (BRACHT, 1999).

A educação física como um elemento da prática, do corpo em movimento, também é um elemento disciplinador do corpo individualizado, acaba por formular estratégias dirigidas eminentemente ao aspecto do “biológico”, direcionando sujeitos em determinadas atividades presentes em um momento não único, nem singular, mas que se constitui devido às relações ora estabelecidas como forças dominantes, outra como uma forma de constituição do próprio sujeito institucionalizado. À concepção já deliberada vinda das decisões de sujeitos que ocupam lugares que emanam maior influência sobre

---

<sup>4</sup> “Concretamente, esse poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antitéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. Um dos pólos, o primeiro a ser formado, ao que parece, centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos — tudo isso assegurado por procedimentos de poder que caracterizam as disciplinas: anátomo-política do corpo humano. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-los variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma biopolítica da população. As disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois pólos em tomo dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida.” (FOUCAULT, 1988, p. 131).



as relações sociais, políticas, educativas, econômicas etc., que acabam por constituir formas de sujeitos a ponto de prepara-los para as necessidades de uma sociedade, que nesse momento, foi o industrial.

No que se refere à história dessa disciplina como um elemento estrutural, curricular, buscou com essa pesquisa apresentar não apenas uma origem histórica do “onde e quando” a mesma teve seu “aparecimento” histórico. Primeiro pela concepção de história, que na visão de Le Goff (1990) a respeito do tema implica definir que há um conjunto de forças que fazem com que determinadas histórias se mantenham vivas, por assim dizer, operam no que podemos denominar de memórias e não somente nas coisas em si que existiu no passado. Nisso, a definição de monumento é o que se denomina “herança do passado” e os documentos a escolha privilegiada do historiador.

Contudo, há como indicar a incorporação e regulamentação da disciplina em um determinado momento histórico. Um marco legal registra a inclusão da “disciplina” em pleno Brasil Imperial (1489-1821). Destaca-se para esse momento a Reforma Couto Ferraz de 1854, que incluiu oficialmente a educação física como um elemento de “*gymnastica*” na escola primária. O Art. nº 80 da referida Reforma prescreve a entrada desse conhecimento no currículo:

Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo da direcção de hum mestre especial. Poderão ser creadas, quando as circumstancias o permittirem, huma cadeira de elementos de mechanica, e de geometria descriptiva; e bem assim separar-se da cadeira de historia moderna a historia e geographia nacional, formando esta huma aula especial. (BRASIL, 1854, p. 63).

No ínterim da obrigatoriedade da atividade física em vista, a atenção voltou-se para a inicialização da “cultura dos movimentos” e mais precisamente para o “adestramento” da grande massa, que a princípio foi negável aos escravos. É importante ressaltar que no Brasil Império (1822-1888) as condições da escola em ofertar um ensino de “cunho público, laico e gratuito” era ainda uma prática muito distante, devido à realidade em que se encontrava o país. Foi a partir de 1920 que as escolas adotam a EF nos seus currículos devido às reformas educacionais que incluíam a educação física como nome mais frequente de Ginástica como retrata (BETTI, 1991).

Nesse mesmo período ocorreram algumas reformas educacionais como a de 1827, que pretendia uma escola primária pública e gratuita; a Reforma de 1834 do

ensino secundário, nível de ensino criticado por sua forma desarticulada em estabelecer conexões com o ensino primário; além de outra reforma ocorrida sobre o processo de formação dos professores. Veiga (2007) aponta que essas reformas educacionais estavam alicerçadas nos preceitos de educação mais científica, baseada em duas categorias: da psicologia (testes vocacionais e aptidões) e da biologia (preceitos higienistas). Mesmo com as reformas, nas práticas esportivas da disciplina nesse período predominou conteúdos ginásticos de ensino elementar.

A concepção que propugnava utilizar o corpo como componente de oferta de mão de obra tornou-se uma preocupação do estado no século XIX:

O trabalho físico, então, na Europa dos anos oitocentos, passa a merecer atenção das autoridades estatais, e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo. E é nesses cuidados físicos com o corpo – os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, vistos exclusivamente como o fator higiênico. (SOARES; TAFARREL; VARJAL et al., 1992, p. 36).

Esses discursos sobre a manipulação do corpo nesse período formam então a partir da análise dos coletivos de autores (1992) e Veiga (2007) etc., o predominante centro característico da história da Educação Física, privilegiando o aspecto físico e higiênico que a educação física adquiriu uma “nova” roupagem como disciplina, quando se instituiu e incorporou a esta concepção vinda do século XIX. A consequência foi justamente o ajuste do tipo de ensino que se pretendia desenvolver no Brasil.

No Brasil, a Educação Física na escola recebeu influências da área médica, com ênfase nos discursos pautados na higiene, saúde e eugenia, dos interesses militares e do nacionalismo. Especialmente quanto aos conteúdos, até os anos de 1960, esteve centrada nos movimentos ginásticos europeus, especialmente os Ling, Janh e, depois, da escola francesa. (BETTI, 1991 apud DARIDO 2005, p. 38).

Como pode se observar a visão desse século trouxe concepções sobre métodos ginásticos característicos de uma predominante concepção do biológico, passível de um discurso eugênico vindo, principalmente da medicina, mas também de uma concepção pedagógica e militar. Sendo este último “no caso brasileiro, a instituição militar constituiu, nas décadas de 30 e 40 deste século, um projeto de EF para o país, articulado com um projeto para a educação brasileira como um todo” (BRACHT, 2003, p. 17).

O “método Francês” foi estendido à rede escolar e em 1933 na qual foi fundada a escola de educação física do exército, que praticamente funcionou e coordenou o pensamento militarista durante as duas décadas seguintes:

[...] dentro de um contexto histórico e político mundial, com a ascensão das ideologias nazistas e fascistas, ganham força novamente as ideias que associam a eugenia da raça à Educação Física. O exército passou a ser a principal instituição a comandar um movimento em prol do ‘ideal’ da Educação Física que se mesclava aos objetivos patrióticos e de preparação pré-militar. (BRASIL/PCN, 1997, p. 15).

Um momento conturbado socialmente, devido à acentuada tensão internacional decorrente das relações e disputas de poder que influenciavam diretamente outras camadas sociais e setores da dinâmica social. Devido às consequências geridas por essas relações de poder, um conhecimento típico de um sistema de controle social funcionou.

A educação física escolar passou a ter espaço no texto constitucional, com uma característica específica:

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que *citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude* para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia. (BRASIL/PCN, 1997, p. 15). (grifos nossos)

Mesmo se configurando como prática obrigatória desde os anos 1930, a educação física se configura como uma disciplina nos cursos secundários somente em 1961<sup>5</sup>, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/LDB, 1961).

Considerando a concepção de currículo apresentada no primeiro momento deste Capítulo, a disciplina foi um elemento não incluso, primeiramente, como “disciplina curricular”, porém suas práticas nas escolas haviam sido determinadas anteriormente (BRASIL, 1997). A legitimação de suas práticas foi representada pelas instituições que vinculam as práticas específicas ditas procedimentais, técnicas e homogeneizadoras.

---

<sup>5</sup> No final do Estado Novo (1945) até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa Lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e secundário. A partir daquele momento, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física (BRASIL/PCN, 1997).

### Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam:

Após 1964, a educação, de modo geral, sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão-de-obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes. Nesse quadro, em 1968, com a Lei n. 5.540, e, em 1971, com a 5.692, a Educação Física teve seu caráter instrumental reforçado: era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno. (BRASIL, 1997, p. 15).

A educação física adquire outra característica, passando a se referir a uma nomenclatura escolar. Inclusão, por sinal, inscrita em uma gestão militar (1964-1984), que objetivava a técnica e o treinamento, assim como o desenvolvimento motor em detrimento das habilidades físicas, convergindo para uma concepção de currículo, que acentuava as noções de eficiência e de controle. Esses fatores, conforme expõem Moreira e Silva (2006, p. 15), determinam tendências que ora influenciam “[...] os interesses dos alunos, [ora determinam] a construção científica de um currículo”.

Nesse período até o ano de 1979 a educação física possuía também um sinônimo, esporte. Era visto como um meio de abrir a ideia de uma educação física propagandeada, ou seja, em detrimento a uma sustentação de uma composição política estabelecida nesse período. O principal modelo trazido de EF/esporte nesse período é o piramidal presente no Capítulo 2 desse trabalho, que resumidamente tende a ideia da divisão entre o esporte escolar, esporte de massa e o de alto rendimento, uma maneira de selecionar prodígios para o alto rendimento para a consagração de um determinado esporte específico, ou seja, seu principal objetivo era o de descobrir talentos.

As principais discussões sobre essa perspectiva trazida por Betti (1991) e Ghiraldelli (1988) seguem no pensamento de que o lema nesse período da década de 1930 a 1979 foi o de “esporte e saúde”, ou seja, o discurso transpassa o período de constituição da EF como um modelo de ginástica no século XIX, e se torna “pedagogizante” a partir do debate “eugenista” por um motivo simples, de um processo cientificista da área, a busca por explicações científicas para abordá-la no campo como ciência. Porém, é importante ressaltar que a educação física nesse período anterior as concepções pedagógicas apresenta o dualismo EF/esporte ou esporte/saúde, os discursos sobre os principais ditos sobre o momento atual da disciplina encara uma disciplina também reforçada na concepção esporte é saúde.

Vê-se com esse esboço histórico que a trajetória da disciplina, passou por um processo e, em alguns momentos, foi utilizada tanto para estimular condutas cívicas nos

escolares, destinado a composição de um corpo padronizado, em outros para produzir um “corpo cultural”, estabelecido dentro do âmago de práticas sociais, (re)significadas e reproduzidas a partir do processo de escolarização.

Só então a partir da década de 1980 que a EF possui um momento marcante como constituição de uma disciplina renovada. A proposta de um novo modelo para a concepção da mesma é formulada principalmente no campo acadêmico influenciado pelos debates científico-acadêmicos. O desenvolvimento da pós-graduação a partir da década de 1970 permitiu um confronto de ideais nas quais elevou a discussão sobre a área, ocasionando conseqüentemente uma gama mais ampla sobre as possibilidades de perspectivas nas quais se destacam mais as socioculturais ao invés das biológicas. Destaca Bratch (2003) que

É nesse contexto que se permite afirmar a EF nas universidades, que se permite um discurso científico na área, com reivindicação conseqüente de cursos de pós-graduação, simpósios científicos, entidades científicas, financiamento de pesquisas científicas, estruturação de laboratórios de pesquisa, etc., que e forjado um “novo” agente social, o intelectual da EF, ou seja, intelectual com formação original em EF e que agora almeja também a prática científica, isto e, reivindica e se lança a prática de teorizar (cientificamente) sobre. (BRACHT, 2003, p. 21).

É a partir desse período que estão presentes as três tendências de concepção disciplinar que desempenham um desenrolar dessa discussão sobre uma nova concepção para a Educação Física Escolar. Cabe ressaltar que nesse período a formação de profissionais que buscam encarar novas facetas para o debate acadêmico sobre o campo, como coloca Bracht (2003) trata-se de uma formação “pura” “permeado, nas décadas de 70 e 80, por profissionais de diferentes disciplinas. Ele é pluridisciplinar: médicos, psicólogos, sociólogos, professores de EF, etc.” (BRACHT, 2003, p. 21).

Cabe elucidar sobre esse ponto que as propostas que vieram dessa diversidade de formação acarretaram inicialmente nas três propostas pedagógicas como a) Desenvolvimentista b) da Psicomotricidade e c) Construtivista Interacionista. Da primeira abordagem preocupa com o desenvolvimento motor dos alunos, Go Tani (1988) desenvolve um livro denominando *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* que destaca principalmente o crescimento e desenvolvimento motor, na condição do aprendizado do conhecimento. Fundamenta-se em David Gallahue sobre os estágios do desenvolvimento motor. É uma tentativa de

caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social na aprendizagem motora. (BRACHT, 1999, p.2).

Nessa abordagem o movimento é o principal meio e fim, não ajuda no processo de aprendizagem de alfabetização ou do raciocínio lógico-matemático, ou seja, mesmo fazendo parte do momento de renovação para a caracterização da área devido as influências acadêmicas esse modelo não atende a concepção de contribuição para além do corpo. Sua concepção de cultura tende a satisfazer uma visão de um sistema nervoso mais estruturado, caracteriza-se por uma evolução biológica, pensamento herdado do século XIX, sobressaindo assim os preceitos do biológico sob aos sócio-culturais. O ser humano é tomado como um ser motor apenas e possuidor de uma cultura secundária e complementar para o desenvolvimento humano, conforme aponta (DAÓLIO, 2004, p. 16).

Na segunda abordagem relativa à Psicomotricidade Le Bouch; Acouturier e Lapierre apresentam a proposta no exemplar *Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar* na qual não destaca os principais conteúdos relativos a concepção do campo, cabe a essa proposta um papel secundário que beneficia outras disciplinas e não especificamente o da EFE, nessa perspectiva “o movimento é meio instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano consideradas um saber a ser transmitido pela escola” (BRACHT, 1999). Essa tendência evidencia também um dualismo só que dessa vez ressalta a concepção corpo/mente, ou seja, continuou sendo um discurso que predominou e privilegiou mais a relação da cognição e não a disciplina como um elemento científico como já discutido acima.

A última abordagem dos anos 80 desenvolvida por João Batista Freire intitula-se como *Educação de corpo inteiro: teoria e práticas da Educação Física* baseia-se principalmente na concepção construtivista de Jean Piaget, em uma perspectiva desenvolvimentista na qual relaciona ao sócio/motor. Essa proposta preocupa-se fundamentalmente com a psicologia do desenvolvimento e pode ser posicionada semelhante às duas anteriores. A ideia do desenvolvimento do sensorio motor predomina essa concepção que também se constitui de uma abordagem secundária em detrimento a disciplina de educação física escolar propriamente dita, ou seja, auxilia outras disciplinas escolares.

Há relações entre as três perspectivas no que seguem ao desenvolvimento físico e psíquico para ambas, porém como ressalta Bracht (1999) deixam a desejar na perspectiva do aprendizado sobre a cultura corporal, no que se refere aos conteúdos da disciplina propriamente dita vinda como uma concepção estrita para a mesma, intrinsecamente social e cultural. Para ele a “prática pedagógica que tematiza a intensão pedagógica as manifestações da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 1999, p. 17).

É só a partir da década de 90 que novas proposições evidentemente mais progressistas no sentido do debate sobre a concepção de uma educação física que se enquadra numa cultura corporal denominada como abordagens críticas, sistêmicas, abertas e renovadoras.

## **CAPÍTULO II**

### **A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO DISCIPLINA CURRICULAR: A REFORMA DE 1971 AOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO**

O Capítulo teve como objetivo descrever e analisar a história da disciplina de Educação Física Escolar no Brasil, considerando o aspecto legal, mais especificamente referente ao período de 1971 a 1996. A ênfase foi dada ao que se produziu e circulou desde a Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971) até a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.694/1996 (BRASIL, 1996), momento em que se afirmou certa “renovação” na área, devido à amplitude que a disciplina adquiriu.

Levou em consideração estudos que trabalham com o debate sobre essa disciplina, sobretudo, a partir da perspectiva da legislação nacional que regulamentou a Educação Física Escolar - EFE como um elemento curricular.

Destacou-se a promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, cuja regulamentação resultou do Decreto nº 889, de 12 de setembro de 1969, do Conselho Federal de Educação – CFE (BRASIL, 1969), que definiu o ensino da Educação Física como disciplina obrigatória do Núcleo Comum do 1º e 2º graus.

Para uma aproximação do objetivo proposto, primeiramente foram apresentados elementos referentes ao conjunto de dispositivos legais que regulamentaram as tendências do ensino escolar brasileiro. Ainda nessa parte se abordou sobre a Lei nº 5.692/71 que as modificações decorrentes da concepção de educação nacional, sobretudo no que diz respeito à profissionalização no ensino no 2º grau.

No segundo momento deste Capítulo foram descritos e analisados aspectos gerais referentes à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 presente no Ensino Médio, seu papel e o espaço do ensino da Educação Física nos currículos. Considera-se, nesse sentido, que a partir daquele momento se afirmou uma “renovação” na área, devido à amplitude ou espaço que a disciplina adquiriu no discurso oficial. Outros pontos trabalhados na parte final deste Capítulo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) referenciados a Educação Física Escolar no ensino médio, seus dispositivos e análises que permeiam essa tematização.



## 2.1 A Lei nº 5.692 de 1971: a reforma do ensino de primeiro e segundo graus

O objetivo nesta parte foi o de analisar as linhas gerais da Reforma da Educação dos anos 1970, com ênfase na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Antes de iniciar as discussões sobre essa Lei, produzida durante o regime militar no país (1964-1984), objetivo desta parte, coube destacar que as questões que envolvem a educação no Brasil foram objeto de preocupação, proposições legais e alterações em momentos anteriores, por meio de dispositivos diversos.

Desde a década de 1930<sup>6</sup>, por exemplo, como apontado por Frattini (2011), um conjunto de regras e leis foi elaborado de modo a regulamentar a matéria em âmbito nacional<sup>7</sup>:

A esse exemplo tivemos a Lei Francisco Campos (1931) e as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961. Conforme demonstram Arelaro (1988); Schwartzman (1984); Meneses (1999); e Souza (2008), o período entre os anos 1930 e 1960 foi marcado por um ensino extremamente seletivo e dual, à medida que tínhamos a separação de uma escola primária destinada a alfabetizar e formar as massas e uma escola secundária e superior direcionada à preparação das elites. (FRATTINI, 2011, p. 2).

A respeito do último argumento apresentado pela autora, cabe destacar que durante as décadas de 1930, 1940 e 1950, o conjunto de leis e dispositivos criados para a regulação do sistema educacional no Brasil levaram em conta, especialmente, a questão do ensino profissionalizante. Sobretudo no Governo Vargas, a via pelo modelo da Substituição de Importações<sup>8</sup> fez com que se valorizasse o trabalho na indústria para que houvesse um fortalecimento da economia brasileira, tendo por base o aceleração

<sup>6</sup> Segundo Monje (2010, p. 35), a história do currículo no país tem seus inícios na década de 1920, com as reformas implementadas pelos estados da Bahia, Distrito Federal e Minas Gerais. Como aponta Moreira (1990, p. 84), esse foi “[...] o primeiro esforço de sistematização do processo curricular”, que estava direcionado para a superação da educação jesuítica e enciclopedista. Esse período foi marcado por movimentos sociais, tais como a saída do campo para as cidades (êxodo rural); o início do processo de industrialização no país; número significativo de estrangeiros chegando ao Brasil; revolta dos oficiais do exército; o nacionalismo; disputas ideológicas; conflitos armados, entre outros.

<sup>7</sup> Conforme Frattini (2011, p. 1), “anteriormente à implantação da Lei nº 5.692/71 o segundo ciclo do ensino de 1º grau e o ensino de 2º grau, antes denominados ensino médio, cujo um dos ramos era denominado ensino secundário, que tratava da educação de um grupo social muito restrito, caracterizando-se como curso de distinção social voltado para o ensino propedêutico, isto é, para a preparação para o ensino superior, destinado à elite e desarticulado do ensino primário e profissional. O ensino secundário foi marcado até o início do século XX pela grande seletividade e rigidez na avaliação”.

<sup>8</sup> A respeito do Processo de Substituição de Importações e da sua relação com o projeto de Brasil Potência levado a cabo pela ditadura militar no Brasil consultar Lima (2011).

e fortalecimento da indústria nacional, como definido por esse modelo. Tais fatores são importantes de serem destacados, visto que após um período de relativa mudança com a definição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), de 1961, algumas dessas características foram retomadas, ou atualizadas, pelos governos do regime militar, quando se deu a promulgação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Ressalta-se que, antes de iniciada a discussão a respeito dos acontecimentos que marcaram a história da educação no Brasil, sobretudo a partir da perspectiva do discurso oficial, inscrito nas legislações durante a década de 1930, os ideais da chamada “Escola Nova” começaram a tomar forma. Segundo Souza (2008), esse movimento propunha uma reconstrução dos programas escolares, cujo fundamento era a criança, enquanto ser social, e sua experiência.

De acordo com o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932) e o *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados* (1959), a proposição desses ideais baseavam-se na noção nuclear de que as atividades escolares deveriam fazer o aluno “[...] penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que provier e em que vai viver e lutar”. (MEC, 2010, p. 51). Ou seja, uma concepção de ensino que deveria levar em conta não apenas a vontade do indivíduo, mas também a atuação e transformação do meio social no qual o/a estudante estava inserido.

Nesse movimento, Freitas e Biccias (2009, p. 181) enfatizam a presença de Anísio Teixeira, um dos idealizadores do escolanovismo, o qual estabelecia uma “[...] relação entre democracia e expansão dos serviços escolares visando sua universalização. Para ele a escola seria um instrumento de promoção da democracia, dando acesso à educação comum para todos os brasileiros”.

Com relação à legislação brasileira que norteava o ensino escolar, Carneiro (2006) afirma que apesar dos avanços verificados nas Constituições de 1934, 1937 e 1946, que reforçaram como papel da União a responsabilidade de fixar as diretrizes e bases educacionais do país, legalmente<sup>9</sup> o que se verificou foi a manutenção de um “[...]

---

<sup>9</sup> Carneiro (2006) apresenta que, após os avanços verificados nas Constituições Federais, durante o governo Vargas: “Cinco anos depois, o Ministro da Educação do Governo Vargas, Gustavo Capanema, detonava o processo de reformas da educação, através das chamadas ‘Leis orgânicas do ensino’, começando com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Industrial, através do Decreto-Lei nº 4.073, de 30.01.42. Ao longo deste mesmo ano e do ano seguinte, foram postos em execução o Decreto-Lei 4.048, de 22.01.42, criando o Serviço nacional de Aprendizagem Industrial, o Decreto-Lei 4.244, de 09 de abril de 1942, fixando a Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Decreto-Lei 6.141, de 28 de dezembro de

sistema produtivo com operários de baixo nível de escolaridade: “A Lei Orgânica do Ensino Secundário precede, em quatro anos, a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário. “Ambas, por seu turno, são posteriores a Lei Orgânica do Ensino Industrial” (CARNEIRO, 2006, p. 24).

Com apoio de Carneiro (2006), pode-se afirmar que a ideia de concentrar nas “mãos do Estado” a definição e qualificação do ensino, na perspectiva de que a educação é um direito garantido constitucionalmente, “direito do cidadão e dever do Estado”, foi positivo. Entretanto, o modo como foi estruturado o ensino, pela União, esteve muito mais atrelado às preocupações de crescimento do país e do modelo de desenvolvimento econômico escolhido, do que pelo viés de uma educação transformadora, como apresentada e defendida, por exemplo, pelo ideário da Escola Nova.

Segundo Frattini (2011), em 1961, após a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 4.024/61, alterou-se a situação apresentada, de modo que se viu facilitado, na prática, uma das barreiras que mais marcavam as legislações anteriores: o processo de admissão nos exames que qualificavam e definiam a passagem dos estudantes do ensino primário para o ingresso no nível médio secundário (1ª série do curso ginasial).

Nesse sentido Cunha (2014), aponta para as transformações também no que se refere ao caráter profissionalizante que a educação assumiu e que se iniciaram, sobretudo, com a implantação do Estado Novo (1945):

Várias medidas atenuaram o caráter profissional do curso básico industrial, que caracterizava as escolas industriais (1º ciclo do ensino médio), reforçando as disciplinas de caráter geral no currículo, em detrimento do tempo dedicado às oficinas. O ginásio industrial (sucessor do curso básico industrial da lei orgânica) acabou por se transformar num momento de sondagem vocacional e iniciação para o trabalho, totalmente desviado de sua antiga finalidade, a formação do jovem para um ofício industrial. Ao mesmo tempo, foram abertas passarelas entre os diversos ramos e ciclos, de modo a reduzir as barreiras para o trânsito dos alunos, até que a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB propiciou a equivalência geral entre os certificados dos ramos de cada ciclo. (CUNHA, 2014, p.4).

---

1943, estabelecendo a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Mais tarde, já com o país redemocratizado, surgem as leis orgânicas do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 20.08.46) e do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529, de 02.01.46), do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530, de 02.01.46)” (CARDOSO, 2006, p. 23-24).

Saviani (1987) destaca o papel de origem do Executivo nos dispositivos educacionais durante toda a década de 1960 e início da década de 1970<sup>10</sup>. O projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e que demorou onze anos para ser aprovada, teve como origem a necessidade de cumprimento do Artigo 5º da *Constituição Federal* de 1946 (CARNEIRO, 2006)<sup>11</sup>; artigo que, como mencionado anteriormente, reforçava o papel da União e sua competência em fixar as diretrizes e bases da educação nacional, previstos na Constituição Federal de 1937 (BRASIL, 1937).

De acordo com Carneiro (2006), esse processo teria sido mais lento e por isso chamado pelo autor de “gestação lassa e penosa” (CARNEIRO, 2006, p. 24), visto que:

Entre a chegada do texto à Câmara Federal, outubro de 1948, e o início dos debates sobre o texto, maio de 1957, decorreram oito anos e meio. Daí, até a aprovação, em 20 de dezembro de 1961, mais quatro anos e sete meses! Ou seja, entre o encaminhamento, as discussões e a aprovação do texto, passaram-se treze anos (CARNEIRO, 2006, p. 24).

A configuração estabelecida pela LDB de 1961, a qual regrava o ensino primário e os ciclos ginasiais e colegiais, estabeleceu a duração de quatro anos para estes ciclos específicos. De acordo com Alves (1988, p. 28), “Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros”.

A respeito dessa matéria, Carneiro (2006) considera que foi um avanço, pois definiu um delineamento estruturado da educação brasileira:

A Lei 4.024/61 conseguiu flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse feito anteriormente. Por outro lado, a flexibilização se dava, também, em nível da migração interna do aluno que, através do mecanismo de aproveitamento de estudos, poderia, a

---

<sup>10</sup> De acordo com esse autor “A conclusão a que se chegou indica claramente que, em relação à Lei 4.024/61, a função desempenhada pelo Congresso Nacional foi de deformação da coerência do projeto original elaborado com uma comissão de educadores designada pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani. Já em relação às Leis 5.540/68 e 5.692/71, a função desempenhada foi a de preservação da coerência dos projetos originais” (SAVIANI, 1985, p. 157).

<sup>11</sup> Segundo Carneiro (2006, p. 21), a Constituição Federal de 1946 “preceituou uma organização equilibrada do sistema educacional brasileiro, mediante um formato administrativo e pedagógico descentralizado, sem que a União abdicasse da responsabilidade de apresentar as linhas-mestras de organização da educação nacional. Nela, há muito das ideias e do espírito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Foi a partir desta percepção que o Ministro da Educação de então, Francisco Mariani, oficializou comissão de educadores para propor uma reforma geral da educação nacional”.

partir de então, migrar de um ramo para outro de ensino, sem ter de recomeçar como se nada houvera antes (CARNEIRO, 2006, p. 25).

Apesar dos avanços verificados com essa Lei, entretanto, a situação política brasileira, que foi alterada substancialmente a partir de 1964, trouxe mudanças para as diretrizes e bases da educação nacional (CUNHA, 2014).

O ano de 1964 foi marcado pelo golpe de Estado que deu início à ditadura militar no país. Os conjuntos de acontecimentos ocorridos, em especial, entre março e abril daquele ano, levaram ao cargo da presidência da República o general Castello Branco (1964-1967). Para tanto, foi orquestrado um golpe civil-militar (FICO, 2004; MARTINS FILHO, 2008), para que o então presidente eleito, João Goulart, o Jango, deixasse o seu posto. Entre as acusações e argumentos levantados pela oposição, inflamados por indivíduos ligados às Forças Armadas, ao avanço do comunismo, com base nas Reformas de Base propostas pelo então presidente, davam legitimidade para a sua retirada (GASPARI, 2014). Deve-se mencionar também que, segundo Fico (2004), esse processo recebeu o apoio do governo dos Estados Unidos da América - EUA, relação essa que também se refletiu nas diretrizes educacionais elaboradas pelo governo ditatorial.

Desse modo, a partir de abril de 1964,

[...] a referência direta à educação norte-americana, sem as menções socialistas implícitas do educador baiano [Anísio Teixeira], propiciava mais amplo apelo simbólico e garantia de financiamento internacional. Esse alinhamento ideológico facilitou o financiamento da *United States Agency for International Development* – USAID – para os programas do MEC de reforma do ensino ginásial, que se intensificou após o golpe de 1964. Um convênio foi assinado em 1965, pelo qual a agência norte-americana se comprometeu a contratar nos Estados Unidos um certo número de técnicos para, junto a igual número de brasileiros, formarem a Equipe de Planejamento do Ensino Médio – Epem- do Ministério. Essa equipe prestaria, então, assistência técnica aos sistemas estaduais de educação, na medida das solicitações. (CUNHA, 2014, p. 22).

O ano de 1966, conforme Cunha (2014, p. 25), foi marcado pelo plano de criação de “[...] 276 ginásios orientados para o trabalho”, em quatro estados: Rio Grande do Sul, Bahia, Minas Gerais e Espírito Santo, além de ginásios-modelo nas capitais de 18 estados e Distrito Federal. Nesse cenário é que foi elaborada e ratificada a Lei nº 5.692/71, dirigida a regulamentar o ensino de 1º e 2º graus.

Essa Lei, também chamada de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, segundo Saviani (1987), decorreu da criação de um Grupo de Trabalho - GT, instituído pelo presidente-general Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), a partir do Decreto nº 66.600 de 20 de maio de 1970. Segundo esse documento, o presidente da República criou esse GT a fim de “[...] estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial” (ATOS/PODER EXECUTIVO, 1970 apud Saviani, 1987, p. 111).

Ressalta-se que o governo de Jango, a partir do Ministério da Educação, aproximou-se de Paulo Freire. Ainda, segundo os autores, Paulo Freire foi nomeado presidente da Comissão de Cultura Popular, que tinha a missão de “[...] implantar, em todo território nacional, novos sistemas educacionais de caráter eminentemente popular” (FREITAS; BICCAS, 2005, p. 240). Sobre o desenvolvimento de um projeto de educação popular, todos os aspectos propostos foram alterados e transformados pela ditadura militar, sobretudo a partir da formação do GT criado pelo presidente Médici.

Segundo Monje (2010), o período da ditadura, no campo educacional, ficou marcado pelos:

Movimentos que buscavam implementar campanhas de alfabetização de adultos e a consolidação de centros culturais e populares. Foi um período de muita repressão, mas de muito debate a respeito da educação. A tendência predominante do governo militar era uma educação tecnicista, mas os opositores defendiam uma educação progressista, voltada para os interesses das classes populares (MONJE, 2010, p. 40).

Antes de mencionar as considerações apresentadas pelo GT e também a forma como se deu o lento processo de ratificação dessa Lei, cabe descrever o cenário mais amplo em que essa Lei foi elaborada<sup>12</sup>. Nesse sentido, Carneiro (2006), enfatiza o “ambiente de repressão” e de “poder discricionário”, com relação às liberdades civis, no qual a referida Lei foi gestada. Ou seja, um quadro marcado pela

[...] asfixia política [que] empurrava as universidades para uma situação de confrontação com o poder estabelecido. Assim, a reforma da educação começava pelo ensino superior. Ou seja, a reforma universitária se antecipava à reforma dos demais níveis de ensino. Nascia, desta forma, a Lei 5.540 em 1968 e, somente três anos mais

---

<sup>12</sup> A respeito do processo de tramitação da Lei no Parlamento, destaca-se que, segundo Saviani (1987), o projeto recebeu um grande número de emendas, o qual atingiu um total de 357. Ainda segundo esse autor, esse número “exigiu do relator muito trabalho para tomar conhecimento do seu conteúdo, a reduzida qualidade das mesmas certamente facilitou-lhe a tarefa” (SAVIANI, 1987, p.118).

tarde, editava-se a Lei 5.692/71, voltada, especificamente, para os níveis de ensino anteriores ao ensino superior. Deste modo, surgiam duas legislações sucedâneas à Lei 4.024/61, a nossa primeira LDB (CARNEIRO, 2006, p.25).

Mais do que isso, as considerações a respeito da reforma do ensino, deviam levar em conta não apenas o regime político repressivo que se instalou desde 1964, mas as características próprias do governo Médici, iniciado em 1969. Esse, diferentemente do ambiente que pautou a reforma universitária no governo do presidente Costa e Silva em 1968, tinha absoluto controle sobre o parlamento sendo, por isso e por outros fatores, considerados os anos “mais duros da ditadura”.

Esses aspectos podem ser complementados por aqueles apresentados por Cunha (2014, p. 10), segundo o qual:

Ao contrário da Lei n. 5.540/68, que dispunha sobre a reforma do ensino superior e recebeu vários vetos do general Costa e Silva, a Lei n. 5.692/71 não sofreu um veto sequer do Presidente general Emílio Médici, revelando o alinhamento do Poder Legislativo ao Executivo naquela conjuntura. Vale destacar que a tramitação da lei da reforma universitária deu-se num contexto de efervescência política, inclusive intensa movimentação estudantil contra o governo. Em 1971, ao contrário, o controle policial-militar dos espaços públicos desencorajava manifestações de desagrado. Ademais, reivindicações específicas em matéria de legislação educacional eram depreciadas por setores da esquerda, para quem o principal objetivo era a derrubada da ditadura.

Retomando as proposições do Grupo de Trabalho (SAVIANI, 1987), cujo relatório ficou pronto após dois meses. Entre as alterações propostas estava o “princípio da integração”, que visava unificar o antigo ensino primário e médio, acabando com a distinção entre o secundário (agrícola, industrial, comercial e normal). Tal consideração também levantava a questão da articulação entre diferentes ações curriculares dentro de cada série, desde o início do 1º até o final do 2º grau.

Mesmo sendo uma reforma que afetou profundamente a educação, não se tratou de uma lei de diretrizes e bases, conforme Carneiro (2006) e outros estudiosos explicitam. Segundo o autor, esse dispositivo não poderia ser assim considerado, pois lhe faltava o sentido de “inteireza”:

Tratava do ensino de forma esartejada, uma vez que focava somente os ordenamentos organizacionais de pré-escola e do 1º e 2º graus, deixando de lado o ensino superior. Depois, a substância educativa vivificadora de uma LDB, era substituída pela mera ‘razão técnica’, com inegáveis prejuízos para os aspectos de essencialidade do

‘processo educativo’. Estes aspectos nunca podem ser sufocados pelos elementos da organização do ensino, sob pena de se oferecer uma subeducação. (CARNEIRO, 2006, p. 26).

No que diz respeito ao texto e aplicação, para Carneiro (2006), a nova Lei representou uma mudança radical na estrutura básica do ensino brasileiro. O *Quadro 1* a seguir apresenta as principais disposições da Lei nº 4.024/61 e da Lei nº 5.692/71, a partir do qual se pode inferir as importantes mudanças, mas também continuidades, ocorridas a partir dessa legislação.

**Quadro 1** – Organização do ensino nas disposições normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1971

<b>Lei 4.024/61</b>	<b>Duração</b>	<b>Lei 5.692/71</b>	<b>Duração</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino Primário</li> <li>• Ciclo Ginásial do Ensino Médio</li> <li>• Ciclo Colegial do Ensino Médio</li> <li>• Ensino Superior</li> </ul>	<p>4 anos</p> <p>4 anos</p> <p>4 anos</p> <p>3 anos variável</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino de Primeiro Grau</li> <li>• Ensino de Segundo Grau</li> <li>• Ensino Superior</li> </ul>	<p>8 anos</p> <p>3 a 4 anos, variável</p> <p>3 a 4 anos, variável</p>
<b>OBS.:</b>		<b>OBS.:</b>	
<p>a) A passagem do Primário para o Ginásial era feita através de uma prova de acesso: o Exame de Admissão.</p> <p>b) Os ciclos Ginásial e Colegial eram divididos em Ramos de Ensino, a saber: Secundário, Comercial, Industrial, Agrícola, Normal e outros.</p>		<p>a) Com a junção dos antigos Primário e Ginásial, desapareceu o Exame de Admissão.</p> <p>b) A duração normal do 2º grau era de 2 anos. Ultrapassava, no entanto, este limite quando se tratava de Curso Profissionalizante.</p> <p>c) Os ensinos de 1º grau e 2º grau tinham uma carga horária mínima anual de 720 horas e o ano letivo a duração mínima de 180 dias.</p>	

Fonte: Carneiro (2006, p. 28).

Como pode ser visto no *Quadro 1*, o Curso Primário (4 anos) e o Curso Médio Ginásial (3 anos), foram unidos e transformados no 1º Grau, com oito anos. No caso do 2º Grau, foi estruturado a partir do curso Médio Colegial, que anteriormente era de três anos. Com relação à mudança verificada no 2º Grau, Carneiro (2006, p. 26) explicita que “[...] com estrutura única, oferecendo, pelo mecanismo do currículo universal, a profissionalização compulsória, disponibilizada, legalmente, pela oferta de uma extensa



gama de habilitações profissionais”. Para o autor, esse aspecto, sobretudo, evidencia o caráter excludente daquela Reforma, visto que seu vetor de inspiração era o mercado de trabalho, longe de estar inspirada em uma visão de transformação social e econômica dos estudantes e, conseqüentemente, do país.

Na opinião de Saviani (1987) os distintos dispositivos criados no cenário do golpe militar representavam parte de um projeto de continuidade. A ruptura, portanto, ficou concentrada exclusivamente na estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino, pois,

[...] o próprio enunciado explícito dos objetivos nas leis nº 4.024 e 5.692 revela uma continuidade entre ambas, continuidade que reflete no âmbito educacional a continuidade da ordem sócio-econômica de que foi avalista o golpe de 64. Aliás, a referida continuidade pode ser imediatamente constatada pelo simples fato de que os cinco primeiros títulos da Lei nº 4.024, que tratam dos fins da educação, do direito à educação, da liberdade do ensino, da administração do ensino e dos sistemas de ensino permanecem em vigor. Ora, são exatamente esses títulos que consubstanciam as diretrizes, isto é, a orientação fundamental da organização escolar brasileira. (SAVIANI, 1987, p.124).

Conforme Saviani (1987) tal fato estava relacionado ao que ele diferencia e relaciona aos “objetivos proclamados e os objetivos reais” de cada dispositivo. Em resumo, o autor enfoca o fato de que, apesar da diferenciação que pode ser verificada a partir da legislação, que altera as estruturas do sistema educacional brasileiro, as condições socioeconômicas marcaram semelhantemente ambos os dispositivos:

É possível entender, então, porque os objetivos proclamados na Lei nº 4.024 não foram revogados pela Lei nº 5.540 [de 1968, sobre o Ensino Superior] e 5.692. Não cabe, porém, inferir daí que os objetivos reais tenham permanecido os mesmos. Dado que a continuidade sócio-econômica exigiu uma ruptura política, esta, inevitavelmente, marcou as duas últimas leis. Conseqüentemente, a inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº 4.024 cedeu lugar a uma tendência tecnicista tanto na Lei nº 5.692 como na Lei nº 5.540. (SAVIANI, 1987, p.125).

A respeito da convergência entre a Lei nº 5.540/68 e a 5.692/71, Cunha (2014), explicita que a segunda incorporou a “sugestão de condição viabilizadora da reforma universitária”. Assim sendo, para o autor,

A concepção de ensino profissionalizante estava baseada na necessidade de organizar o ensino médio de modo que proporcionasse aos concluintes uma habilitação profissional. Essa necessidade derivaria do imperativo de combater a frustração dos alunos, resultante do seu despreparo para o mercado de trabalho ao fim do

nível médio, o que os estaria forçando a procurar as escolas superiores como único meio de obter algum tipo de habilitação profissional. (CUNHA, 2014, p. 9).

No que diz respeito à estrutura, a Lei da reforma de 1971, estava dividida em seis eixos maiores, os quais são definidos como: 1) Do Ensino de 1º e 2º Graus; 2) Do Ensino de 1º Grau; 3) Do Ensino do 2º Grau; 4) Do Ensino Supletivo; 5) Dos Professores e Especialistas; e, 6) Do Financiamento.

Sobre os eixos, tornou-se relevante evidenciar os três primeiros, pois fazem parte da composição temática que permitem o entendimento sobre os níveis de ensino propostos. Há no Capítulo Primeiro da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), concepções sobre currículo, matérias, disciplinas, habilitação profissional, assim como a proposição de uma orientação educacional vocacional; aspectos que podem ser identificados em alguns de seus artigos.

Com relação às transformações e mudanças ao ensino do 1º grau, Saviani (1987) explica que o conteúdo da Lei nº 5.692/71, apenas optou pela condensação da formação da criança e do pré-adolescente<sup>13</sup>, matéria registrada no Artigo nº 17 da referida legislação. Diferentemente, no que se refere ao ensino de 2º grau, o terceiro Capítulo da Lei define a obrigatoriedade da conclusão do nível anterior, que se torna primordial para a admissão ao segundo nível. Tendo este último uma carga horária relativamente maior e com ensino voltado para a formação de sujeitos para o mercado de trabalho.

Sobre os reflexos da autorização da Lei, também representa a “falta de atenção” ou a falta de necessidade de se reformar a categoria da educação universitária, no que diz respeito a sua formação. Essa realidade soa como uma consequência para disciplinas que fizeram parte do currículo escolar estabelecido pelo Art. 7º, da Lei nº 5.692/71. Nesse sentido:

[...] a aprovação da nova LDB (9.394/1996) devolve-se ao ensino médio o caráter de formação geral, exigindo menos conhecimentos específicos e mais conhecimentos interdisciplinares. O currículo será dividido em três áreas: códigos de linguagem, ciência e tecnologia e sociedade e cultura. (DARIDO; GALVÃO; FERREIRA; FIDRIN, 1999, p. 139).

---

<sup>13</sup> Segundo Saviani (1987), “a inclusão do ‘pré-adolescente’ na definição do objetivo do ensino de 1.º grau, cabe observar que ela se explica pelo fato de que a Lei n.º 5.692 estendeu o ensino de 1.º grau para oito anos, abrangendo, em consequência, também a faixa dos onze aos quatorze anos” (SAVIANI, 1987, p.124).

Segundo Saviani (1987), há algumas discussões que pautam a ideia de que o jogo do poder político como, por exemplo, as diversas “emendas” a que foi submetida essa proposta, fez com que ela ficasse nesse formato. Nessa perspectiva, o adolescente e/ou jovem teve que se formar para o trabalho. O 2º grau, que apresenta o caráter técnico e profissionalizante estava dirigido, evidentemente, para a maioria das pessoas que não iriam para uma universidade.

Ressalta-se, entretanto, como apontado por Cunha (2014), que essa concepção de “profissionalização universal e compulsória” do ensino do 2º grau, não apresentava defensores expressivos dentro do Ministério da Educação e Cultura (MEC), ou mesmo parecia ser algum tipo de tendência internacional, no que diz respeito à definição das regras do ensino escolar:

Para que a concepção da profissionalização universal e compulsória prevalecesse, foi preciso que o MEC recorresse a procedimentos autoritários, entre os quais a supressão de uma conferência nacional de educação, aliás, a última a ser convocada nesse período. A corrente derrotada era, entretanto, mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV Conferência Nacional de Educação, de junho de 1969, e do seminário preparatório, de fevereiro de 1970, à V Conferência, que acabou por não se realizar. Tanto o Documento inicial desse seminário quanto as recomendações da IV Conferência convergiam na condenação à especialização precoce na formação profissional (por razões econômicas e sociais), no reconhecimento positivo da função propedêutica do ensino médio, na necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na ciência e na tecnologia, assim como na proclamação da desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho. (CUNHA, 2014, p. 7).

Para Carneiro (2006, p. 27),

Com a evolução da matriz de conhecimento e das técnicas de produção, vai-se possibilitando a crescente incorporação de malhas da população ao mercado de trabalho. Em decorrência, exigem-se trabalhadores com níveis cada vez mais avançados de escolaridade. Esta a razão do ensino organizado em degraus.

Nesse sentido, a Lei da Reforma de 1971 esteve mais relacionada às condições socioeconômicas, tanto do projeto governamental em curso naquele período, quanto do que se acreditava ser a realidade brasileira.

Conforme Cunha (2014), a ideia de que o 2º grau deveria corresponder ao ensino profissionalizante, dava-se não exclusivamente por uma “possível” demanda do mercado, mas, sobretudo, porque havia a crença na ausência de técnicos de nível médio

para o mercado. Nesse sentido, o autor afirma que não havia qualquer conhecimento a respeito do volume de vagas ou mesmo das oportunidades ocupacionais disponíveis no mercado, mas a crença em tal existência bastava:

Ora, havia indicações tanto da escassez intensa de profissionais para certos setores da economia e para certas especialidades, como da abundância de outros. O aumento da oferta de técnicos industriais poderia vir a forçar a baixa de salários, o que, certamente, faria diminuir a vantagem então existente para a formação desses profissionais. Além disso, não havia dados que permitissem a generalização dessa escassez para todos os profissionais de nível médio, como foi feito pelos administradores educacionais e pela campanha de valorização da reforma do ensino de 2º grau. (CUNHA, 2014, p. 9).

Ressalta-se que, segundo Freitas e Biccás (2005, p. 275) tal posicionamento e definição, no que diz respeito ao ensino escolar brasileiro, apoiara-se na “Teoria do Capital Humano”; teoria que defendia que o “[...] princípio do capital humano faz do conhecimento um bem agregado ao sujeito trabalhador”. Nesses termos, estabelecia uma relação entre escolaridade e mercado produtivo, justificando o caráter tecnicista da educação. Essa teoria foi aplicada em diversos países, dentre os quais o Brasil, fundamentando o planejamento educacional elaborado pelo regime militar. Elas complementam ao dizer que, essa perspectiva foi reforçada quando do acordo estabelecido entre o MEC e a USAID, mencionado anteriormente.

Cabe ainda destacar que o processo de aprovação dessa Lei não passou sem resistência. Apesar das dificuldades, durante o governo Médici, dada à intensa repressão, censura à imprensa e tantos outros fatores houve, segundo Cunha (2014), reações por parte, sobretudo, dos alunos. Segundo esse autor, os estudantes não receberam passivamente a notícia da profissionalização universal e compulsória do ensino do 2º grau; aponta para a resistência desses indivíduos no que diz respeito à diminuição da grade curricular que os favoreceriam nos vestibulares, em detrimento de disciplinas profissionalizantes.

Além disso, a reação as crescentes taxações implantadas nas escolas públicas, criadas para manter o projeto de financiamento da Lei de Reforma, também foi alvo de resistência e de reação por parte dos alunos:

Essas reações se expressaram pelos mais diferentes meios e pelos mais variados modos: desde o mero desinteresse pelo estudo até as charges dos jornais estudantis e as festas de formatura, onde tais problemas

eram abordados. Nas eleições legislativas de 1974, o pagamento do ensino de 2º grau e a profissionalização foram temas de debates em alguns estados, o que sugere terem aquelas reações alcançado um nível mais elevado de expressão, passando das manifestações individuais e de turma para a esfera política propriamente dita. (CUNHA, 2014, p. 11).

Essas reações apontadas, entretanto, não ficaram restritas aos estudantes. Também, houve reações críticas no âmbito da administração educacional que reconheciam os problemas do sistema de ensino implantado pela Reforma de 1971. Assim, houve reconhecimento por parte dos profissionais da educação, como diretores, professores, especialistas, que “[...] conheciam a realidade do trabalho e os problemas especiais que colocava a formação de trabalhadores de todos os níveis de qualificação, particularmente os profissionais de nível médio” (CUNHA, 2014, p.11).

Em suma, a promulgação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), evidencia não somente as lutas presentes em sua feitura e imposição, mas o direcionamento e a crescente importância adquirida pelo ensino profissionalizante, voltada ao mercado de trabalho.

É possível verificar uma substantiva alteração, com relação às legislações anteriores, como a LDB de 1961 (BRASIL, 1961), ou mesmo com o plano de governo elaborado pelo governo João Goulart, no que diz respeito a uma proposta que estivesse ligada a um projeto de educação popular; ao contrário, a partir de 1964, o que se verificou foi uma intensificação de um modelo profissionalizante e “tecnicista”.

A defesa de que a educação deveria atender as demandas do mercado de trabalho e, por isso, estava dirigida ao projeto de crescimento econômico levado a cabo pelo regime militar, fez com que a Reforma do Ensino de 1971 fosse considerada “negativa” por parte de estudantes e educadores.

Apesar do movimento de resistência às suas alterações, a repressão do regime e a violência com que respondia aos insatisfeitos reduziam os campos de luta e amenizavam as chances de contestação social. Com Foucault (1987), podemos admitir que a resistência ocorra onde há relação de poder, de forças.

Apresentadas as considerações acima, na próxima parte foi analisada a delimitação da disciplina de Educação Física na reforma de 1971. A análise utiliza a própria Legislação, que garantiu ao Conselho Federal de Educação - CFE a prerrogativa

de estabelecer as especificações curriculares para o ensino de 1º e 2º graus. Com a Resolução nº 08 de 1971 (BRASIL, 1971), estabelecia-se a obrigatoriedade da Educação Física Escolar no país, durante o regime militar.

### **2.1.1 A Educação Física nos dispositivos legais do 2º grau até a promulgação da LDB de 1996**

O objetivo nesta parte foi o de descrever como a educação física se organiza no cenário educacional do país, da década de 1970 em diante, tendo como referência a legislação do período e parte da bibliografia que tomou a temática como objeto de estudo.

Foi com a Lei de 1971 que a Educação Física passou a ser um componente, ou “matéria”, obrigatório nos currículos escolares de 1º e 2º graus. As práticas que permeiam essa inclusão estão nitidamente agregadas às novas formas de valores escolares que perpassam por obrigatoriedades, primeiramente, de caráter político, no qual o país se encontrava naquele período.

O estabelecimento da Educação Física, enquanto disciplina obrigatória, após a homologação da Lei da Reforma de 1971, pode ser problematizada, segundo a perspectiva deste trabalho, a partir de duas formas que devem ser vistas como relacionadas e correlatas: a sua relação com a ordem militar técnica, mas também sua “desatenção” para com as questões socioeconômicas, com sua ênfase no ensino profissionalizante.

Palma (1991 apud DARIDO; RANGEL, 2005) ao questionar a forma como o ensino da Educação Física se dá, expõe características que marcam esse campo e que têm origens no período da ditadura militar brasileira. Assim,

[...] a necessidade da ampliação dessa concepção em função da sua ‘visão estreita de saúde’ que apresenta uma função disciplinadora, desconsidera as questões socioeconômicas como também se utiliza de um paradigma científico disciplinar, ignorando o diálogo com outras ciências ou com outros saberes. (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 43).

Como enfatizado anteriormente, essa Reforma foi estabelecida a partir de uma base com orientação técnico-educativa, visando primordialmente à relação do ensino com seu fim, entendido enquanto trabalho para atender as demandas do mercado. Concepção distante dos objetivos apontados por Darido e Rangel (2005), no que diz

respeito ao “valor” da Educação Física Escolar. Valores que devem ser considerados instrumentos de transformação individual e coletiva. Mas, ao contrário, a proposta de inserção da disciplina na Reforma dos anos de 1970, produziu enrijecimento nas suas práticas, pois a visão postulada na inclusão da disciplina desconsiderou as questões sociais, assim como ignorou o diálogo com outras áreas e saberes para sua aplicação. Fato esse relacionado a um processo de “esportivização” e “disciplinarização” do corpo, que retomaremos mais adiante.

Nesse sentido, para Rei e Lüdorf (2012), a prática da Educação Física escolar esteve atrelada aos interesses do regime militar, mas não apenas a isso, visto que o ensino da Educação Física também esteve relacionado aos desejos da burguesia nacional e do capital internacional, os quais exerciam grande influência nas propostas governamentais.

Os autores apontam como foi conduzido e elaborado o ensino da disciplina, enfocando apenas algumas modalidades esportivas em detrimento de outras. Basicamente, nesse período, a Educação Física escolar serviu e apresentou uma função política:

[...] o ensino da Educação Física nas instituições educacionais – reduzido à prática de algumas modalidades esportivas, pautada pelo alto rendimento - foi interpretado como uma ação racional do Estado para (a): adestrar fisicamente os escolares, tendo em vista o aumento do rendimento produtivo no mundo do trabalho; (b) formar atletas profissionais, considerando os possíveis benefícios políticos de conquistas esportivas no cenário internacional; e (c) pelo uso político do esporte, desviar a tenção da população de questões sociopolíticas. (REI; LÜDORF, 2012, p.482).

Correia (2011) aborda o tema da Educação Física no segundo grau, expondo sua experiência enquanto estudante durante o regime militar:

No que tange à minha formação escolar básica, essa se deu no contexto histórico do período da ditadura militar (1964-1985), perpassando também o processo de transição e instauração de uma nova ordem democrática. A escola básica que reside em **meu corpo** é uma escola privada, católica e tradicional da cidade de São Paulo. É uma escola em que as aprendizagens foram marcadas por uma **abordagem memorística, quantitativa, comportamentalista, disciplinadora, seriada, meritocrática e técnica**. (CORREIA, 2011, p. 34).

A Reforma de 1971 alterou as estruturas e formas organizacionais a partir das quais eram definidos os antigos ensinos Primário, Ginásial e Colegial, mas também

produziu alterações internas, no que diz respeito ao currículo e a forma de aplicação das “matérias” ou disciplinas.

A instalação do regime militar brasileiro, a partir de um golpe, marcou também o estabelecimento de um projeto de sociedade, principalmente, no comportamento e atividades internas das Forças Armadas. A educação se inscreveu no modelo de sociedade em curso, com o disciplinamento e autoritarismo que lhe correspondeu.

Como apresentado por Correia (2011), havia uma visão do ensino de Educação Física como atrelado a uma concepção higienista<sup>14</sup> e eugenista<sup>15</sup> do corpo. Ou seja, além do disciplinamento do corpo, a Educação Física escolar era pensada de modo muito restrito e com apoio de Foucault (1987) pode-se entendê-la como estratégica ao exercício de poder em curso.

Como destacado por Monje (2010), a Educação Física estava imersa em um currículo que, definido nos moldes de um governo autoritário, era usado como instrumento de dominação e controle social.

No histórico contido na legislação de 1997, esse aspecto é tratado nos seguintes termos:

Por suas origens militares e médicas e por seu atrelamento quase servil aos mecanismos do status quo vigente na história brasileira, tanto a prática como a reflexão teórica no campo da Educação Física restringiram os conceitos de corpo e movimento - fundamentos de seu trabalho - aos seus aspectos fisiológicos e técnicos (BRASIL, SEF/MEC, 1997).

Nesse contexto inscreveu-se o debate sobre a obrigatoriedade do ensino de Educação Física naquele período, em que a “matéria” era vista em uma perspectiva disciplinadora dos corpos.

Como evidenciado por Rei e Lüdorf (2012), a Educação Física era utilizada como um instrumento, cujo objetivo era a “[...] formação de corpos saudáveis e dóceis ao modo de produção capitalista” (REI; LÜDORF, 2012, p. 486).

---

<sup>14</sup> Higiene: nome dado a toda prática a favor da saúde, desde a profilaxia, passando pela manutenção e execução diária de atividades que promovam bem-estar ao corpo. (LOPES; SILVA; MATOS, 2005, p. 140).

<sup>15</sup> Eugenia: teoria do aperfeiçoamento das características hereditárias e descendentes, mediante medidas apropriadas, como estabelecimento de famílias socialmente úteis, gozando boa saúde física e mental, e eliminação de características hereditárias negativas. (LOPES; SILVA; MATOS, 2005, p. 109).



A relação entre tecnicidade da Reforma e o ensino da Educação Física, foi analisada por Castellani Filho (1998, p. 83):

[...] dada a contundente presença tecnicista nas Leis n. 540/68 e 5.692/71- reforçado o seu caráter instrumental, caráter esse que, num primeiro instante, veio a configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar ao ímpeto desenvolvimentista então em voga, mão-de-obra fisicamente adestrada e capacitada. Esse caráter instrumental evidencia-se ainda mais quando o Decreto n. 69.450/71, em seu artigo 1º, refere-se a ela como sendo [...] ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Nesse sentido, podem ser apresentadas, em complemento, as ponderações de Betti (1991), que considera a Reforma de 1971 o primeiro passo no estabelecimento daquilo que identificou como o fenômeno da “esportivização” da Educação Física escolar. Para o autor, os anos entre 1969 e 1979 foram marcados pela “[...] ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo” (BETTI, 1991, p.100). Ou seja, sua perspectiva conflui para a ideia apresentada no início desta parte, segundo a qual era interesse do governo militar brasileiro a valorização do esporte e dos atletas de ponta, tanto para competições quanto para seu uso midiático, para minimizar o comportamento repressivo do governo. Esse aspecto parece ter ocorrido por que

[...] a Educação Física passou a ser tratada ao nível de outro sistema, e porque gerou um interesse direto do Estado, que a inseriu em um contexto geral de desenvolvimento dos recursos humanos nacionais, sob o prisma da “aptidão física”, e da projeção nacional via esporte de alto rendimento, sob o prisma da formação de novos talentos esportivos, incorporando definitivamente o conteúdo esportivo no 1º e no 2º grau (BETTI, 1991, p. 106).

Rei e Lüdorf (2012), ao abordarem o trabalho de Betti (1991), chamam a atenção para o fato de que esse autor sublinha o papel dos profissionais de Educação Física para a afirmação desse comportamento estatal. Para eles, “[...] as iniciativas governamentais não teriam obtido êxito sem o apoio dos profissionais da área, que foram os mais veementes propagadores dessa nova maneira de conceber a Educação Física escolar” (REI; LÜDORF, 2012, p. 487).

Conforme Betti (1991), esse fato se deu apoiado na fraca legitimidade que a Educação Física apresentava no ambiente escolar, sendo tal cenário propício para

ressaltar as características positivas e as funções da disciplina no meio social, valorizando o trabalho e área profissional:

Tanto o MF [Método Francês], hegemônico durante o Estado Novo, como o ME [Método Esportivo], pós-70, privilegiaram o conteúdo formal, **comando, trabalho, controle externo e regras rígidas**. Isso significou a opção pela reprodução de modelos de atividades físicas formais, sem considerar as características e necessidades do aluno e do meio-ambiente; pelo **papel passivo do aluno, cumpridor mecânico de ordens emanadas da autoridade docente**, sem o direito a pensar e agir por si próprio; pela reprodução das características do trabalho- seriedade, obrigatoriedade, limitações de tempo e espaço, valorização do resultado; pela intervenção de autoridades externas na resolução de conflitos, limitando a aprendizagem social e a capacidade dos próprios alunos de gerenciarem uma atividade grupal; e por fim, pelas regras predeterminadas e inquestionáveis, dificultando a compreensão de sua função e de seu processo de elaboração (BETTI, 1991, p.165).

Para Taborda (2003), o ponto que marca a aceitação do programa do governo pelos educadores físicos, esteve, sobretudo, relacionado ao favorecimento do exercício profissional desses indivíduos. Esse ponto está ligado também à questão da valorização da Educação Física enquanto meio para melhorar as condições de vida e saúde do trabalhador e, por isso, do seu rendimento laboral. Isto é, para esse projeto de educação, cujo objetivo era o fortalecimento e estabelecimento do caráter tecnicista, a Educação Física escolar devia estar a serviço de um projeto de melhoria de rendimento dos estudantes, os quais estavam sendo preparados para atender as exigências do mercado de trabalho. Sobre essa relação:

[Há] um conjunto bastante rico e não monolítico de evidências. Dessas podemos inferir que, motivados por um conjunto bastante difuso de influências, os governos ditatoriais encetariam de [sic] políticas públicas para a Educação Física brasileira que visavam a melhora do perfil acadêmico e profissional do professor escolar de Educação Física como pedra de toque da tentativa de renovação e expansão da área. [...] Parece-me que, antes de um grupo de professores reorganizarem a Educação Física brasileira [...], ou de a Educação Física ser uma musa dos militares de plantão, a tecnocracia fazia a medição dos interesses de um e de outros (TABORDA, 2003, p. 163).

Sobre a mudança ou “melhora” do perfil acadêmico e profissional dos professores de Educação Física, como mencionado no parágrafo anterior, abre-se um parêntese na discussão sobre os impactos da Reforma para a Educação Física escolar, para lembrar que, durante esse período, houve uma expansão dos cursos universitários de Educação Física. Esse fato esteve relacionado à importância dada ao ensino da

disciplina, conseqüentemente ligada à sua função social, e, sobretudo, ao valor que lhe foi dado pelo governo militar.

Como exemplo da expansão dos cursos de Educação Física, pode-se mencionar especificamente o caso de Mato Grosso do Sul (antigo sul de Mato Grosso). De acordo com Monje (2010), durante o período ditatorial foi aberto, em fevereiro de 1971, por exemplo, o Curso de Educação Física no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). Posteriormente, por causa da divisão do estado, em 1979, a UEMT foi desmembrada e criou-se a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), abarcando o curso de Educação Física.

No que diz respeito à discussão sobre os profissionais de Educação Física, torna-se relevante mencionar que, apesar da relação estabelecida entre eles e o Estado ditatorial do período, Taborda (2003), explicita que talvez não fosse claro para esses profissionais qual era o intuito do governo com o desenvolvimento da “matéria”; em outros termos, talvez não fosse obvio como o regime militar buscava relacionar a Educação Física ao projeto de sociedade formulado a partir do golpe de 1964:

Talvez não houvesse clareza por parte daqueles profissionais da vinculação entre a Educação Física e a Doutrina de Segurança Nacional e, até mesmo, a perspectiva de desenvolvimento do governo. Mas muitos indícios permitem intuir que havia uma clara proximidade entre os interesses do governo e os interesses dos profissionais da Educação Física (TABORDA, p. 91).

Destaca-se o papel do Estado no sentido de utilizar-se do ensino da Educação Física nas escolas para fins disciplinadores. Ou seja, as Reformas de 1968, referente ao ensino universitário, e a expansão dos cursos de Educação Física e a de 1971, serviram como meio de aplicação de um perfil disciplinador e regulador da sociedade.

Reforçando essa perspectiva estão as considerações de Assis (2001) para quem, durante a década de 1970, o ensino da Educação Física também esteve relacionado ao caráter autoritário e repressivo do governo militar:

O desenvolvimento da aptidão física se dá por meio do esporte, que possibilita o exercício do alto rendimento, ou seja, o esporte faz da educação física partícipe, na sua especificidade, do modelo de sociedade assentado na produtividade, na eficácia, na eficiência e, sobretudo, no final dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, na **formação do corpo dócil e disciplinado, apolítico, acrítico e alienado**. Valem como registros a inclusão da obrigatoriedade da educação física no ensino superior em julho de 1969, após todas as

cenas do ano de 1968 e início de 1969, e, de forma mais trágica, dolorosa e cruel, a lembrança da euforia incentivada para com que a seleção brasileira de futebol em 1970, ao mesmo tempo em que, nos porões da ditadura, crescia a violência contra os opositores ao regime, com prisões, tortura e morte. (ASSIS, 2001, p.15-16).

Sobre a questão do uso político do esporte, visto o caráter que assumiu o ensino da Educação Física Escolar nos 1º e 2º graus, como já mencionado, Rei e Lüdorf (2012), apontam para outra função da disciplina EF no período; referem-se à formação de atletas de alto nível para as competições, sobretudo, internacionais. Esse aspecto da história da relação do regime militar com a Educação Física escolar é reconhecido e denominado por Ghiraldelli Jr. (1988) de surgimento da “Educação Física Competitivista”.

O projeto que envolvia o desenvolvimento da chamada “Educação Física Competitivista” estava relacionado a diversos fatores. Para além da boa impressão nacional e internacional que se objetivava alcançar através de eventos esportivos, a prática do esporte e seu incentivo, por meio da Educação Física escolar, também esteve relacionado ao desvio da atenção da população para questões mais sensíveis ao governo. Tal fato, como mencionado brevemente, esteve relacionado ao efeito positivo de a Seleção Brasileira ter vencido a competição da Copa do Mundo, durante o ano de 1970, no México. Tratava-se de:

[...] submissão do esporte praticado na escola aos códigos do esporte de alto rendimento. Tal sujeição estaria alinhada com determinados interesses governamentais, tais quais: formar atletas de alto nível, considerando os possíveis benefícios políticos de conquistas esportivas no cenário internacional; e desviar a atenção da população de questões sociopolíticas (REI; LÜDORF, 2012, p. 490).

Segundo Betti (1991), foi durante a década de 1970, que o esporte tornou-se um elemento hegemônico na Educação Física escolar brasileira. Ainda nesse sentido, o ensino dessa disciplina, tornou-se concentrada em objetivos específicos relacionados à lógica do desenvolvimento e segurança nacional do país, partes importantes do projeto político do regime militar brasileiro:

Na década de 70 [o sistema militar] compunha a tecno-burocracia que se instalou no governo federal na área educacional, e ao **dirigir hegemonicamente os órgãos centrais de administração da Educação Física, na perspectiva ideológica do “desenvolvimento e segurança nacional”**, aliou-se ao sistema esportivo, no interesse comum de colocar a Educação Física como fornecedora de talentos esportivos para alimentar o esporte de alto rendimento, para a

“elevação do nível das representações nacionais”. Daí a adoção do **modelo piramidal** para o sistema de Educação Física/Esporte. [...] O conteúdo esportivo deu então uma nova coloração aos programas de Educação Física no Brasil, centrados na velha ginástica sueca e francesa [sic]. **O esporte pareceu também ir ao encontro da ideologia propagada pelos condutores da revolução de 1964: 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. 160-161).

O modelo piramidal (*Figura 1*) apresentado por Betti (1991) compreende a ideia de que para se chegar ao “atleta de ponta” em um esporte de alto rendimento, o indivíduo deveria passar por várias etapas, as quais iriam selecionando os melhores de acordo com as exigências. Apoiado nesse princípio hierárquico a Educação Física escolar, daria a base para a formação de mais atletas para o país. Essa proposta permitiria, portanto, a identificação de talentos entre os alunos. Ao passo que, o sucesso dos atletas formados serviria de estímulo para o esporte escolar: “[...] o topo da pirâmide deve realimentar a base” (BETTI, 1991, p. 110).

**Figura 1-** Modelo Piramidal



**Fonte:** Betti (1991)

Tanto Betti (1991) quanto Ghiraldelli (1988) parecem concordar quanto a significativa relação que se estabeleceu naquele momento histórico entre a Educação Física escolar e o regime ditatorial. Ambos também exploram a questão da disciplina que se voltou ao esporte que tinha, portanto, relações tanto com suas características de elemento disciplinador, de prestígio (nacional e internacional), mas também de relação com aspectos da segurança nacional.

Rei e Lüdorf (2012) fazem um importante resumo complementar a respeito do pensamento desses dois autores:

Dessa forma, enquanto Betti (1991, p.112) diz que, no período em questão, ganha força a concepção de que “o aluno e a escola devem servir ao esporte, [...] e não o esporte estar a serviço dos interesses educacionais [...]”; Ghiraldelli Junior (1988, p.20) é taxativo: “apesar de negar, a Educação Física Competitivista é um aríete das classes dirigentes na tarefa de desorganização popular”. Para o último autor, a difusão da “Educação Física Competitivista”, além de fazer eco à propagação da ideia de um “Brasil-Grande”, capaz de mostrar sua magnitude por meio de conquistas esportivas no cenário internacional, também apresentava um segundo objetivo: dirigir e canalizar energias para o esporte, atuando como uma espécie de analgésico nos movimentos sociais. (REI; LÜDORF, 2012, p.492).

Assim, a inserção obrigatória da Educação Física no currículo escolar a partir da Reforma de 1971, imprimiu um tipo de situação que também esteve atrelada a repressão do regime militar. Significa que a Educação Física escolar foi utilizada como uma estratégia útil ao exercício de poder, mais do que uma inserção do ensino em uma perspectiva que fugisse à “visão estreita da saúde”.

Por fim, destacamos que para Saviani (1987), a Lei nº 5.692/71 completou o ciclo de reformas educacionais destinadas a ajustar a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964.

Castellani Filho (1988) aponta para o fato político da obrigatoriedade do ensino da Educação Física em todos os níveis e ramos de ensino, pois essa inserção acontece conjuntamente à retirada de outras disciplinas do currículo escolar:

[...] a exclusão da Filosofia do rol das disciplinas obrigatórias dos currículos de 2º grau e a inclusão da Educação Moral e Cívica no 2º e 3º graus- neste último, como o nome de Organização Social e Política Brasileira, OSPB- paralelamente à da Educação Física- com seu repertório lúdico- esportivo associado às implicações decorrentes de sua presença na instituição escolar, entendida unicamente enquanto ATIVIDADE – não pode ser vista como medida díspares, como se tivessem sido tomadas aleatoriamente. Compõem, a nosso ver, um conjunto de medidas adotadas, que refletiam a opção [...] pela negação da Filosofia, enquanto teoricamente dotada de conteúdo potencialmente gerador de posturas constituídas de criticidade, optando por outras que estariam comprometidas em representar o papel ideológico de condução de poder pela elite (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 97).

Nesta Dissertação reforçamos o papel da disciplina e o exercício de poder hierárquico que influenciaram a Educação Física escolar nesse período. Foi, também,

mais do que um projeto político que visava formar atletas de alto nível ou mesmo atrelada às considerações de segurança da doutrina de Segurança Nacional, pois, não se pode deixar de enfatizar as alterações que se deram no ensino para que essas características pudessem ser “despertadas” ou “trabalhadas”. Assim,

[...] no desenvolvimento de seu conteúdo da Educação Física Escolar o médico, e mais especificamente o médico higienista, tem um papel destacado, sendo esse profissional um personagem quase indispensável, porque exerce uma autoridade perante o conteúdo de ordem biológico por ele dominado. Esse conhecimento vai orientar a função a ser desempenhada pela Educação Física na escola: desenvolver a aptidão física dos indivíduos. As aulas eram ministradas por instrutores do exército, que traziam para as instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia. (SOARES; TAFARREL; VARJAL et al., 1992, p. 53).

Complementando, Fernandes (2009), enfatiza a entrada da instrução militar no ensino da Educação Física Escolar. Nesse sentido, o autor aponta para o fato de que, nesse período da história brasileira, não era necessário ensinar conhecimentos da área, o mais importante era ter praticado a Educação Física, sobretudo, na perspectiva do esporte:

Diversos autores Soares et al. (1992); Darido (2003; 2005); Betti (1991) e os PCNs (Brasil, 1997), destacam que em ambas as concepções (higienista e militarista) a Educação Física era considerada como disciplina meramente prática, não necessitando de uma fundamentação teórica que desse suporte, por isso, não havia uma distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar, não sendo necessário para ensinar Educação Física dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante. (FERNANDES, 2009, p. s/n).

Darido e Rangel (2005) destacam o uso das escolas públicas e privadas pelo governo, a fim de fortalecer a propaganda de apoio ao regime militar, e indicam a existência, nesse período, de um discurso de poder. Este por sua vez, segundo as autoras, relacionado a um conjunto de práticas hegemônicas historicamente construídas que reforçam problemas que dificultam a democratização do ambiente escolar. Sobretudo, nesse sentido, a valorização dos mais habilidosos e aptos, que expressa à prática da Educação Física escolar durante o regime militar.

Com relação à influência do regime militar e do projeto de educação levado a cabo pelos governos, Darido e Rangel (2005) apontam que essa fase da história brasileira influenciou diretamente o ensino da Educação Física, pois foi marcado pela

valorização do rendimento e da seleção dos mais habilidosos. Além do mais, as aulas eram marcadas pela figura de um professor centralizador que ordenava a repetição de movimentos esportivos mecânicos. Ou seja, nessa perspectiva, adotou-se um modelo esportivista mecanicista, tradicional e baseado no principal elemento da Reforma tecnicista de 1971.

A disciplina, nas linhas propostas pela legislação dos currículos elaborada pelo governo, estava mais ligada a um projeto de seleção de indivíduos, os quais deveriam ser valorizados em detrimento de outros, e também de disciplinarização da sociedade brasileira como um todo, do que um incentivo a um entendimento democrático da prática da Educação Física. Transformações, nesse sentido, começariam a ser levantadas e/ou questionadas a partir da década de 1980. Porém, foi apenas após o período de redemocratização do Brasil, a partir de 1985, que o debate se tornou mais profundo. Tal acontecimento levaria a Reforma dos anos 1990, quando foi promulgada a “nova” lei de diretrizes para a educação no país.

## **2.2 O Ensino Médio na Lei e Diretrizes e Bases da Educação (1996)**

O objetivo deste tópico foi o de analisar aspectos gerais referentes à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 no que tange o Ensino Médio.

A Lei (BRASIL, 1996) dedica artigos específicos para descrever a oferta do ensino médio no país, na qual dedica uma seção inteira que define seus princípios. Segundo o Art 4º, Art. 9º e Art. 10º da mesma, a garantia por meio do discurso ressalta nos dizeres o dever do estado, incumbência da União e da organização da educação nacional respectivamente, por uma educação escolar pública, na qual o ensino médio está incutido. No Art. 21º a retomada da composição dos níveis escolares é reforçada e, o ensino médio incluso, já no Art. 26º da mesma Lei apresenta a perspectiva de uma base nacional comum para os currículos dos níveis de ensino, sendo diversificadas conforme as características de cada região onde se encontra cada instituição de ensino. Os estudos de história e cultura afro-brasileiras e indígenas são de caráter obrigatório para esse nível de ensino, conforme o Art. 26-A. Assim como no que tange a formação específica das consequências dos estudos desse nível discutido, o ensino médio é um componente obrigatório para os estudos futuros, sendo eles o de cursos de graduação, segundo o § 6º do Art. 62º da mesma normativa.



A seção IV intitulada *Do Ensino Médio* dispõe sobre este nível de ensino suas finalidades e seu currículo:

**Art. 35.** O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 (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.

**Art. 36.** O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

48IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

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

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

49III – (revogado).

50§ 2º (Revogado.)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos. (BRASIL/LDB, 2015, p. 24).

Podemos constatar certo avanço referente à nova LDB, pois se cria novas denominações e normas à educação. Agora os níveis escolares estão divididos em educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Em contrapartida a LDB 5692/71, se comparado à nova LDB, possuía dois níveis (ensino primário correspondente ao 1º grau e, ensino médio correspondente ao 2º grau) conforme exposto no *Quadro 1* desse capítulo.

A LDB ainda aponta estágios divergentes no que diz respeito à educação profissional para este nível de educação, tais qual o ensino básico que é direcionado a qualquer sujeito; o nível técnico restrito a quem está ou já possui o grau de nível médio de ensino e o tecnólogo que se restringe a formação quem somente concluiu o ensino médio, conforme apontam (FARIA; AQUINO; SOUZA; CHAGAS, 2008, p. 1).

Sobre a educação profissional o acesso se deve de forma ampliada, como podemos observar no Art. 39º da referida Lei.

A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. (BRASIL/LDB, 2015, p. 27).

Kuenzer (2000) apresenta uma análise sobre a LDB/1996 e outros documentos oficiais, que regulamentam e objetivam uma educação para os jovens frequentadores do ensino médio; observa uma divergência de discursos que circulam num parecer referente às propostas de um governo que possui uma “[...] concepção de educação orgânica ao modelo econômico em curso, versão nacional do processo globalizado de acumulação flexível” (KUENZER, 2000, p. 16), que ocupam um espaço no ideário neoliberal. O que significa dizer que a formação dos sujeitos que exercem essa educação são reflexos de um governo que foi e está ocupado por quem legisla sobre um poder num determinado tempo histórico em que esses discursos são legitimados e, conseqüentemente, não dão opções, apenas exercem o poder da forma que lhes é imposta. Nesse sentido,

As escolas seriam uma forma particular de vida organizada com o objetivo de produzir e legitimar os interesses econômicos e políticos das elites empresariais, ou privilegiado capital cultural dos grupos da classe dominante. Mais importante ainda: ambas as posições representam um ataque à noção de cultura como esfera pública, na qual os princípios fundamentais e as práticas da democracia são aprendidos em meio às lutas, diferenças e diálogo. (MCLAREN; GIROUX, 2006, p.94).

Esse debate feito por McLaren e Giroux (2006) sobre um currículo que relacionava justamente a pedagogia como “base de conhecimento curricular”, vem de

encontro ao que estamos discutindo, a questão da dominação de uma política que impõe um modo capital cultural típico de grupos da classe dominante.

As leis, como a LDB, apontam para a legitimação de uma polarização que tem proporcionado consensos sobre a discussão dessas políticas públicas que acabam por sustentar a nossa civilização contemporânea. Kuenzer (2000) afirma polaridades sobre essa temática, o sentido de uma educação para a vida e uma educação para o trabalho. A autora faz críticas a tal polaridade instituída em nossa sociedade, que coloca em lados opostos o ensino técnico e o científico, pois deveriam estar em confluência. Isso porque as mudanças nas relações de trabalho têm tratado de uma nova concepção entre ciência e o trabalho, pela exigência de adaptação às novas relações exigidas pela contemporaneidade que:

[...] passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar e opaco que caracteriza a tecnologia na contemporaneidade. (KUENZER, 2000, p. 18).

Forma exigida pelo mercado conforme a própria cultura social estabelecida, a industrializada. Essas exigências de mercado ora estão sendo sucumbidas pelo próprio trabalho, ora pelo processo de escolarização da memorização de conteúdos ou mesmo pelo processo não reflexivo de produção do eficaz/eficiente da indústria.

A escolarização deve, segundo as normativas, formar os sujeitos na concepção humana, no que se refere a:

[...] construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada. (KUENZER, 2000, p. 19).

Desse modo, a formação humana passa a ser mediada não mais pela “construção humana escolarizada”, mas por suas inúmeras relações com a sociedade, seja no trabalho, na vida coletiva, no processo de socialização, nas articulações de origem de classe, no acesso as informações, no domínio científico entre outras. A qualificação ao trabalho então passa a ser estabelecida por essas manifestações de comportamentos que permitem ao sujeito se qualificarem ou, até mesmo, se destacar em determinados

espaços de produção devida suas soluções, criatividade e o “domínio de conhecimento”. (KUENZER, 2000, p. 20).

Nesse sentido “[...] é preciso outro tipo de pedagogia<sup>16</sup>, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas” conforme explicita Kuenzer (2000), a fim de atender as novas tendências na base tecnológica de educação, pois:

[...] não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica – e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos – e, ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada por meio da constituição de uma única rede, o que justificou, inclusive, a não discussão de formas de equivalência entre Ensino Médio e profissional. (KUENZER, 2000, p. 20).

Mas essa mudança não depende somente de uma questão pedagógica, mas sim de uma estrutura política/ideológica, que no Brasil ainda encontra-se nas relações estabelecidas pelo neoliberalismo referentes a questões do trabalho e do capital. Esse próprio modelo que proporciona o “crescimento da exclusão e a diminuição dos recursos públicos” são de naturezas próprias dele (KUENZER, 2000). A autora ainda afirma que essa relação de como essa concepção histórica foi estabelecida ao longo do tempo tem iniciativas na própria organização social brasileira, como um fator econômico e político. Os princípios para uma escola média unilateral, ou seja, que tivesse um cunho estritamente educacional ou para que ela se tornasse assim, primeiro deveria “[...] buscar compreender a quem se destina e como se insere esse nível de ensino no conjunto da reforma que vem sendo levada em efeito desde a aprovação autoritária da LDB”. O Ensino Médio ainda encontra-se dual.

A LDB de 1996 define como parte da Educação Básica o ensino médio. Institui por meio do Art. 21 que: “A educação escolar compõe-se de: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” (BRASIL, 1996), que tem por finalidade primordial a “formação cidadã”, conforme Art. 22:

---

<sup>16</sup> Pois “no discurso da pedagogia dominante, a pedagogia é simplesmente a metodologia mensurável e justificável usada para transmitir o conteúdo de um curso. Não é um conteúdo reciprocamente determinante na construção do conhecimento e da aprendizagem na construção do conhecimento e da aprendizagem, mas uma pós-intervenção reduzida à categoria técnico-instrumental” (MCLAREN; GIROUX, 2006, p. 96).

O Ensino Médio passa a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação e para o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela, ou seja, que ‘tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores’ (BRASIL/LDB, 2015, p. 8).

É desta forma que se caracteriza a LDB, de caráter propedêutico no seu discurso, mas muito vem a introduzir a noção de que o Ensino Médio deve preparar os jovens para o trabalho, assim como no seu desenvolvimento pessoal unicamente voltado ao desempenho da cidadania de maneira a progredir no trabalho. Fica nítida a visão dualizada nesse Art. 22. exposto acima sob os olhares críticos postulados anteriormente. Nesse sentido, cabe o Ensino Médio optar por novos delineamentos diretivos distintos ao proposto e imposto pelo século passado, com a superação desta “concepção dual e conteudista que o tem caracterizado, em face de sua versão predominantemente propedêutica, para promover mediações significativas entre os jovens e o conhecimento científico” (KUENZER, 2000, p. 38).

### **2.2.1 A Educação Física nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**

O objetivo neste tópico foi analisar como a educação física e o ensino da mesma foi descritos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

O que cabe ressaltar que esse nível de educação estando entre umas das etapas finais da educação básica possui um papel de caracterização das identidades dos educandos, assim como resalta o Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs do Ensino Médio: “O Ensino Médio passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental” (BRASIL/PCN, 2000, p. 9). Observa-se, com essa afirmação, a importância dada ao caráter propedêutico que esse nível do ensino assume, como já dito anteriormente, assim como também o fato de que as disciplinas também “detêm uma ação” sobre o que devem desenvolver em relação às desenvolvidas dos educandos com seus conteúdos.

Contudo, cabe ressaltar que as finalidades da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 justifica-se de modo integral a necessidade de uma relação com a prática social e, também, com o trabalho. As finalidades são:

- a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;
  - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
  - a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo;
  - o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos.
- (BRASIL/PCN, 2000, p. 10).

O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), assim como os outros documentos norteadores, buscam regulamentar os artigos previstos na LDB/96.

O PCNEM afirma que a partir de suas diretrizes instituiu-se um novo perfil para o currículo ou até mesmo “uma reforma no Ensino Médio” afirmando que em termos de:

[...] competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender.

(BRASIL/PCN/EM, 2000, p. 4).

A citação afirma que a noção de currículo está se atualizando, buscando novas abordagens pedagógicas e metodológicas, com vistas a aplicabilidade do que se denominam “habilidades” e “competências”. Mas, o preceito conteudista acaba por não formar os sujeitos preconizados, a que se refere numa educação que o transforme para a vida cidadã, com capacidade reflexiva, para que o jovem determine seus próprios caminhos.

Como podemos observar com apoio de Kuenzer (2000), que as alterações dos discursos oficiais sempre geram controvérsias, devido às mudanças de cunho político/ideológicos. O principal objetivo dessas “reformas” curriculares nos últimos tempos, e desde o período da promulgação da Constituição Federal de 1988, foi a centralização e capacitação de um ensino científico, que se utilizasse de novas tecnologias que estão relacionadas à área da educação. Devido ao processo das grandes informações produzidas a partir da década de 1990 justamente por um processo de pós-revolução industrial o qual elevou o desenvolvimento tecnológico.

Para tanto, conclui-se que essas mudanças pautadas na Lei de Diretrizes e Bases são estabelecidas devido à chamada “revolução do conhecimento” que altera as relações da sociedade e sua organização frente ao trabalho, assim como a expansão do crescimento da rede pública de ensino de modo que estas estejam intrinsecamente relacionadas com as exigências da sociedade, como aponta os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 6). Em meio às mudanças, surgem também debates sobre as perspectivas que não “evoluem”.

Mesmo em conformidade com as tidas “exigências da sociedade” a educação física segundo o Conselho Federal de Educação Física – CONFEF,

[...] introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, capacitando-o para usufruir os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (CONFEF, 2002, p. 4).

A Lei nº 5.692/96 determinou a obrigatoriedade da disciplina em todos os níveis e ciclos do primeiro e segundo graus. Se comprarmos a reforma de 1971 com a de 1996, a LDB possui um parágrafo específico que expressa a obrigatoriedade da disciplina como componente curricular:

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

[...]

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: ([Redação dada pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003](#)).

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003](#)).

II – maior de trinta anos de idade; ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003](#)).

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003](#)).

IV – amparado pelo [Decreto-Lei nº 1.044](#), de 21 de outubro de 1969; ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003](#)).

V – ([VETADO](#)) ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003](#))

VI – que tenha prole. ([Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º/12/2003](#)).

(BRASIL/LDB, 1996, p. 19).

Como observado a “Educação Física tornou-se um componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno nos casos acima”

(CONFEEF, 2002, p. 5). É possível notar também que essa discussão sobre o quesito obrigatoriedade tem sido um debate desde a legitimação da educação física na escola e sempre é necessário que a mesma se imponha em forma de resistência para a manutenção e permanência: “A Educação Física é obrigatória no Ensino Básico e foi promulgada a Lei n 10.328, de 12 de Dezembro de 2001, que insere a palavra ‘obrigatória’ no parágrafo 3, do art. 26 da LDB.” (CONFEEF, 2002, p. 11).

Nesse sentido (BRASIL/MEC, 2006, 215) aponta sob a ótica de uma diretriz exclusiva e direcionada a Educação Física uma crítica em relação ao Decreto-Lei nº 10.793/2003, exposto a cima, sobre a isenção de vários alunos tidos como dispensados, que os julga incapazes, trazendo em questão “um padrão que exclui justamente a diversidade de trajetórias de vida dos alunos que frequentam a escola.” Na qual o mesmo Parâmetro curricular de 2006 aponta princípios de especificidades no ensino médio na Diretrizes Curriculares Nacionais sob a Resolução CEB n 3, de 26 de junho de 1998, que aponta segundo os conhecimentos sobre a Educação Física:

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

**I** - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de

respeito ao bem comum e à ordem democrática;

**II** - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana

e de tolerância recíproca.

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

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

**II - a Política da Igualdade**, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o



respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

**III - a Ética da Identidade**, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (BRASIL/MEC, 2006, 216).

Sob o molde dessas diretrizes levantadas, cabe ressaltar ainda alguns questionamentos trazidos pelo próprio artigo oficial sobre esses princípios estabelecidos pela LDB/96, o “Como pensar uma “Política da Igualdade” que deixa à margem do processo pedagógico deficientes, trabalhadores, adultos com mais de 30 anos, mulheres com filhos, etc.?” além de “como pensar uma “Estética da Sensibilidade”, na qual as práticas corporais da Educação Física podem ser uma fonte riquíssima de formas “lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo, se essas práticas são ensinadas para poucos em uma lógica excludente?” e “como pensar uma “Ética da Identidade” em uma prática pedagógica que determina quem pode e quem não pode ter acesso a esse saber, definindo sujeitos “dispensáveis” essa prática pedagógica?”(BRASIL/MEC, 2006, 216).

Ainda sobre os parâmetros da disciplina de Educação Física estão no volume 1, denominado *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* (BRASIL/MEC, 2006), na introdução, o documento afirma o desafio de colocar frente aos professores da educação básica parâmetros curriculares, primeiro pela extensão territorial cultural do Brasil e também pelo fato de a Educação Física se tratar de “[...] uma disciplina que no momento é objeto de intensas críticas a certos modelos de práticas pedagógicas tidas como hegemônicas” (BRASIL/MEC, 2006, p. 213). Esse parâmetro reforça o que vem sendo apresentado desde o início deste Capítulo.

Essa “homogeneização” refere-se justamente ao modo como a disciplina vem sendo tratada nas suas orientações pedagógicas ao longo dos “[...] 150 anos de presença da Educação Física nas Escolas” (BRASIL/MEC, 2006, 213). Sobre esse aspecto o documento explicita:

Até os anos de 1980 prevaleceu a ideia do manual como elemento metodológico, cristalizando por muitos anos uma forma homogênea de trabalho que repercutiu em outros setores, como a construção dos espaços de aulas, a produção de equipamentos, a formação do professor. (BRASIL/MEC, 2006, p. 213).

Ideia que inclusive fez permanecer uma visão sobre a Educação Física como uma “matéria sumariamente disciplinadora” do corpo, nos pressupostos do condicionamento e “justificativas de ações no campo biofisiológico” (BRASIL/MEC, 2006, p. 213). Porém essa visão começa a tomar novos rumos a partir da década de 1980, com a então denominada prática renovadora pedagógica - o fazer pedagógico.

Até os anos de 1980 prevaleceu a ideia do manual como elemento metodológico, cristalizando por muitos anos uma forma homogênea de trabalho que repercutiu em outros setores, como a construção dos espaços das aulas, a produção de equipamentos e até mesmo o processo de formação do professor. Os parâmetros curriculares que nortearam as práticas docentes continuaram a produzir certa “homoginização do fazer” pedagógico, como afirma o documento, “[...] desrespeitando a pluralidade de culturas e de seus sujeitos, alunos e professores” (BRASIL/MEC, 2006, p. 214).

O texto busca refletir o que está na pauta da prática da Educação Física escolar. A expectativa é dar continuidade ao diálogo sobre as práticas pedagógicas e as intenções educativas da escola. Espera-se que, a partir do presente texto, as redes de ensino das diferentes regiões, municípios e escolas, formulem os próprios textos, tendo em vista suas possibilidades, particularidades e experiências. Este documento foi produzido na perspectiva de orientar e provocar o debate sobre nossas práticas pedagógicas. (BRASIL/MEC, 2006, p. 214).

Trata-se de um documento que apresenta este debate mais relevante sobre a área, pois tendo como discussão sobre esses “ordenamentos legais” é que os professores devem se posicionar no viés “político e pedagógico de sua prática educativa”. (BRASIL/MEC, 2006, p. 216). E com isso, dentro da escola cabe ao professor posicionado apresentar com argumentos que qualifiquem seus conhecimentos já apresentados pela área, primeiro, pela defesa da permanência disciplina na escola, segundo pelos objetivos da Educação Física como componente curricular e terceiro pela prática da mesma como instrumento pedagógico. Para tanto “a legislação é clara em garantir ao aluno a oferta do componente curricular, mas quem deve garantir o tempo e o espaço adequados a ele são os professores” (BRASIL/MEC, 2006, p. 217) finaliza uma das Orientações para a Educação Física.

Assim como outros nortes trazidos pelo mesmo documento evidencia que a prática corporal deve permitir fazer com que os alunos tenham a oportunidade de leitura da realidade mundo. Pois essas práticas corporais passam a ser uma linguagem dos sujeitos colocados ali, na escola. E nesse conjunto de práticas ora são trazidas pelos sujeitos colocados na escola, a fim de “educarem” seus corpos para a vida cidadã. A escola deve apresentar como um espaço sociocultural<sup>17</sup> da diversidade. Por isso é necessário compreender as diferenças presentes entre os sujeitos do ensino médio, que são constituídos por uma trajetória histórica “com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares” (BRASIL/MEC, 2006, 220).

A Educação Física por ser um elemento curricular que se distingue dos instrumentos e conhecimentos “diferenciados daqueles chamados tradicionais no mundo escolar” Brasil/Mec (2006, 224), primeiro por necessitarem de equipamentos e estrutura para a aplicação dos temas propostos que atravessam os muros da escola “como a rua, rios, praias, praças públicas, cachoeiras, montanhas, etc.” Brasil/Mec (2006, 224). Cabe ressaltar que nessa visão a prática corporal, nesse sentido, abrange uma multiplicidade que devem ser encaradas não apenas como movimentos corporais, mas também como práticas culturais<sup>18</sup>, como afirma o documento sobre tais orientações. “Nesse sentido, concluímos que é muito mais rica a tentativa de sistematizar aquilo que as comunidades praticam do que impor pacotes de atividades institucionalizadas, universais.” Brasil/Mec (2006, 227).

Os conteúdos que predominam nas produções da Educação Física brasileira são: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Entretanto, na condição de conteúdos de ensino na escola, eles não possuem vida própria, é preciso um tema relevante para conduzi-los. Temas esses que, por sua vez, precisam estar vinculados a um projeto de formação dos alunos. (BRASIL/MEC, 2006, p. 228).

---

<sup>17</sup> A escola torna-se, nessa perspectiva, um grande projeto cultural, que apresenta às novas gerações uma gama de saberes, conhecimentos e valores. Mais do que isso, aponta caminhos e instaura relações com o saber, com a cultura e com as pessoas. A escola produz toda uma dinâmica cultural que institui visões de homem, de mulher, de mundo e de sociedade. Tem nos seus espaços e tempos escolares muito mais do que dispositivos de organização de funcionamento: cada espaço e cada tempo na escola constituem uma linguagem a dizer às pessoas/sujeitos ali presentes o que elas devem ser e fazer. (BRASIL/MEC, 2006, p. 219).

<sup>18</sup> visto que são um produto das relações travadas entre diferentes sujeitos. Justamente por constituírem uma produção cultural, as práticas corporais carregam consigo um conjunto de valores, sentidos e significados vinculados aos sujeitos que as produzem/reproduzem.

Para este nível de escolarização os parâmetros trazem então os temas possíveis que fazem presentes no contexto do cotidiano dos sujeitos desse nível de ensino.

**Quadro 2:** Temas para práticas corporais nas escolas de ensino médio

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
Identidade juvenil	<i>Performance</i> corporal e identidades juvenis
Gênero e sexualidade	Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer
Produções culturais e artísticas	Mitos e verdades sobre os corpos
Cultura juvenil e indústria cultural	masculino e feminino na sociedade atual
O corpo e a indústria cultural	Exercício físico X saúde
O aluno no mundo do trabalho	O corpo e a expressão artística e cultural
Saúde e bem-estar físico	O corpo no mundo dos símbolos e como
Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer	produção da cultura
Organização de tempos e espaços escolares	Práticas corporais e autonomia
Cultura juvenil e meio ambiente	Condicionamento e esforço físicos
Escola e relações étnicas	Práticas corporais e espaços públicos
Cultura juvenil e participação política	Práticas corporais e eventos públicos
Cultura juvenil e organização comunitária	O corpo no mundo da produção estética
	Práticas corporais e organização comunitária
	Construção cultural das idéias de beleza e saúde

**Fonte:** Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006.

São temas que por sua vez abrangem um conjunto de práticas que se caracterizam como conteúdo. “Cada tema possui a capacidade de envolver mais de um ou todos os conteúdos em seu desenvolvimento. Tudo dependerá dos acordos entre os professores e a comunidade escolar” (BRASIL, 2006, p. 229). Cabe ressaltar que mesmo que as orientações para a disciplina sob a perspectiva do ensino do ensino médio

esteja tratando do esporte enquanto conteúdo, o mesmo documento (re)afirma que “os conteúdos são tratados nas escolas nas últimas décadas acabam por torna-los formas esportivas/competitivas por excelência, deixando em segundo plano outros temas e perspectivas de formação próprios da Educação Física” (BRASIL, 2006, p. 230).

O próximo capítulo abordou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei n 13.415 de 2017.

## **CAPÍTULO III**

### **A EDUCAÇÃO FÍSICA OU SUA ESCASSEZ NO ENSINO MÉDIO COMO ESTRATÉGIA GOVERNAMENTAL: SUBJETIVIDADES JOVENS NA MIRA DA ATUAL REFORMA DO ENSINO**

Este capítulo teve como objetivo analisar a condição da Educação Física Escolar na recente Reforma do ensino médio, por meio da legislação educacional recente e os debates que a envolveram. Nesse sentido, levantaram-se questões que apontam e relacionam o desenvolvimento de um conjunto de regras de funcionamento desse nível da educação escolar e o aparato legal que pretende dirigir ou influenciar no currículo.

Inicialmente foram apresentadas considerações a respeito da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL/BNCC, 2016) e as diversas críticas que o projeto recebeu e ainda vem recebendo, assim como sua influência sobre o ensino de Educação Física. Logo após os discursos acadêmicos que afirmam a concepção de uma educação física como prática renovadora, suas superações em relação às perspectivas históricas apresentadas na concepção do Capítulo anterior.

No outro momento a discussão sobre legislação abordada referente a Medida Provisória nº 746/16 (BRASIL/MP, 2017) que propunha a eliminação da obrigatoriedade do ensino da Educação Física Escolar no Ensino Médio. Nessa parte procurou uma aproximação dos aspectos centrais da Medida. O debate sobre seu principal objetivo em relação a eliminação da disciplina de educação física do ensino meio, no início do ano de 2016 a transformação da Lei que regulamentou o direito da mesma permanecer como elemento curricular nesse nível de educação.

um breve diagnosticam do futuro próximo que se avizinha para o ensino da disciplina.

#### **3.1 Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular (2016)**

Nesta parte buscou-se discutir o documento denominado Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A Base foi discutida e aprovada com o objetivo de formar e delimitar os conhecimentos a que os alunos da Educação Básica devem ter acesso na

qual o Ensino Médio encontra-se inserido<sup>19</sup>. Sua elaboração teve início em 2015, com objetivo de contribuir para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas brasileiras.

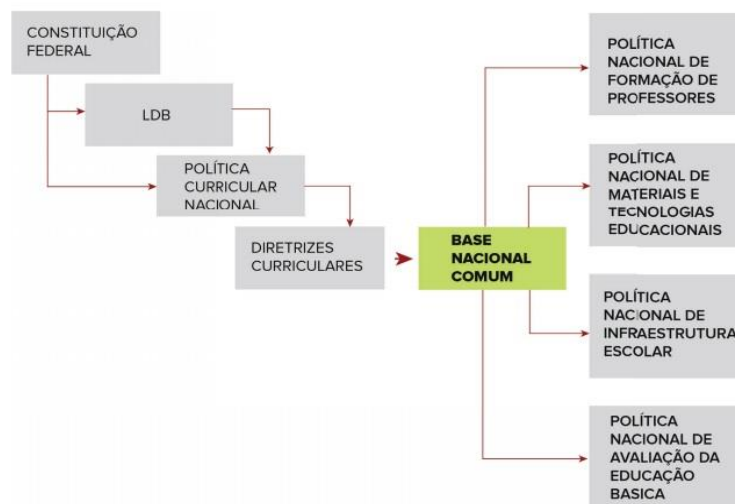
De acordo com o documento que dá base a essa proposta, ela deve ser considerada um “avanço na construção da qualidade da educação” (BRASIL/BNCC, 2016, p. 24), segundo a percepção dos elaboradores do mesmo.

De acordo com o MEC:

A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE). (BRASIL/MEC, 2016, p. 24)

A *Figura 2* demonstra como a BNCC integra o Plano Nacional de Educação e como é responsável pela formação de um conjunto importante de políticas no que diz respeito à educação brasileira, abordando temas que vão desde a formação de professores até a infraestrutura escolar, fator esse que aponta diretamente a sua importância e relevância, visto as significativas alterações e implicações que regulamenta.

**Figura 2:** A Base Nacional Comum integra a Política Nacional de Educação Básica



**Fonte:**BRASIL/MEC. Base Nacional Comum Curricular. 2016, p. 26.

<sup>19</sup> “A atual LDB traz como preceito que o ensino médio é educação básica. Isso tem como decorrência primeira o reconhecimento de um direito, ainda que esse direito tenha sido fragilizado por não ter se tornado obrigatório. Mais recentemente, pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, tornou-se obrigatória a faixa etária dos 15 anos aos 17 anos, o que corresponderia ao ensino médio não fossem as desigualdades de acesso à escola, os itinerários descontínuos e as distorções no âmbito do sistema educacional” (SILVA, 2015, p.370).

Previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, e definido como meta no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL/PNE, 2010)<sup>20</sup>, de 2010, segundo Leão (2016), a discussão que envolveu esse processo reacendeu um importante debate sobre os rumos que deveriam tomar a educação nacional, sobretudo a respeito da centralização que envolve esse processo. Assim, uma das preocupações daqueles que possuem uma visão crítica a respeito do estabelecimento da BNCC é a seguinte: “Corremos o risco de o professor deixar de ser educado para educar e passar a ser ensinado a ensinar?” (MACEDO; FRANGELLA, 2016, p. 16). Apesar das dúvidas e questionamentos, o MEC considera que a BNCC “Avança em relação aos documentos normativos anteriores ao definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aos quais todas as crianças, adolescentes e jovens brasileiros devem ter acesso ao longo do seu processo de escolarização” (BRASIL/MEC, 2016, p. 44).

Desse modo, segundo Silva (2015, p. 367):

Antes mesmo de se perguntarem se faz sentido uma base comum nacional ou um currículo mínimo nacional, educadores dos mais diferentes lugares, formações e campos de atuação estão se debruçando sobre as listagens de objetivos elaboradas por especialistas a pedido do MEC e que em muitos aspectos remetem à taxionomia de objetivos que marcaram a política curricular nacional em tempos de ditadura civil-militar. As justificativas para tal empreendimento estariam, conforme consta do documento, ancoradas no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (SILVA, 2015, p. 367).

Também nesse sentido dirige-se a crítica de Frangella (2016), para quem a educação deve ser entendida para além do processo de “escolarização”, mas enquanto elemento de socialização e autonomia. Assim, a autora critica a proposta de criação de uma Base Comum, visto que, essa proposta teria como principal objetivo a proposição de que o cumprimento do direito à educação se daria a partir da simples escolarização, sem ter por base outros elementos que dão sustentáculo e que formam, de maneira mais ampla, o conceito de educação. Nesse sentido a autora questiona essa situação e diz que uma abordagem que compreenda a educação apenas como atrelada à ideia de escolarização é reducionista e falaciosa, porque,

---

<sup>20</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), de 2010, foi responsável por determinar as diretrizes e metas, além das estratégias, para a política educacional do Brasil para o período 2011-2020.



[...] mesmo o direito à educação sendo defendido como direito humano, e daí o entendimento de que esse direito é unívoco e universalmente válido, é preciso questionar os discursos da universalidade, da igualdade e do consenso (FRANGELLA; RAMOS, 2013) que se alinham à ideia de direito reduzido à escolarização (FRANGELLA, 2016, p. 72).

Menciona-se também a contribuição de McCowan (2015 apud FRANGELLA, 2016), para quem o direito à educação deve ser compreendido enquanto um direito aos processos educativos mais do que pelos seus resultados. Ou seja, e a partir dessa perspectiva, deve-se compreender a importância do processo educacional na formação mais do que ter uma compreensão técnica e dirigida aos resultados, assim como parece propor o desenvolvimento da proposta de uma BNCC.

Nesse aspecto, temos mais uma crítica feita por Frangella e Macedo (2016) a esse processo, visto que, para as autoras, as formas de avaliação, assim como os elementos que podem impulsionar uma melhora na qualidade do ensino estão também voltados a outros fatores que não são abordados pelo BNCC, como, por exemplo, melhores salários e condições de serviços aos professores.

Segundo as autoras:

Há muitos outros fatores prevalentes para a melhoria da educação. O próprio ranqueamento, produzido pelo MEC, de escolas com melhores desempenhos nas testagens de alunos indica que sabemos a resposta política ao problema da qualidade. Professores bem-formados com dedicação à instituição são o diferencial dos colégios no topo da listagem do MEC. Melhores salários, mostram as pesquisas, atraem melhores profissionais, favorecem a sua atualização e permitem que eles passem maior tempo nas escolas. Como nos mostra a experiência da Finlândia, a número do ranqueamento internacional- utilizado para dizer que nossa educação é péssima -, a aposta é em professores bem-formados. Por outro lado, países que não conseguiram segurar o ímpeto dos currículos nacionais nos anos de 1990, como nós fizemos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais não se impuseram como guia curricular obrigatório graças ao movimento social e à atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE), têm gerado pesquisas que mostram que a qualidade e a equidade prometidas ainda são uma miragem distante. (FRANGELLA; MACEDO, 2016, p.16).

Sobre o direito à educação e sua aplicação McCowan (2015 apud FRANGELLA, 2016, p. 72) afirma que:

O direito à educação é um direito aos processos educativos, ao invés de ingressos ou resultados. Em particular, há problemas com associação do direito com o acesso à escolarização. Além disso, o direito à educação não pode estipular resultados universais de

aprendizagem, considerando os diversos valores envolvidos, a imprevisibilidade da educação e a necessidade da espontaneidade e da liberdade na aprendizagem. As pessoas têm o direito de participar de processos significativos de aprendizagem.

Tais considerações estão diretamente relacionadas ao apresentado por Moreira (2016), para quem, no âmbito do currículo, a qualidade tem sido relacionada ao “controle”. Assim, essa autora afirma que, no caso brasileiro, são vários os textos políticos que buscaram, ao longo da história, estabelecer uma base curricular tanto para o ensino fundamental quanto para uma renovação do ensino médio, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96)<sup>21</sup>; Parâmetros Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares para a Educação Fundamental, de 1998<sup>22</sup>; indagações curriculares e outros textos do programa Currículo em Movimento, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica; Plano Nacional de Educação; “Por uma política curricular para a educação básica” e “Pátria Educadora” (MOREIRA, 2016, p. 46). A autora complementa, analisando as decisões tomadas para a criação de uma base comum curricular no Brasil:

[...] as políticas que estarei aqui analisando são tentativas de hegemonizar um sentido para a base nacional comum curricular, o que demanda a exclusão de sentidos que lhe são antagônicos na forma de um exterior que acaba por lhe ser constitutivo. Trata-se de um exterior que não tem um conteúdo concreto, um fantasma constitutivo, que segue habitando as decisões políticas e que torna possível usar a teoria do discurso com um desejo desconstrutivo. (MOREIRA, 2016, p. 47).

Nesse sentido, o argumento que se pretende expor é o de que a ideia de formação de um currículo de base comum no país, como recentemente proposta pelo governo federal, contrapõe-se a ideia mais ampla de educação, enquanto instrumento social e, assim, centra-se em uma perspectiva que cria o currículo enquanto instrumento de controle, no qual é desconsiderado o potencial da educação.

Nesse sentido, a criação da BNCC, ao focar-se na “escolarização” tendo como justificativa a melhora e garantia do direito à educação, não condiz com a proposta. A

<sup>21</sup> Em seu art. 26 (Título V e Capítulo II), a LDB de 1996, determinou que tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio devem ter uma base curricular comum em todo o território nacional, a qual deveria ser diversificada com base nos critérios adotados pela instituição de ensino.

<sup>22</sup> Segundo Silva (2015), essa DCN tem como proposta a adoção de um currículo que tenha por base a formação de competências e habilidades. Para a autora, “As justificativas de reformulação curricular estavam ancoradas principalmente nas transformações tecnológicas e/ou em outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que explica o mote da empregabilidade e a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho. As finalidades do ensino médio são vinculadas à adequação (e subordinação) da escola às mudanças nas formas de organização do trabalho produtivo e justificadas com base na “globalização econômica e na revolução tecnológica” (SILVA, 2015, p. 372).

visão defendida pelos autores apresentados aqui, como no texto de Moreira (2016), a respeito do currículo escolar, trata-se nas palavras de Pinar (2010 apud MOREIRA, 2016, p. 49), da antítese do “instrumentalismo perverso [...], sempre enfatizando como se vai daqui para lá”, o qual tem marcado a política curricular em termos globais.

Como apontado por Silva (2015, p. 368), a problematização a respeito do processo de definição da BNCC deve estar relacionada a uma análise que “leve em consideração as relações existentes entre currículo, educação, formação humana e políticas curriculares”. Isso porque, em conformidade com as considerações feitas neste trabalho, a autora considera a ideia de que a formação humana é socialmente construída e que nela está também intrinsecamente relacionado ao processo educacional. Ao adotar as contribuições de Adorno (1996), ela ressalta o problema e questão da instrumentalização da educação, quando os indivíduos se adaptam as exigências do mercado e do trabalho, naquilo que o sociólogo chama de “sociedade administrada”.

Levando-se em conta essas contribuições podemos questionar a proposta de criação da BNCC, pois ao determinar a elaboração de um currículo comum, dando um sentido instrumental para o processo educativo e para a elaboração dos currículos escolares, afeta a capacidade mais subjetiva e de formação da educação.

Sobre a diferença entre uma educação que tende a ser mais “escolarizada” para o seu sentido mais amplo, o qual este trabalho chama atenção, Silva (2015, p. 369) explicita que:

Uma experiência formativa genuína seria possível ao se tomar a experiência como mediação necessária, como um processo de autorreflexão, ‘em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’.’ (MAAR, 1995, p. 24). No entanto, o sentido comumente atribuído à experiência formativa, sobretudo a escolar, quando se restringe ao exercício da repetição e da memorização de conceitos e ideias definidos *a priori* se torna uma *formação* de indivíduos sem indivíduo, uma *semi-formação* (ADORNO, 1996), uma *formação administrada*, que aprisiona a consciência no limite do existente e dificulta a possibilidade de se ultrapassar a compreensão do mais imediato e superficial.

Desse modo, ao falarmos na formação de uma base nacional curricular comum, da qual os críticos apontam para a fragilidade do projeto que busca a qualidade, a partir de um instrumental, e que não leva em consideração uma compreensão abrangente da educação, podemos relacionar a seguinte passagem que há:

[...] uma autoderminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza esta sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referência às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos (MARCUSE, 1982, p.166).

Nesse sentido, para Silva (2015), esse tipo de experiência pode ser verificado a partir da existência dos currículos escolares, visto que ele pode ser considerado como um elemento limitador e relacionado à condição de “semiformação”. Tal fato se dá porque, segundo a autora, os currículos são estabelecidos e se relacionam, apesar de objetivarem serem considerados elementos democratizantes.

Assim, o entendimento do currículo e da formação e a elaboração de uma BNCC ultrapassam a ideia e a compreensão desse elemento enquanto um fato dado com objetivos definidos, conteúdos delimitados e formas específicas. Para Silva (2015), “[...] é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito” (SILVA, 2015, p. 370). Ou seja, parafraseando a autora, verifica-se uma situação em que não apenas o que está no currículo, quando transferido para a realidade, sofre uma “recontextualização”, mas também a realidade que marca um distanciamento entre o discurso curricular oficial e as práticas escolares.

A proposta de criação de um currículo de base nacional contraria noções como “diferença”, “multiplicidade”:

Diante de todos os cuidados em se tornar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (SILVA, 2015, p. 375).

Como evidenciado, a criação de uma Base Nacional Curricular Comum, como demonstrado, apesar de se enquadrar enquanto um projeto em andamento desde a LDB de 1996 foi e é alvo de diversas críticas. Para alguns estudiosos e profissionais da área (principalmente professores), o estabelecimento de um tipo de currículo que se pretende homogêneo e comum traria consequências importantes e impactantes no ensino e na educação brasileira. Nesse sentido, sobretudo, estaria ligado a uma visão mecânica e segmentada do processo educacional, preocupada apenas com a formação de mão-de-obra para atender as exigências do mercado. Situação essa que se aproxima ao que foi apresentado durante o período ditatorial, apresentado no segundo capítulo deste trabalho. Ainda que não se possa afirmar uma repetição do prescrito no projeto educacional que vigorou naquele período, pois o momento histórico é outro e os contextos econômicos e político também se modificaram.

No que diz respeito ao caso específico do Ensino Médio, interesse deste trabalho, a BNCC divide as áreas de conhecimento em quatro: trabalho; ciência; tecnologia e cultura. Nessas áreas são definidos quatro eixos de formação: letramento e capacidade de aprender; solidariedade e sociabilidade; pensamento crítico e projeto de vida; intervenção no mundo natural e social. Segundo o MEC (2016), esses dois últimos eixos, os quais diferenciam o Ensino Médio do Ensino Fundamental, buscam fornecer aos jovens autonomia e protagonismo, assim como, apresenta uma possibilidade de integração de uma etapa chamada “Educação Profissionalizante e Tecnológica”.

Nesse sentido, acaba por ampliar os objetivos do ensino cidadão e acaba por afirmar possibilidades de formação exclusivamente adotadas para o novo mercado de trabalho, para sua integralização e massificação do ensino como um instrumento de controle. Isso remete pensar na formação estanque e reducionista que a base propõe não abrindo possibilidades para a flexibilização de um ensino mais subjetivo, em que na visão da educação física, por exemplo, tenha relação com as inúmeras possibilidades de aprendizado, seja ele na perspectiva emancipatória, superadora, sistêmica, cultural e até mesmo na saúde renovada. As possibilidades tornam-se restrita e não com objetivo de fato a levar a um pensamento crítico e intervencionista, mas sim para adequar sujeitos a um fim, trabalhista e mercadológico.

### 3.1.1 Educação Física no Ensino Médio: entre discursos oficiais e científicos

Para este tópico buscou identificar os conhecimentos e os saberes que são imputados à educação física, por meio das produções científicas, mas também nos documentos oficiais atuais por meio de um operador de análise estabelecido por Foucault (1986), os discursos determinam uma:

[...] materialidade específica por tratar de coisas efetivamente ditas, escritas, gravadas em algum tipo de material, passíveis de repetição ou reprodução, ativas através de técnicas, práticas e relações sociais (FOUCAULT, 1986, p. 133).

O discurso coloca para funcionar, circular, determinados enunciados. O discurso é um “conjunto de enunciados” e estes não estão isolados de outros, com os quais coexistem. As reflexões se dirigiram para a compreensão do modo de como a Educação Física comparece nesses discursos, como “deve” ser operacionalizada dentro da escola e quais os conhecimentos/saberes lhes são prescritos.

A preocupação que se desenvolve a partir dessa discussão é a de compreender a importância da disciplina no currículo, tomando as produções científicas. O que os autores dizem sobre ela? Mesmo inscrita no currículo do ensino médio, aparece no campo de estudo da área uma preocupação com o “espaço” e “valor” que lhes são atribuídos. Em *A didática e sua inserção no curso de licenciatura em educação física* de Barbosa (2007) na qual foi abordado uma temática que discute sobre as normativas legais que legitimam a matéria; faz também um questionamento voltado ao nível médio de ensino relativo às problemas das práticas pedagógicas existentes. O ponto fundamental sobre a educação física é de que a disciplina não é ou não deveria ser “meramente recreativa” destaca Barbosa (2007) e menos ainda ter como finalidade apenas em “passar o tempo”.

Com isso, podemos observar uma preocupação com o fazer pedagógico, a questão das práticas não somente como discurso, mas toda a funcionalidade de que a disciplina precisaria para continuar a existir como um elemento que possui suas estratégias de permanecer legitimada e denominada disciplina. Ora, pode-se afirmar com esse ponto de vista também que assim como Soares et. al. (1992) se preocupam com a metodologia da mesma disciplina, esta evidência também é corriqueira e além de aparecer nos principais ditos da área como exposto acima, também vem sendo reforçado a ideia de suas práticas nos principais discursos oficiais, tais qual a BNCC.

Nele o campo específico da Educação Física é apontado como propósito de seu ensino a tarefa de “[...] possibilitar às novas gerações a preservação e a reconstrução crítica da herança cultural acumulada pela humanidade, sob a forma de conhecimentos sistematizados” (BRASIL, 2016a, p. 99). Assim, considera que a função da Educação Física é tratar as “práticas corporais” nas diversas formas em que se apresenta. Além disso, o documento reforça que a partir dele considera-se que a matéria passa a assumir e ter reconhecida sua intenção pedagógica, situação essa que não podia ser verificada anteriormente, como reforça ainda o documento:

No início da década de 1980, o denominado Movimento Renovador da Educação Física brasileira passa a enfatizar a necessidade de atribuir novos rumos para o componente, sob a influência das teorias críticas na educação. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/96 estabeleceu que a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica. Uma mudança bastante significativa que exigiu (e ainda exige) dos professores e professoras um esforço de alinhamento da disciplina aos propósitos da escola. (BRASIL, 2016a, p. 99-100).

Nesse sentido, essa renovação apontada na citação anterior traz alusões sobre a Cultura Corporal de Movimento - CCM, mesmo antes do período denominado Movimento Renovador. A nomenclatura CCM vem ganhando maiores evidências desde o início dos anos 1990, com a denominada e contínua renovação da área, concebida por um conjunto de atores da educação física concebidas como teorias críticas. Tais quais Soares et. al. (1992); Kunz (1991); Bracht (1997 e 2003); Betti (1994); Daólio (2004) etc.

Que tiveram, na maioria dos casos, a finalidade de realizar reflexos a respeito dos conhecimentos pedagógicos que foram produzidos historicamente e socialmente acumulados pela humanidade (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; et al., 1992). Daólio quanto (2004), por exemplo, identificam nesses denominados autores da perspectiva renovadora pontos que o leva a desenvolver a concepção de cultura a partir desses outros. Primeiro identifica que a Educação Física não é uma ciência única, pois se utiliza de outras ciências para responder suas problematizações. Essas visões tanto trazidas por Daólio (2004) quanto desses outros autores superam a visão psicologizante, biologizante do ser humano, trazendo como ponto principal o estudo da educação física e cultura e não mais as terminologias relativas à concepção das técnicas.

Sobre o termo “técnica”, problematizado por vários autores, o próprio MEC produziu um exemplar denominado *Introdução à Didática de Educação Física* (1969)

sobre a concepção de uma didática de educação física antes mesmo da legitimação da disciplina escolar ser introduzida com a reforma de 1971. Em 1969 a divisão de educação física do MEC já estabelecia que “[...] a educação física tradicional preocupava-se unicamente com as modificações anátomo-fisiológicas do aluno” (BRASIL/MEC/DEF, 1969). Com isso, dentre sua composição, a divisão de esportes elencam princípios e finalidades para a disciplina, tais quais:

finalidades da educação poderíamos citar: "formação da personalidade integral"; "desenvolvimento da consciência humanística", "formação da consciência cívica e patriótica"; "dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial". (BRASIL/MEC/DEF, 1969, p. 61).

O mesmo exemplar faz indicações de como, por exemplo, o objetivo prático da mesma não se justifica unicamente por si, mas sim por suas finalidades, ou seja, qual o efeito maior a ser alcançado por esta ou aquela atividade, e não somente o resultado do “adestramento” ou “docilização” dos corpos sobre o efeito de movimentos repetitivos e padronizados. Sobre esta adjetivação do corpo, Foucault (1987) trata sobre esses corpos dóceis e adestrados como formas de correção, controle, submissão do corpo:

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1999, p; 163).

O corpo útil e inteligível formam dois fatores que caracterizaram o “homem-máquina” como retrata o filósofo, para ele:

O ‘Homem-máquina’ de La Mettrie é ao mesmo tempo uma redução materialista da alma e uma teoria geral do adestramento, no centro dos quais reina a noção de “docilidade” que une ao corpo analisável o corpo manipulável. É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. (FOUCAULT, 1999, p; 163).

Por isso, quando se afirma que a disciplina de educação física possui esse viés “anátomo” e conseqüentemente biológico, os princípios que estamos apontando estão relacionados a esta concepção de “corpo guiado”, manipulado, docilizado no sentido de reprimir-se ao “necessário”. Essa concepção aparentemente trazida pelo filósofo referente ao período clássico continua a se (re)produzir e, como podemos constatar, sempre esteve e ainda está presente na disciplina de educação física.



Outra maneira de enxergar o que se pode denominar de educação física utilitarista é o que Moreira (2015b) retrata no seu livro intitulado *Aulas de educação física no ensino médio* sobre a forma pela qual os alunos, especialmente do ensino médio, estão sendo condicionados (objetivados/subjetivados) a uma condição de ensino não prognóstico, mas sumariamente preparados para prestarem vestibulares e provas nacionais, fator que inclusive acaba por desvalorizar o que é referente a postura “crítica e autônoma” dos jovens:

Atentando para os documentos legais e legítimos, vemos que o ensino médio deve proporcionar uma formação educacional digna e de qualidade aos educandos, uma formação que, além dos conteúdos próprios, promova o desenvolvimento de uma postura crítica e autônoma ante os embates da vida, postura fundamental para o exercício da cidadania. Ou melhor, como, aliás, propugna a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): ‘O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento de autonomia intelectual e do pensamento crítico’.

[...].

Apenas um ser dotado de autonomia de pensamentos pode dar opinião a respeito das situações adversas que ocorrem na sociedade e na vida, além de questioná-las, discutí-las e debater-las. Somente um indivíduo capacitado intelectualmente tem condições de não ser alienado, política e socialmente, portador de informações irreais ou facciosas. O ensino médio, como parte da educação básica do cidadão, não pode se eximir dessas responsabilidades. (MOREIRA, 2015, p. 19).

Fica explícito com a citação de como o autor percebe a utilidade da LDB em funcionamento no cotidiano escolar e, principalmente, expõe um olhar singularizado sobre o ensino, que tecnicamente deve ser exercido de modo humanizado e menos utilitário ou simplesmente não mais (re)produtor de meros movimentos homegeinizadores, haja vista que os preceitos de uma educação mais cultural como propõe Daólio (2004) já existe e os movimentos renovadores também já superaram essa percepção.

Filho (1988, p. 26) ao abordar as várias concepções da educação física, utiliza-se de outra forma de percepção sobre os “fins e meios” da disciplina para a motricidade. Para ele “[...] o primeiro princípio científico da teoria desta Educação Física é realmente fundamentar os seus fins e o seus meios na prática social em desenvolvimento. É pela aprendizagem das diversas formas do trabalho manual”; nesses termos, é a partir do movimentar-se na modalidade do “ócio produtivo”, que se desempenhará as noções do corpo do sujeito a noção de “aptidão motriz”.

Há uma diferença entre Moreira (2015) e Filho (1988) sobre a visão da motricidade na disciplina, que defende uma concepção de corpo e as potencialidades do desenvolvimento corporal. Para o primeiro autor os objetivos de uma concepção institucionalizada como, por exemplo, o arremessar entre outros movimentos ligados aos esportes de concepção da Cultura Corporal de Movimento (CCM), não fazem parte de um “ócio” recreativo, como afirma o segundo autor, mas desempenha uma concepção maior sobre o desenvolvimento das percepções acerca das diferenças sociais, por meio dos movimentos culturais. Para Filho (1988), as potencialidades desenvolvidas como, por exemplo, o saltar, compõe as habilidades físicas que desenvolvem o corpo, fator que denomina em aptidão física.

Nessa concepção, a aptidão física, compõe um dos conceitos desenvolvidos pela educação física ao longo do tempo, que segue uma linha de pensamento atrelada ao perfil da perspectiva desenvolvimentista, que também é uma base filosófica da disciplina e implica nas relações de causa e efeito, como a famosa frase enunciativa evidenciada e publicada em diversos setores e entidades esportivas “*No pain, no gain*” que ao pé da letra se traduz “Sem dor, não há ganho”. Essa abordagem foi desenvolvida no segundo subtópico desse Capítulo.

Darido e Rangel (2005) são duas autoras da área da EF, que foram consultadas para contribuir nas reflexões sobre a percepção da disciplina de educação física na concepção da CCM, levantam problemáticas relativas a aspectos filosóficos, sociológicos e antropológicos da área. Até abordar a concepção de CCM, as autoras afirmam o acesso à educação como forma de direito ao cidadão e dever do estado como explícito na Constituição Federal (BRASIL/CF, 1988).

Em seguida abordam questões relativas às peculiaridades das aulas de educação física de forma geral, assim como as problemáticas em torno dela como, por exemplo, a falta de participação nas aulas, seus motivos e as alternativas pedagógicas para a solução e acesso a educação. Com isso, a temática CCM começa a desempenhar elementos pedagógicos típicos da discussão que os profissionais da área se atentam como, por exemplo, o debate sobre a diversidade, exclusão, inclusão. Dos motivos que ficam vedados as participações de educandos nas aulas são nos casos de dispensas, trabalhadores, mães e pessoas acima de 30 anos de idade. Este debate encontra-se mais uma vez em choque, com a Medida Provisória nº 746/16 (BRASIL/MP, 2016), que coloca a disciplina de EF como um conhecimento facultativo no ensino médio, como veremos na segunda parte deste capítulo.

Na visão das autoras, os esportes possuem valores diversos que podem buscar formas das origens culturais, a fim de explorar e ampliar o estudo sobre o mesmo. O modo como pode ser trabalhado é a forma pedagógica que o professor irá colocar suas práticas como, por exemplo, a emancipação do sujeito sobre sua percepção em relação ao meio e, então, a leitura da realidade de forma crítica pelo profissional. Nesse sentido retratam que:

As aulas de Educação Física podem configurar-se em um espaço de discussão sobre a saúde na perspectiva anteriormente apresentada a partir da tematização da Cultura Corporal de Movimento nas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais. Compreender a saúde através das interfaces relacionadas às condições de alimentação, habitação, renda, meio ambiente, transporte, emprego, lazer... tendo em vista a realidade na qual os alunos estão inseridos, são caminhos possíveis. (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 44).

É nessa perspectiva que se trata mais uma vez e compõe a dinâmica corrente do debate sobre a concepção de educação física escolar, que desta forma contrapõe a forma utilitarista e adota uma a forma propositiva ou de ação sobre a cultura do movimento<sup>23</sup> nas instituições escolarizadas.

O documento do Ministério da Educação (BRASIL/BNCC, 2016) destaca que atualmente o ensino dessa disciplina passou a ser responsável por debater e trazer à tona as práticas corporais no ambiente escolar. Entretanto, apesar dessa proposição, o ensino da Educação Física, deve se articular às outras áreas do conhecimento e disso, alguns desafios se apresentam:

[...]. a) desafios de legitimação ético-política: formular um sentido para a Educação Física articulado à função social da escola; b) desafios curriculares: explicitar e organizar os conhecimentos pelos quais o componente curricular é responsável, bem como formular progressões, com maior grau de complexidade e maior densidade crítica, no decorrer dos anos escolares; c) desafios didáticos: elaborar estratégias para ensinar e avaliar, em uma perspectiva coerente aos propósitos da Educação Física, como componente da área das Linguagens (BRASIL/BNCC, 2016, p. 101).

Como podemos observar o rumo em que esse estudo nos leva perceber é de que os discursos privilegiados relativos à concepção de práticas educativas é o nosso elemento principal, nossa matéria prima. Isso significa dizer que apontado a renovação

---

<sup>23</sup> Diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de Cultura corporal. (SOARES; TAFFAREL; VARJAL et al. p. 33).

da área no que diz respeito à superação das visões biológicas e esportivizantes, o termo técnica ainda prevalece nos principais ditos como forma de um corpo docilizado/objetivado e conseqüentemente subjetivado, que ironicamente diz a nós os discursos oficiais a ideia de uma formação ética, que gere independência intelectual, pensamento crítico e conseqüentemente desenvolva um sujeito para sua trajetória cidadã.

Porém, cabe ressaltar que as práticas tidas como homogêneas, ou seja, que não mudam mesmo tendo a evidência a superação da produção acadêmica, leva-nos a pensar esse ponto de que o principal fator que geram essas incertezas sobre as práticas educativas referentes às práticas docentes é afirmado, conseqüentemente, pela MP 746/2016. Isso significa dizer que essa medida contrarreforma na verdade se dá a partir de uma consequência meramente específica da própria ação profissional da área. Pois afirmações sobre sua importância existem desde sua característica ginástica, eugênica e esportivista.

Após apresentar os desafios e os aspectos mais gerais a respeito do ensino da matéria aqui como objeto de estudo, o documento base da BNCC anuncia que a referência central do ensino da Educação Física é uma prática corporal. Segundo o documento do MEC (2016), “essas práticas têm por base a cultural corporal de movimentos que se manifestam e podem ser indicadas a partir de brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura” (BRASIL/BNCC, 2016a, p.102). Além disso, reforça que esse ensino não pode ser visto de uma forma utilitária. O *Quadro 2* abaixo apresenta as considerações do documento oficial a respeito de cada uma das áreas apontadas enquanto campo da Educação Física.

**Quadro 3** – A estrutura do componente na educação básica: as práticas corporais

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO
Brincadeiras e jogos	Atividades voluntárias, exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço, que se caracterizam pela criação e alteração de regras, pela obediência de cada participante ao que foi combinado coletivamente, bem como pela apreciação do ato de brincar em sim.
Danças	Movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças caracterizam-se por serem realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo estas duas últimas às formas mais comuns.

Esporte	O esporte caracteriza-se por ser orientado pela comparação de um determinado desempenho entre indivíduos ou grupos (adversários), regido por um conjunto de regras (“formais”), institucionalizadas por organizações (associações, federações e confederações esportivas), as quais definem as normas de disputa e promovem o desenvolvimento das modalidades em todos os níveis de competição.
Ginásticas	Sob essa denominação se encontram práticas com formas de organização e significados diversos, o que leva à necessidade de explicitar a classificação adotada: a) ginásticas de demonstração, b) ginásticas de condicionamento físico e c) ginásticas de conscientização corporal.
Lutas	Disputas corporais entre um ou mais participantes, empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa, dirigidas ao corpo do adversário, como fim.
Práticas corporais de aventura	O aspecto central e diferenciador em relação às anteriores é que a vertigem e o risco controlado são determinantes em sua organização. Suas expressões e formas de experimentação corporal estão centradas nas perícias e proezas provocadas pelas situações de imprevisibilidade que se apresentam quando o praticante interage com um ambiente desafiador. Algumas dessas práticas costumam receber outras denominações, como esportes de risco, esportes alternativos, esportes extremos e, assim como as demais práticas, também são objetos de classificações, conforme o critério que se utilize.

**Fonte:** Elaborado por França (2017). BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016, p. 103-106.

Como observado à estrutura curricular como componente da educação básica para a disciplina de educação física são estas práticas corporais que direcionam os tipos de atividades que devem ser empregados como elementos estruturantes nas escolas. Esse conjunto de conteúdos integra o que deverá, a partir daí, desenvolver por meio das teorias pedagógicas o que deve ser abordado por meio de uma perspectiva profissional. Tendo isso, esses componentes estão subdivididos em fases ou ciclos como apontados pela normativa para suas práticas ao longo de cada etapa educacional. Cabendo, deste modo, a proposta feita pelo MEC a partir do BNCC é a de que a distribuição dessas atividades no Ensino Médio brasileiro seja da seguinte forma:

**Figura 3** – Representação da distribuição dos objetivos de aprendizagem conforme a prática corporal no Ensino Médio

ETAPAS	ENSINO MÉDIO
SEGMENTOS	
CICLOS	1º 2º E 3º ANOS
BRINCADEIRAS E JOGOS	
DANÇAS	
ESPORTES	
GINÁSTICAS	
LUTAS	
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016, p. 108.

Como podemos observar os ciclos do Ensino Médio apresentam conteúdos a serem desenvolvidas conforme a proposição legal, que coincidentemente atrela as perspectivas dos autores do pensamento renovador da área. Cabe então, a partir desta concepção legal e conceitual colocar no cotidiano escolar o exercício dessas perspectivas em ação. Contudo em uma concepção sumariamente não mais hegemônica em relação às práticas de tais movimentos em prol de um desenvolvimento corporal, mas, como ressalta Daólio (2004), numa perspectiva ampla e cultural dando ênfase no que se manifesta culturalmente, nas suas variações e as intervenções subjetivas.

No que se refere às dimensões dos conhecimentos apresentados a

[...] formulação dos objetivos para cada uma das praticas corporais, em cada um dos ciclos, articula, de forma indissociável e simultânea, oito dimensões de conhecimento que permitem a tematização dessas praticas como saberes escolares: Experimentação, Uso e apropriação, Fruição, Reflexão sobre a ação, Construção de valores, Análise, Compreensão e Protagonismo comunitário. (BRASIL/BNCC, 2016a, p.109).

Sendo que cada elemento apresentado determina certos objetivos como a vivência dessas práticas, condições de realização, apreciação estética e sensível sobre as práticas, reflexão intencional, debates sobre as concepções e tematizações das práticas,

o conhecimento sobre o funcionamento de determinada prática, a inserção no contexto sociocultural e suas manifestações e o exercício protagonista relacionado ao seu direito de prática não somente escolar.

Ao apresentarmos esses aspectos da abordagem da Educação Física conforme a discussão entre autores e os ditos das normativas como a LDB, BNCC e a MP 746/2016, deve-se registrar que a presença da “matéria” enquanto disciplina dentro do projeto não foi consensual, como será visto a seguir na discussão da Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL/MP, 2016), que propunha retirar a obrigatoriedade do ensino da Educação Física no Ensino Médio. Assim, é sobre esse tema que o próximo tópico trata.

### **3.2 Educação Física e a Medida Provisória nº 746/2016**

No dia 23 de setembro de 2016 o governo federal publicou uma Medida Provisória - MP (BRASIL, 2016) que tornava obrigatório apenas o ensino de português e matemática nos três anos que constituem o chamado Ensino Médio, sendo o inglês também obrigatório, porém não para todos os anos. A proposta inicial propunha excluir a obrigatoriedade do ensino de Arte, Filosofia, Sociologia e Educação Física no Ensino Médio.

Assim, no primeiro texto, o Art. 1º, § 3º dispôs que: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno”.

Com base no texto da MP, as mudanças só aconteceriam a partir de 2018. Essas mudanças diziam respeito ao aumento das horas (1.400) destinadas ao conteúdo obrigatório definido pela BNCC, para o restante dos alunos poderiam definir quais trajetórias seguir.

Assim, para o Ensino Médio, essa Medida definia que o currículo, a ser efetivado a partir da BNCC, deveria dar ênfase nas seguintes áreas (Art.36):

- a) Linguagens;
- b) Matemática;
- c) Ciências da natureza;
- d) Ciências humanas; e,
- e) Formação técnica e profissional.

Também, em diversos artigos e repetidas vezes a Medida Provisória aponta para o fato de que no Ensino Médio o adolescente/jovem poderá “adotar o caminho que

achar melhor para traçar seu futuro profissional”, dando a impressão que as opções oferecidas são efetivamente “escolhas”.

Assim, o Art. 36, § 5º (BRASIL/MP, 2016, p. 3) definiu que:

Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para a sua formação nos aspectos cognitivos e socioemocionais, conforme diretrizes definidas pelo Ministério da Educação.

Como apontado na primeira parte deste capítulo, a respeito da BNCC e de como ela representa visão ampla da educação física. Novamente o que se pode observar a partir do artigo 36, em seu § 11º, é que a proposta da MP está relacionada a um aumento da valorização do ensino técnico e voltado ao mercado de trabalho, desde o Ensino Médio. As críticas apresentadas fazem sentido quando analisado o conteúdo do documento apresentado pelo governo, visto que a retirada da obrigatoriedade da Educação Física e de outras matérias, se daria em detrimento da valorização do ensino técnico e de formação profissional para o mercado de trabalho.

Além disso, o que se pode perceber a partir da análise da MP é que, em alguns aspectos ela contraria a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988, p. 134), que em seu Art. 208 dispõe que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”.

Ao retirar a Educação Física e a Artes do currículo escolar, essa Medida prejudicaria a garantia de acesso dos estudantes aos “níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”. Sendo esses elementos que compõe também o desenvolvimento das linguagens e também, como podemos observar leva aos alunos reflexões sobre suas condições reais, a partir das abordagens teóricas que os profissionais poderão trabalhar em sala de aula. Tendo visto isso, alguns outros discursos de poder sobre a revisão de uma exclusão disciplinar escolar não refletida, no que diz a MP, trouxe ao final do mesmo ano de inserção, a extinção da MP.

Desse modo, o deputado Pedro Chaves (PSC-MS), relator da MP, propôs em seu relatório que Artes e Educação Física fossem obrigatórias. Isso porque, segundo o deputado:

Optamos por retomar a obrigatoriedade do ensino da educação física e da arte como componentes curriculares do ensino médio. Essa opção se justifica porque acreditamos que a formação integral do ser humano exige o atendimento de várias dimensões, dentre as quais a



corporeidade, o movimento e a fruição não podem ser desconsiderados - explicou Pedro Chaves. (SENADO FEDERAL, 29/11/2016).

Assim, a MP que recebeu 568 emendas de deputados e senadores, foi homologado pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na qual o ensino da Educação Física consta entre os conteúdos obrigatórios da BNCC. Entretanto, como visto, além das críticas e disputas em relação ao projeto, deve-se dizer que esse enquadramento dado à área da EFE, que ora está inclusa e em outro momento é retirada, causa insegurança e pode empobrecer a formação nesse nível da educação, visto que as unidades e sistema de ensino poderiam incluir ou não em seu currículo a disciplina.

As resistências, manifestações e debates contra a retirada da obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas do currículo do Ensino Médio, entre elas a EF, conforme estava no texto inicial da MP, fizeram com que a MP sofresse modificações. A Lei nº 13.415/2017<sup>24</sup>, que regulamenta a MP 746/2016 aprovada no Congresso, mantém os estudos e práticas da disciplina como elemento obrigatório e disciplinar da escola.

A seguir foram apontadas algumas considerações a respeito do cenário futuro para o ensino da Educação Física no Brasil. Nesse sentido, se buscará analisar o cenário contemporâneo e fazer algumas conjecturas a respeito do que se avizinha para essa matéria. Além disso, uma relação entre a Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo federal e uma inevitável comparação com o que foi apresentado durante o regime militar será brevemente elaborada, visto a abordagem levantada nos capítulos anteriores no que diz respeito ao currículo brasileiro e, especificamente, sobre o ensino da Educação Física Escolar.

### **3.3 O que se avizinha para a Educação Física escolar?**

As seções que iniciaram este capítulo forneceram elementos que contribuem para afirmações e contribuições sobre apontamentos a respeito do cenário para o “futuro” do ensino da Educação Física no Ensino Médio. Pois, sendo a educação uma

---

<sup>24</sup> Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. (BRASIL, 2017<sup>a</sup>, p1).

moeda para o bem maior do futuro, nada mais justo de perceber a disciplina como um elemento que vem se constituindo ao ponto do que é e o que poderá ser. Assim, como o apresentado no segundo capítulo, quando discutidas as legislações e transformações que o ensino dessa disciplina passou durante a ditadura militar, novamente pode-se verificar transformações de extrema relevância, nos dias atuais, pelos impactos que podem gerar no ensino da disciplina e na formação dos escolares.

Deste modo, a proposta de Reforma do Ensino Médio assim como o da elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum, recebem diversas críticas e se sobressaltam, quando avaliadas as considerações a respeito da disciplina como objeto de estudo, pois o cenário é marcado por importantes transformações as quais afetam a história curricular nacional e principalmente do ensino da Educação Física Escolar.

A proposta de estabelecimento de uma BNCC, que pressupõe uma forma de homogeneidade aos currículos das escolas de Ensino Básico no país, retoma reflexões a respeito da qualidade do ensino e enfatizam aspectos técnicos desconsiderando, deste modo, a importância da educação no sentido real de uma construção de fato crítica e intervencionista, além do mais esse ensino é tratada enquanto uma ferramenta ampla de construção social de um cidadão. Nesse sentido, a proposta parece levar em conta unicamente a questão da qualidade com base em aspectos mais conservador, como a produção de números elevados em *rankings* nacionais e internacionais, na contramão de um possível potencial “transformador”<sup>25</sup> da educação.

Esse aspecto se assemelha as condições e ao projeto desenvolvido durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), quanto à preocupação e formação de um ensino técnico ou produção de corpos racionalizados em parâmetros técnicos, procedimentais, dóceis, “asujeitados”, de forma a contribuir para uma ordem que marcou o ensino da Educação Física no Brasil. Nesse sentido, cabe lembrar que “a teorização tradicional centra o currículo como uma questão primordialmente técnica, racionalista, no máximo

---

<sup>25</sup> “Queremos intervir nesse debate afirmando que a escola é um território de luta e que a pedagogia é uma forma política cultural. Em ambos os casos, queremos defender o argumento de que as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades e a serem capazes de exercer poder com vistas às condições ideológicas e matérias de dominação em práticas que provocam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.” (MCLAREN.; GIROUX, 2006, p.95).

epistemológica, enquanto que a teorização crítica trata-o primordialmente como uma questão política” (VEIGA-NETO, 2006, p. 97).

Na última reforma do Ensino Médio, o governo federal propôs retirar a obrigatoriedade da oferta de algumas disciplinas do currículo escolar, como as Artes, a Sociologia e a Educação Física, e enfatizou a formação para o trabalho, o ensino profissionalizante. Evidenciando que essas disciplinas ou os conhecimentos que (re)produzem e fazem circular são inadequados ou irrelevantes ao tipo de sujeito, como também se mostra revelador de que essas disciplinas encontram-se ameaçadas ou são consideradas desnecessárias ao projeto de sociedade em curso ou, dito de outro modo, deixariam de ser “conhecimentos verdadeiros” - saberes - em nossa sociedade.

Dessa forma o foco no ensino de matemática e português, por exemplo, reforçado pela MP, indica mais uma vez a preocupação do governo atual com a produção e a melhora do ensino, mas tendo como base uma visão reducionista da formação. Reforçada a partir da elaboração e discussão desse instrumento legal, a ideia de afastamento da disciplina EFE do currículo escolar representa problemas para a sua continuidade e possíveis avanços. Porém, ao garantir o espaço da Educação Física no seu texto a BNCC (que começou a ser reformulada antes da MP) estaria em contradição, ou na contramão, com a Medida.

Vários outros fatores seriam e são essenciais para que os índices educacionais melhorem como, por exemplo, o fornecimento de melhores condições de trabalho aos professores que resulta na manutenção de um corpo docente mais permanente e, conseqüentemente, com uma contribuição mais favorável para o que se denomina em atingir as metas, mas não somente isso. Fator esse suprimido pela MP, visto a abertura que dá às pessoas não licenciadas e mesmo terceirizadas de exercerem a função-professor. Por fim cabe destacar, novamente, que a proposta apresentada assemelha-se com os objetivos técnicos voltados ao mercado de trabalho, assim como foi durante o período ditatorial<sup>26</sup> ressaltado no Capítulo anterior desta Dissertação.

---

<sup>26</sup>A partir da noção de governamentalidade é possível, por exemplo, compreender melhor a razão que levou os Estados modernos a tomarem a educação escolar como uma instituição privilegiada, concedendo

Com isso, podemos considerar que a educação brasileira, mais uma vez, parece estar se direcionando para um modelo que objetiva tão somente atender as demandas do mercado, se afastando do objetivo mais amplo da formação humana, como tão explorado nos princípios norteadores presentes nas legislações da educação abordadas. Dialogando com Veiga-Neto (2006), trata-se neste caso de uma concepção política, referente ao pedagógico, ao conhecimento e a instituição social denominada “escola”.

A disciplina da Educação Física, que teve sua obrigatoriedade em vias de ser suspensa do currículo do Ensino Médio, no início do ano de 2016 e mesmo tendo sido garantido sua permanência por meio da Lei nº 13.415/17, este nível da educação escolar ficará a mercê do desenvolvimento da BNCC e, sobretudo, das escolhas realizadas pelas instituições de ensino. Ainda nesse sentido, destaca-se o problema que se impõe aos professores da disciplina que, ao investirem na formação superior na área concretizam a vivência pendular dessa relação tênue entre a estabilidade profissional.

Assim cabe continuar a realizar modos de resistência a essas ideias restritivas e conservadoras, de modelos que evidenciam uma subjugação da disciplina em questão. A expansão da contínua pressão iniciada e realizada por estudantes e professores, assim como de outros setores da sociedade civil, para que a BNCC atenda todos os requisitos básicos da área e, do mesmo modo, para que haja um movimento por parte desses setores sociais para o enquadramento da disciplina enquanto elemento obrigatório nos currículos escolares, devido a sua história e também pela constituição de seus conteúdos ao longo de décadas, demonstram que a Educação Física tem seu papel na escola e também seu valor como conhecimento para a formação de adolescentes e jovens no país.

---

especial atenção ao estabelecimento de seus objetivos e de suas formas de funcionamento. (VEIGA-NETO; SARAIVA, 2011). O termo governamentalidade “[...] pode ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem das condutas das pessoas. Portanto, a governamentalidade enquanto conceito identifica a relação entre o governo do Estado (política) e o governo do eu (moralidade), a construção do sujeito (genealogia do sujeito) com a formação do Estado (genealogia do Estado)”. (FIMYAR, 2008 apud VEIGA-NETO, 2011, p. 8).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo da pesquisa cujos resultados encontram-se expostos no desenrolar deste trabalho foi o de descrever e analisar como a disciplina de educação física dirigida ao nível médio da educação, como se constituiu enquanto elemento histórico e como apresentou determinantes discussões a partir do ano de 1971, momento em que se implanta o chamado ensino de 2º Grau, no cerne da ditadura militar no país, analisando seu funcionamento nos dispositivos legais até a promulgação da última LDB (BRASIL, 1996). Os debates recentes sobre as normativas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Banco Nacional Comum Curricular (BNCC), Medida Provisória (MP) 746/2016 e a contrarreforma salva pela Lei 13.425/2017 que devolve a Educação Física Escolar no Ensino Médio sua posição de disciplina.

No primeiro Capítulo buscou-se delimitar as noções de currículo e de disciplina escolar e os tipos de conhecimentos científicos que vem sendo produzidos sobre/pela disciplina e que constituíram e produziram o que se passou a denominar Educação Física Escolar (EFE). O currículo e as disciplinas escolares, como explicita Veiga-Neto (2003), apresentam novas concepções, seguindo e ajudando a produzir saberes na e para a educação. Uma forma de objetivação de sujeitos sociais para o bem da comunidade em que está inserido e também de subjetivação do indivíduo. A distribuição das disciplinas no currículo escolar, o espaço que ocupam na formação dos sujeitos/subjetividades, evidenciam as relações de saber-poder que, no interior das instituições, compõem o que estamos denominando como disciplinas escolares, inseridas no artefato curricular.

Estudos apontados no decorrer dessa dissertação, utilizam-se da Educação Física como um pilar e, ao mesmo tempo, como uma ramificação da medicina, por meio de pesquisas que refletem sobre conteúdos relacionados ao aspecto biológico do corpo especificamente, ajudando a (re)produzir uma concepção ainda hegemônica da disciplina na atualidade. Vale ressaltar que toda discussão sobre a complexidade do currículo e sua pluralidade de elementos (conteúdos, métodos, técnicas), aparecem evidenciada em várias dessas pesquisas. Pois, não somente dizem, mas exercem a função de fazer circular saberes específicos, envolvendo pessoas/sujeitos,

escolas/instituições, inscritos em uma ordem do discurso acadêmico-científico, e que efetivamente não tem priorizado o estudo da disciplina no ensino médio.

O segundo Capítulo teve como objetivo descrever e analisar a história da disciplina de Educação Física Escolar no Brasil, considerando o aspecto legal, com ênfase no que se produziu e circulou desde a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971) até a promulgação da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.694 (BRASIL, 1996), momento em que a disciplina educação física amplia seu espaço nos currículos da etapa final da educação básica. Assim como foi possível observar que a exigência de profissionalizar os jovens e a característica tecnicista dos inúmeros cursos oferecidos pelo país afora, contou com os conhecimentos e práticas da educação física como uma das estratégias colocadas para funcionar, aproximando-a do ideário militar.

Foi possível verificar uma substantiva alteração, com relação às legislações anteriores, como a LDB de 1961 para com a reforma da LDB em 1971, ou mesmo, com o plano de governo elaborado pelo governo, no que diz respeito a uma proposta que estivesse ligada a um projeto de educação popular, a princípio; ao contrário, a partir de 1964, o que se verificou foi uma intensificação de um modelo profissionalizante e “tecnicista”, e que a partir de 1971 com a reforma da LDB. Apesar do movimento de resistência às suas alterações, a repressão do regime e a violência com que respondia aos insatisfeitos reduziam os campos de luta e amenizavam as chances de contestação social.

O terceiro capítulo teve como objetivo analisar a condição da Educação Física Escolar na recente Reforma do ensino médio, por meio da legislação educacional recente e os debates que a envolveram. Nesse sentido, levantaram-se questões que apontam e relacionam o desenvolvimento de um conjunto de regras de funcionamento desse nível da educação escolar e o aparato legal que pretende dirigir ou influenciar no currículo.

Ficou estabelecido um determinado tipo de currículo que se mostrou ainda homogêneo, traz consequências importantes e impactantes no ensino e na educação brasileira. Nesse sentido, sobretudo, estaria ligado a uma visão mecânica e segmentada do processo educacional, preocupada apenas com o a formação de mão-de-obra para atender as exigências do mercado. Situação essa que se aproxima ao que foi apresentado durante o período ditatorial, apresentado no segundo capítulo deste trabalho.

Deste modo, é nesse contexto que se pode perspectivar para a disciplina da Educação Física Escolar no nível médio de ensino que, retirada uma vez do currículo escolar do Ensino Médio, e mesmo tendo sido revogado a esta ideia antipedagógica, na conformidade de sua obrigatoriedade, ficará a mercê do desenvolvimento da BNCC e, sobretudo, das escolhas realizadas pelas instituições de ensino. Ainda nesse sentido, destaca-se o problema que se impõe aos professores da disciplina que, ao investirem nessa formação, vêem seu futuro tão incerto quanto o da disciplina que envolve uma diversidade temática, tais quais abordadas no decorrer do trabalho.

Deste modo, a proposta de Reforma do Ensino Médio assim como o da elaboração de uma Base Nacional Curricular Comum, recebem diversas críticas e se sobressaltam, quando avaliado as considerações a respeito da disciplina como objeto de estudo, isto porque o cenário é marcado por importantes transformações nas quais marcam a história curricular nacional e principalmente do ensino da Educação Física Escolar.

Com isso, podemos considerar que a educação brasileira, mais uma vez, parece estar se direcionando para um modelo que objetiva tão somente atender as demandas do mercado, se afastando do objetivo da formação humana, como tão explorada nos princípios norteadores legitimados nas legislações levantas sobre a educação, dentre os quais a transformações sociais dos indivíduos estão sendo apenas receptora dessas questões que, assim como afirma Veiga-Neto (2006) se trata de uma concepção política, tratando-se claramente do elemento pedagógico denominado escola.

Outro aspecto que o estudo permitiu evidenciar foi a característica de uma disciplina voltada na sua majoritária evidenciação do esporte com finalidades evidentes, principalmente, como práticas dos conteúdos da disciplina, fator que se tornou um enunciado característico da educação física escolar, conseqüentemente podendo estar presente no modo de como os sujeitos da escola incorpora ou subjetivam os conteúdos da disciplina, assim como a evidência de que as mudanças pautadas na Lei de Diretrizes e Bases foram estabelecidas inscritas na chamada renovações dos conhecimentos considerando as relações da sociedade e sua organização frente ao trabalho, assim como a expansão do crescimento da rede pública de ensino, de modo que estas estejam intrinsecamente relacionadas com as exigências da sociedade, como aponta o PCNEM (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, o argumento que se pretende expor é o de que a ideia de formação de um currículo de base comum no país, como recentemente proposta pelo governo federal, contrapõe-se a ideia mais ampla de educação, enquanto instrumento social e, assim, centra-se na perspectiva que cria o currículo enquanto um instrumento de controle, no qual é desconsiderado o potencial da educação.

Levando-se em conta essas contribuições podemos questionar a proposta de criação da BNCC, pois ao determinar a elaboração de um currículo comum, dando um sentido instrumental para o processo educativo e para a elaboração dos currículos escolares, afeta a capacidade mais subjetiva e de formação da educação.

Nesse sentido, acaba por ampliar os objetivos do ensino cidadão e acaba por afirmar possibilidades de formação exclusivamente adotadas para o novo mercado de trabalho, para sua integralização e massificação do ensino como um instrumento de controle. Isso remete pensar na formação estanque e reducionista que a base propõe não abrindo possibilidades flexíveis para um ensino mais subjetivo, em que na visão da educação física, por exemplo, tenha relação com as inúmeras possibilidades de aprendizado, seja ele na perspectiva emancipatória, superadora, sistêmica, cultural e até mesmo na saúde renovada. As possibilidades tornam-se restritas e não com objetivo de levar um pensamento crítico a ser desenvolvido e menos ainda intervencionista como propõe a Base, mas sim para adequar sujeitos a um fim, trabalhista e mercadológico.

Como podemos observar o rumo em que esse estudo nos leva perceber é de que os discursos privilegiados relativos à concepção de práticas educativas é o nosso elemento principal, nossa matéria prima. Isso significa dizer que apontado à renovação da área no que diz respeito à superação das visões biológicas e esportivizantes, o termo técnica ainda prevalece nos principais ditos como forma de um corpo docilizado/objetivado e conseqüentemente subjetivado, que ironicamente diz a nós os discursos oficiais a ideia de uma formação ética, que gere independência intelectual, pensamento crítico e conseqüentemente desenvolva um sujeito para sua trajetória cidadã.

Porém, cabe ressaltar que as práticas tidas como homogenias, ou seja, que não mudam mesmo tendo a evidencia a superação da produção acadêmica, leva-nos a pensar esse ponto de que o principal fator que geram essas incertezas sobre as práticas educativas referentes às práticas docentes é afirmado, conseqüentemente, pela MP



746/2016. Isso significa dizer que essa medida da contrarreforma na verdade se dá a partir de uma consequência meramente específica, da própria consequência das ações profissionais da área. Pois as afirmações sobre a importância e a necessidade de permanência da disciplina na escola no nível médio de ensino existem desde sua característica ginástica, eugênica e esportivista.

Como podemos observar os ciclos do Ensino Médio apresentam conteúdos a serem desenvolvidas conforme a proposição legal, que coincidentemente atrela as perspectivas dos autores do pensamento renovador da área. Cabe então, a partir desta concepção legal e conceitual colocar no cotidiano escolar o exercício dessas perspectivas em ação. Contudo em uma concepção sumariamente não mais hegemônica em relação às práticas de tais movimentos em prol de um desenvolvimento corporal, mas, como ressalta Daólio (2004), numa perspectiva ampla e cultural dando ênfase no que se manifesta culturalmente, nas suas variações e as intervenções subjetivas.

As condições ao projeto desenvolvido durante a ditadura militar brasileira (1964-1985), deixa nítida quanto à preocupação da formação de um ensino técnico ou produção de corpos racionalizados em parâmetros técnicos, procedimentais, dóceis e até mesmo “asujeitados”, de forma a contribuir para uma ordem que marcou o ensino da Educação Física no Brasil. Nesse sentido, cabe lembrar que “a teorização tradicional centrada do currículo como uma questão primordialmente técnica, racionalista, no máximo epistemológica, enquanto que a teorização crítica trata-o primordialmente como uma questão política” (VEIGA-NETO, 2006, p. 97).

Com isso, podemos considerar que a educação brasileira, mais uma vez, parece estar se direcionando para um modelo que objetiva tão somente atender as demandas do mercado, se afastando do objetivo mais amplo da formação humana, como tão explorado nos princípios norteadores presentes nas legislações da educação abordadas. Dialogando com Veiga-Neto (2006), trata-se neste caso de uma concepção política, referente ao pedagógico, ao conhecimento e a instituição social denominada “escola”.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. L. **As concepções de corpo e a produção de identidades em aulas de Educação Física escolar**. Campo Grande, 2011. 140p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ALBRECHT, T. D'Ornellas. **Atividades lúdicas no Ensino Fundamental: uma intervenção pedagógica**. Campo Grande, 2009. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.

ALBUQUERQUE JR., Durval M. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru: Edusc, 2007.

ANASTÁCIO, A. N. **A educação física escolar na escola municipal indígena Marcolino Lili**”: uma possibilidade de fortalecimento étnico. Campo Grande, 2007. - dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

ANTUNES, F. H. C.; DANTAS, L. E. P. B. T.; BIGOTTI, S.; TKUYOCHI, J.; TANI, G.; BRASIL, F.; ANDRÉ, M. *Um retrato da pesquisa brasileira em educação física escolar: 1999-2003*. *Motriz: Rev. Educação Física*. 2005. p. 179-184.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: Moreira Antônio Silva e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 59-92.

ASSIS, S. **Reiventando o esporte: possibilidades da prática pedagógica**. Campinas, SP: Autores Associados, chancela editorial CBCE, Coleção Educação Física e Esportes, 2001.

AZEVEDO, L. et al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, J. A. da S. **Jogo e Educação Física: um tema em questão**. Ponta Porã, 2003. 87p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

\_\_\_\_\_. **A didática e sua inserção no curso de licenciatura em educação física**. 3º congresso norte paranaense de educação física escolar – Docência em educação: Saberes e práticas. Londrina, PR – 03 a 06 de Julh. 2007.

BARROS, A. J. **Teoria da História: princípios fundamentais**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1997.

BRACHT, V. **Educação física & Cinência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. 160p.

BETTI, M. **Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica**. *Rev. Brasileira de Ciências do Esporte*, Santa Maria, vol 16, n 1, pp 25-45. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (2ª versão). Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016a. Disponível em: <  
<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>  
>. Acessado em 23/03/2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27. dez. 1961. Seção 1, p.11429.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. Medida Provisória nº 746 de 2016. Brasília: Subchefia de Assuntos Jurídicos, 2016. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)>.  
Acessado em 23/03/2017.

\_\_\_\_\_. [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a](#). **Conversão da Medida Provisória n 746, 2016**.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legilacoes/doimperio>> Acesso em 14 de Abr. de 2017.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 960.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**, Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3. dez. 1968. Seção 1, p.10433.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12. Ago. 1971. Seção 1, p.6377.

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Resolução nº 08 de 01 de dezembro de 1971. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf)>. Acesso em: 12 de Dez. de 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** : Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 11. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Notícias**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/relator-mantem-arte-e-educacao-fisica-como-disciplinas-obrigatorias/tablet>>. Acesso em: 15 de Abr. de 2017.

BRAZIL, M. C; FURTADO, A. C. Instituições escolares em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul: primeiros apontamentos sobre a produção historiográfica nos séculos XX e XXI. In. Célio Juvenal Costa, Joaquim José Pereira Melo, Luiz Hermenegildo Fabiano (orgs). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed UFGD, 2010, p. 282-309.

BREJON, M. **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus: leituras**. Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais. 1983.

CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 12ª Ed.,1998.

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

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, 1990. p.177-229.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO.  
Disponível: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/17155-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio.html>>. Acessado em 15 de Mar., 2017.

CONFED. **Conselho Federal de Educação Física**. Educação Física Escolar. O retorno da obrigatoriedade é uma vitória que resgata a função primordial da disciplina: formar cidadão. Disponível em:  
<[http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05\\_DEZEMBRO/02\\_EDUC\\_ACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR.PDF](http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05_DEZEMBRO/02_EDUC_ACAO_FISICA_ESCOLAR.PDF)>. Acesso em: 12 de Mar. de 2017.

CORREIA, W. R. **Educação Física no Ensino Médio**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

COSTA, E. R. S. **Saber acadêmico e saber escolar: a disciplina escolar História do Brasil na primeira metade do século XX**. Dissertação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2008. 207p.

CUNHA, L. A. O ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v.44, n. 154, p.912-933, 2014.

DAÓLIO, J. Educação Física e Conceito de Cultura: polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP. Autores Associados, 2004.

DARIDO, S.; RANGEL, Irene. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMICE, R.; PAPOTI, M.; ZAGATTO, A. M.; JÚNIOR, M. V. P. Validade do teste de 30 minutos (T-30) na determinação da capacidade aeróbia, parâmetros de braçada e performance aeróbia de nadadores treinados. *Rev Bras Med Esporte* \_ Vol. 13, Nº 3 – Mai/Jun, 2007.

DIAS, D.; CORREIA, W. **A Educação física no ensino médio como objeto de estudo da produção acadêmico-científica nos periódicos nacionais**. São Paulo. *Revista*

*Brasileira de Educação Física do Esporte*, (São Paulo) 2013, Abr-Jun Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/58567>> Acesso em: 14 Out. de 2014.

EBC. Disponível em: < <http://www.ebc.com.br/educacao/2016/10/entenda-reforma-do-ensino-medio>>. Acessado em 15 de Mar., 2017.

ETO, J. **Projeto Político Pedagógico: um estudo do curso de Educação Física da Universidade Católica Dom Bosco (1996 – 2005)**. Campo Grande, 2006. Dissertação (Mestrado) UCDB. 109p.

FARIA, L. C. M. de.; AQUINO, R. G.; SOUZA, C. S.; CHAGAS, M. A. M. Uma reflexão sobre o Trabalho e a Educação Profissional no Brasil. *EDU.TEC - Revista Científica Digital da Faetec – Ano I – v.01 – n°.01 – 2008*

FERNANDES, A. A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectivas. **Lecturas Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, v.133, p. 1-9, 2009. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd133/a-renovacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acessado em 15/10/2016.

FERREIRA, N. S. A. de. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.

FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60, 2004.

FIGURA 1. Modelo Piramidal. M. **Educação Física e aprendizagem social**. São Paulo: Movimento, 1991.

FIGURA 2. A Base Nacional Comum integra a Política Nacional de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. v. 2 Brasília, 2016. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>> Acesso em: 14 de Abr. de 2017.

FIGURA 3. Representação da distribuição dos objetivos de aprendizagem conforme a prática corporal nos cinco ciclos da Educação Básica. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>> Acesso em: 14 de Abr. de 2017.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/2001. p. 197-223.

FILHO, S. L. **A concepção biologicista na educação física: o discurso dos corpos e suas relações de saber e poder**. Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2003. 250p.

FRANÇA, V.S.; ZILIANI, R. L. M. *Mapeamento da educação escolarizada de nível médio no município de Dourados, MS*. Dourados 2014. p. 1.

FRANGELLA, R. de C. P. Um impacto curricular: o Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, v.32, n. 02, 2016, p. 68-89.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. Ed. 4. Scipione. 1989. 224p.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad. Laura Fraga Sampaio. 24. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 1987. Tradução de Raquel Ramallete. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**: a vontade de saber. Trad. De Maria Thereza da Costa e Albulquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 23. ed. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. 2002b.

FURTADO, E. R. **O bem-estar do professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS**. Campo Grande. Universidade Católica Dom Bosco, 2014. 143 f. (Dissertação de Mestrado).

FRATINNI, R. M. A profissionalização do ensino de 2º grau nos artigos do Jornal Folha de S. Paulo (1971-1982). **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. 2011. Disponível em: <  
[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/res/trab\\_447.htm](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_447.htm)>. Acessado em 14/10/2016.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

GIROUX, HENRY; SIMON, ROGER. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: Moreira Antônio Silva e Tomaz Tadeu da Silva (Orgs.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 93-124.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos da Educação Física. São Paulo: Loyola, 1988.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, **Abr. 2000**.

**KUNZ, E. Educação física**: ensino & mudanças. Ijuí, Ed. Unijuí. 1991.

LIMA, Saulo de Castro. Da substituição de importações ao Brasil Potência: Concepções do desenvolvimento (1964-1979). **Aurora**, ano V, n. 7, 2011. Disponível em: <  
<http://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Aurora/4castrolima34a44.pdf>>. Acesso em: 14/10/2016.

LEÃO, G. A quem interessa a Base Nacional Comum Curricular? [online]. *SciELO em Perspectiva: Humanas*, 2016. Disponível em: <<http://humanas.blog.scielo.org/blog/2016/09/06/a-quem-interessa-a-base-nacional-comum-curricular/>>. Acessado em 22/03/2017.

LOPES, M. C. S. de.; SILVA, J. E.; MATOS, D. C. **Dicionário de Educação Física, desporto e saúde**. Rio de Janeiro: Livraria e Editora Rubio, 2005, 295 p.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. de C. P. Políticas de Currículo ou Base Nacional Comum: Debates e Tensões. *Educação em Revista*, v.32, n.02, 2016, p.13-17.

MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba: Editora UFPR, n.55, p.25-46. 2015.

MARCUSE, Hebert. **A ideologia da sociedade industrial**. O homem unidimensional. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARTINS FILHO, J. R. A influência doutrinária francesa sobre os militares brasileiros nos anos de 1960. **Rev. brasileira de Ciências Soc.**, São Paulo, v. 23, n. 67, p. 39-50, June 2008.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Introdução à didática de educação física**. Divisão de educação física do MEC. Ed. Mai. 1969.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Manifesto dos pioneiros da educação nova** (1932) e dos educadores (1959). Fundação Joaquim Nabuco – FNDE. Editora Massangana – Recife, 2010. 122p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Parte I – Bases Legais. 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. 239 p.

MOISES, R. R. **O trabalho didático na educação física inclusiva**; análise das práticas desenvolvidas na escola municipal Prefeito Alvaro Lopes em Terenos/MS. (Mestrado em Educação). 2005. Programa de Mestrado Profissional em Educação em Campo Grande, Universidade Estadual Mato Grosso do Sul/UFMS Disponível em: <[http://www.uems.br/pos\\_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses\\_dissertacoes](http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes)> Acesso em: 14 de Abr. de 2017.

MOREL, E. A.; ZAGATTO, A. M. *Adaptação dos Testes de Lactato Mínimo, Potência Crítica e Limiar Anaeróbio para Avaliação da Transição Anaeróbia-Anaeróbia em Protocolo Específico para o Tênis de Mesa*. **Rev Bras Med Esporte** – Vol. 14, No 6 – Nov/Dez, 2008.

MOREIRA, W. W. **Aulas de Educação Física no ensino médio**. Papirus. 2015.

MONJE, Marco Antonio Oliva. **O curso de Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e suas Identidades**. Dissertação para o Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

NETO, V. Currículo e história: uma conexão radical. In Marisa Vorraber Costa (org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, DP&A, 2003, p. 93-104.

NEIRA, M. G.. Uma alternativa para a frustração de atuar no Ensino Médio. In: Marcos Garcia Neira. (Org.). **Educação Física cultural**. 1ed.São Paulo: Blucher, 2016, v. 1, p. 11-15.

OLIVEIRA, A. S. de. **Autonomia vigiada: caminhos para a construção da identidade profissional dos docentes do Colégio Militar de Campo Grande-MS**. Campo Grande, 2007. 233p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

PAPOTI, M.; ZAGATTO, A. M.; JUNIOR, P. B. F.; CUNHA, S. A.; MARTINS, L. E. B.; GOBATTO, C. A. **Utilização do intercepto-y na avaliação da aptidão anaeróbia e predição da performance de nadadores treinados**. Rev Bras Med Esporte \_ Vol. 11, Nº 2 – Mar/Abr, 2005.

QUADRO 1. Organização do ensino nas disposições normativas das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e de 1971. CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 12ª Ed.,1998.

QUADRO 2. Temas para práticas corporais nas escolas de ensino médio. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, 2006.

QUADRO 3. A estrutura do componente na educação básica: as práticas corporais. Elaborado por França (2017). BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016, p. 103-106.

RAMOS, W. P. **Educação física no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai: representações e identidades de professores para atuar na diversidade cultural**. – Campo Grande, 2014.153p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

REI, B. D; Lüdorf, S. M. A. **Educação Física Escolar e Ditadura Militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas**. Rev. Educ. Fis/UEM, v.23, n.3, p.483-497, 2012.

REVEL, J. **Dicionário Foucault**. Trad. Anderson Alexandre da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. 202p.

ROCHA, M. P. **O ensino secundário no sul do estado de mato grosso no contexto das reformas educacionais: o ginásio osvaldo cruz (1927-1949)**. Campo Grande, 2010. 97 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1987.

SILVA, M. R. da. **Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas**. Revista Retratos da Escola, v. 9, n.17, 2015, p.367-379.

\_\_\_\_\_. **Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re)pensar a escola**. InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 14, n. 28, p. 80-91, jul.-dez./2008 Disponível em:



<<http://www.seer.ufms.br/index.php/intm/article/viewFile/2491/1685>> Acesso em 15 de Abr. de 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SENADO FEDERAL. Disponível em:

<<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/11/29/relator-mantem-arte-e-educacao-fisica-como-disciplinas-obrigatorias>>. Acessado em 15 de Mar., 2017.

SOARES, C. L. **Metodologia do ensino de educação física**. Série formação do professor. Cortez editora. 1992. 84p

\_\_\_\_\_. **Educação Física: Raízes Europeias e Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SCHELBAUER, A. R; MACHADO, M. C. G. Os pareceres de Rui Barbosa e a formação de professores - fontes para a história da educação brasileira. In. Célio Juvenal Costa, Joaquim José Pereira Melo, Luiz Hermenegildo Fabiano (Orgs). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Ed UFGD, 2010, p. 266-281.

SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, J de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. CampoGrande, 2006. 133p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

TANI G...[et al.]. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TERRA, R. **O impacto da política pública de lazer no processo educativo dos usuários do Centro Popular de Cultura, Esporte e Lazer do Bairro Aero Rancho — 1998 - 2004**. Campo Grande, MS, 2005. 107 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

VEIGA, C. G. **História da educação**. São Paulo, SP: Ática, 2007. 328P.

VEIGA-NETO, Alfredo. Temas e perspectivas do Grupo de Trabalho Currículo no tempo-espaço da ANPED. 25ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED. Set./out. 2002. (Trabalho encomendado).

\_\_\_\_\_. **Educar como arte de governar**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.5-13, Jan/Jun. 2011.

VIDAL, D. G. **Cultura escolares: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária**

VALENTE, R. **Cultura do corpo e Educação Física: diálogos interculturais**. Campo Grande, 2012. (97 p.) Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Dom Bosco.

ZAGATTO, A. M.; PAPOTI, M.; GOBATTO, C. A. *Comparação entre ergômetros específico e convencionais na determinação da capacidade aeróbia de mesatenistas*. Ver. Bras. Med. Esporte – Vol. 15, No 3 – Mai/Jun, 2009

ZILIANI, R. de L. M. **Escolarização e juventude**: a objetivação dos sujeitos e a “constituição de si” entre possibilidades e expectativas. Dourados: FAED/UFGD, 2012-2017. Projeto de pesquisa em andamento.

\_\_\_\_\_. M. História do currículo: psicologias, tecnologias e regulação. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.1, n.3, p.100-113, set./dez. 2011.

ZILIANI, R. L. M.; RIZZO, Dayvid. T. S. **(Re)pensar o Sujeito Contemporâneo**: educação, corpo, gênero e subjetividade. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.