



BRUNA BEATRIZ DA ROCHA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: OS DILEMAS DA
DISCIPLINA COM A LEI nº 13.415**

LAVRAS - MG

2020

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: OS DILEMAS DA
DISCIPLINA COM A LEI nº 13.415.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.



Prof. Dr. Márcio Norberto Farias
Orientador

**LAVRAS - MG
2020**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha
Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados
informados pelo (a) próprio (a) autor (a).**

Rocha, Bruna Beatriz da.

Educação Física no ensino médio: os dilemas da disciplina com a lei
nº 13.415/ Bruna Beatriz da Rocha - 2020. 76 p.

Orientador (a): Márcio Norberto Farias

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras,
2020, Bibliografia.

1. Educação Física Escolar. 2. Ensino Médio. 3. Reformas. I.
Universidade Federal de Lavras. II. Educação Física.

BRUNA BEATRIZ DA ROCHA

**EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: OS DILEMAS DA
DISCIPLINA COM A LEI nº 13.415.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração Formação de Professores, para obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 06 de março de 2020

Dra. Luciana Azevedo Rodrigues UFLA

Dr. Hajime Takeuchi Nozaki UFJF



Prof. Dr. Márcio Norberto Farias

Orientador

LAVRAS – MG

2020

*Ao meu querido pai (in memoriam), que do céu me ilumina e com certeza se alegra por mais
essa conquista. A minha mãe, por ser o meu maior exemplo de vida.*

A vocês, a minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela oportunidade.

A Deus, pela dádiva da vida, por me guiar e me conceder saúde.

À minha querida mãe, Léa, ao meu irmão, Bruno, e a todos os meus familiares por estarem sempre presentes e me apoiando, em especial, aos meus sobrinhos (Humberto e Benício) por deixarem a caminhada árdua mais leve, simplesmente por sorrirem.

Ao Prof. Márcio Norberto Farias, pelos ensinamentos, pela paciência, pelas correções e sugestões e por estar sempre disposto a ajudar. Você é um exemplo como docente.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Cláudio Márcio Oliveira e Prof. Hajime Takeuchi Nozaki, que de modo tão atencioso aceitaram participar, colaborar e acrescentar com esta dissertação. À Prof^a Luciana Azevedo Rodrigues, agradeço também pelos ensinamentos e por sua tamanha gentileza.

Aos verdadeiros amigos do mestrado e também aos velhos amigos da vida, que possamos seguir juntos e comemorando as vitórias uns dos outros.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram, para a realização deste sonho, o meu sincero agradecimento.

“ Até onde eu posso, vou deixando o melhor de mim... Se alguém não viu, foi porque não me sentiu com o coração. ”

Clarice Lispector

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado parte da preocupação com o debate sobre as mudanças propostas na reforma do Ensino Médio e seus possíveis impactos sobre a Educação Física. Nesse sentido, foi realizado um recorte buscando problematizar a função histórica da Educação Física no Ensino Médio, cuja a intenção foi esboçar uma interpretação sobre a lei 13.415, que se volta para o Ensino Médio em um processo que afeta a formação humana em meio às políticas educacionais e as propostas pedagógicas existentes. Pretendeu-se construir uma reflexão teórica a partir da literatura produzida sobre o tema, especialmente aquelas obras que servem de subsídio para as propostas pedagógicas disponíveis dentro da Educação Física voltadas para o Ensino Médio. Para tanto, foi realizado uma investigação teórica de caráter qualitativo com análise textual-discursiva para delinear metodologicamente a área de Educação Física em âmbito nacional. Com isso, esperou-se obter respostas suficientes que contribuíssem para o esclarecimento da importância da Educação Física no Ensino Médio face ao contexto da reforma que tende a flexibilizar uma certa perspectiva educacional, o que se relaciona diretamente com a conjuntura capitalista do século XXI.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Ensino Médio. Reformas.

ABSTRACT

This master's research starts from the concern with the debate about the changes proposed in the reform of High School and its possible impacts on Physical Education. In this sense, a cut was made seeking to problematize the historical function of Physical Education in High School, whose intention was to outline an interpretation of Law 13.415, which turns to High School in a process that affects human formation in the midst of policies educational activities and pedagogical proposals. It was intended to build a theoretical reflection from the literature produced on the subject, especially those works that serve as a basis for the pedagogical proposals available within Physical Education aimed at high school. To this end, a qualitative theoretical investigation was carried out with textual-discursive analysis to methodologically outline the area of Physical Education at the national level. With this, it was hoped to obtain sufficient answers that would contribute to clarify the importance of Physical Education in High School in the context of the reform that tends to make a certain educational perspective more flexible, which is directly related to the 21st century capitalist conjuncture

Keywords: School Physical Education. High school. Reforms.

Sumário

1 - INTRODUÇÃO	11
2 – O CONTEXTO HISTÓRICO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA	13
2.1 - As práticas corporais no Brasil império.....	13
2.2 - A Reforma Educacional na Primeira República	15
2.3 A Reforma Educacional na Segunda República	16
2.4 O período do Estado Novo, a Quarta República e a Ditadura Militar associados à educação	17
2.5 A Redemocratização e a Educação Física	24
3 - A ATUAL REFORMA AMPARADA PELA LEI 13.415/17: ANALISANDO SEUS OBJETIVOS RUMO A UM NOVO CONCEITO DE ENSINO MÉDIO	30
3.1 – Compreendendo a Lei 13.415/17 e seus desdobramentos	30
4. A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA LEI 13.415 SOBRE O OLHAR CRÍTICO	50
4.1 A Reforma de Medida Provisória do Ensino Médio e a Educação Física	50
4.2 As legitimidades da Educação Física: Compreendendo a importância da disciplina no currículo e no novo Ensino Médio.....	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS.....	69

1 - INTRODUÇÃO

Dialogar e refletir sobre algo se faz importante em minha escolha sobre o tema, uma vez que é levar em consideração o papel que a Educação Física tem dentro da escola, em seus diversos campos de atuação e em minha vida. O interesse pela profissão surge dentro do meio escolar, visto que, as melhores aulas sempre eram as de educação física, ainda que, só jogávamos bola. Era naquele espaço que me sentia livre, fora do enquadramento da sala de aula e de todo contexto formal que ela envolvia, na quadra ou no pátio ninguém me mandava ficar quieta, ter modos ou falar baixo. Nas aulas de Educação Física eu podia ser eu mesma, ser autêntica na criação de uma jogada na queimada ou até mesmo me aventurar em jogar futsal no meio dos meninos. Além disso, conseguia enxergar os elos de amizade que surgiam a partir de um simples jogo e como era bom comemorar e estar perto de um grupo pelo mesmo objetivo. Vivenciei ainda nova, que a Educação Física era muito além de uma prática esportiva, nessas aulas eu conseguia notar dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais ainda sem compreender o que realmente isso significava. Sendo assim, tive a possibilidade de me desenvolver tendo o prazer de brincar.

Ainda trilhando o caminho escolar obtive um amadurecimento e o carinho pela área de Educação Física, que despertou em mim ainda mais a vontade de entender o que se aprende um professor de Educação Física e como ele pode auxiliar na formação de um ser humano, inclusive na felicidade do mesmo, é o que me instigava em meus 16, 17 anos, período em que ainda cursava o Ensino Médio. Na graduação, tinha um afeto pelas disciplinas teóricas que me faziam refletir sobre a educação, sobre o ambiente escolar, sobre a sociedade. A partir disso, percebi que podemos ir além de jogos, técnicas e regras e aprofundarmos em um universo crítico, no qual me formei e me sinto extremamente feliz em lecionar.

Ao mesmo tempo que me encontrei na área, surgiram outros questionamentos que merecem ser investigados assim como o tema deste estudo, caracterizado pela busca da legitimação da Educação Física no Ensino Médio. O objeto de estudo entrou em contato direto com minha formação e minha trajetória, marcada pela vontade de aprender ainda mais sobre a realidade escolar, sobre aspectos normativos como leis e normas educacionais que precisam ser refletidos e repensados.

Ao refletir sobre a Educação Física, observa-se as diversas fases e transformações que sofreu durante seu processo histórico no Ensino Médio do Brasil. Dentro desta pesquisa, buscou-se primeiramente compreender a história da Educação Física intrínseca a história do

Ensino Médio, compreendendo os dilemas e o que pode ter desencadeado essa nova Reforma amparada pela lei 13.415.

Verifica-se que a cada momento da história a Educação Física se caracterizou de forma diferente, com finalidades que se adequaram aos interesses de cada época, isso certamente provoca, até hoje, reflexos na sua atuação no âmbito escolar, podendo-se observar antagonismos, conflitos e indefinições quando nos referimos à problemática que envolve sua prática, já que não apresenta, ainda, um corpo estável de conhecimento e objetivos (OLIVEIRA et al. 2010, s/p.).

Em um segundo momento, será analisado a Lei 13.415/17 e seus impactos na educação. Para o terceiro momento, será analisado os dilemas narrando os altos e baixos especificamente da disciplina de Educação Física com a última reforma do Ensino Médio.

Nesse sentido, o recorte realizado para o trabalho busca problematizar quais foram os possíveis impactos da Reforma do Ensino Médio na educação, e em especial na disciplina de Educação Física. Compreender o intuito da Educação Física no âmbito escolar de acordo com suas constituições no ensino médio torna-se necessário para assimilar a sua devida importância no contexto educacional, a fim de entender os motivos que esta deve continuar presente e se firmar, fortalecendo a disciplina dentro de uma sociedade capitalista.

2 – O CONTEXTO HISTÓRICO DAS REFORMAS DO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Toda sociedade passa por diversas transformações de acordo com o contexto histórico e, na atualidade, a Educação Física brasileira também está mudando. O impacto dessas mudanças pode ser observado na história dos currículos institucionais, nas práticas pedagógicas e nos documentos oficiais que regem a estrutura e o funcionamento do sistema escolar como um todo. Nas aulas atuais de Educação Física é possível notar uma mudança de perspectiva na disciplina, o que antes era caracterizado pela perspectiva mais do fazer prático irrefletido está, aos poucos, assumindo um caráter científico, isto é, um diálogo cada vez mais acentuado entre o saber científico expresso nas teorias pedagógicas da educação, tomando por base o planejamento, as diretrizes básicas, a linha de ensino e as expectativas da comunidade.

2.1 - As práticas corporais no Brasil império

Nos início da história do Brasil e até os dias atuais a educação assume um caráter de distintivo social, capaz de dar status. As famílias aristocráticas eram as únicas que tinham esse privilégio. Portanto, a educação foi um instrumento utilizado pelos grupos dominantes e que tinham o poder e o domínio. Os jesuítas ofertavam o nível secundário com a denominação de curso de Letras e o curso de Filosofia e Ciências (SANTOS, 2010).

Sobre a presença da Educação Física na proposta de educação jesuítica secundária, Oliveira (1983, p. 51) relata que:

Na parte da manhã o aprendizado era intelectual. A tarde era destinada aos exercícios físicos”. E, mais adiante, complementa: “[...] era uma cultura alienada e alienante, reproduzindo unicamente os interesses colonizadores da Corte. [...]. Diante desse quadro não era de se esperar alguma iniciativa em nome da EFI¹ (OLIVEIRA, 1983, p. 51).

Assim, nesse período histórico não havia uma educação sistematizada que descrevesse como se desenvolvia as práticas corporais nas atividades curriculares no ensino secundário. No contexto colonial, destacava-se não apenas a seletividade em relação ao ordenamento

¹ A sigla EFI refere-se à disciplina de Educação Física.

social, mas também em relação aos conhecimentos que deveriam ser oferecidos aos jovens do sexo masculino, brancos e livres (FONSECA, et al., 2018).

Desta forma, a autora Ribeiro (2000), nos mostra que independente da classe social, sejam elas brancas, negras escravas ou indígenas, a mulher não tinha acesso à educação, à leitura e à escrita. A mulher era submetida aos cuidados domésticos, do marido e dos filhos. Essa situação se justificava, em função de serem consideradas o sexo imbecil, categoria na qual estavam juntamente a elas, crianças e doentes mentais.

Continuando o contexto histórico, de acordo com Ribeiro (1993), houveram mudanças com a vinda de D. João VI no país, desenvolveu-se o ensino superior não-teológico: Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, Academia Real da Marinha, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia. Por mais que fosse importante a criação dos primeiros centros educacionais e culturais, havia intenções aristocráticas de D. João, a monarquia passou a exaltar o ensino superior, mas o ensino primário foi deixado de lado e a população em geral continuou sem acesso ao conhecimento e iletrada.

O Ato Institucional de 1834 descentralizou a responsabilidade educacional. Às províncias, caberia o direito de legislar e controlar o ensino primário e médio, e ao poder central se reservou a exclusividade de promover e regulamentar o ensino superior. [...] O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. [...] O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional (Ribeiro, 1993, s/p.).

Em 1837, foi criado o Colégio D. Pedro II com estrutura escolar, depois da independência do Brasil, já no período regencial, orgânica e seriada, dando o grau de bacharel em Letras e o direito ao ingresso no ensino superior sem a necessidade de exames para tal. Destaca-se que nessa época o ingresso no nível superior estava normalmente condicionado à comprovação de idade mínima e à aprovação no exame parcelado. Os primeiros espaços públicos de ensino foram o Ateneu, em 1835 no Rio Grande do Norte, e os Liceus da Bahia e o da Paraíba, ambos em 1836 (SANTOS, 2010).

Mesmo não havendo uma proposta para uma escola secundária direcionada não apenas para o ingresso na faculdade, surge um debate em torno do tipo de proposta curricular, envolvendo a orientação literária e a científica. Para a autora, ambas as orientações

evidenciaram o interesse na incorporação da Educação física no ensino regular; entretanto, mesmo com os argumentos médicos que justificavam tal inclusão, muitas resistências obstaculizavam o processo. Dentre essas resistências, destacava-se a imoralidade em relação à prática de exercícios corporais realizados pelas mulheres. Mas havia, do mesmo modo, a defesa de diversos autores com o argumento de que o corpo feminino deveria ser fortalecido pela ginástica, indicando, em nosso entendimento, uma visão sexista determinante de funções e papéis feminino e masculino, de natureza biologicamente distintos e culturalmente hegemônicos, os quais eram referenciais na organização social, econômica, política e educacional (SOARES, 2000).

O corpo feminino, observado como algo a ser manipulado, construído, vigiado e modificado passa a ser alvo de diferentes intervenções, dentre as quais a sua exercitação, uma vez que, as práticas corporais e esportivas são identificadas como possibilidades de controle e também como experiências que movimentam e libertam os instintos trazendo-os à flor da pele. Estas práticas, apesar de serem incentivadas, são sujeitas a diversas regras, com a intenção de serem evitadas transgressões além daquelas admitidas como "normais" ao organismo e ao comportamento femininos. É nesse cenário que a Educação Física, enquanto área de intervenção profissional vai colaborar com o projeto de engrandecimento nacional ao agir sobre corpos que precisam ser educados (GOELLNER, 2000, s/p.).

Segundo Oliveira (1983), no período Imperial, muitas reformas educacionais procuraram organizar o caos em que se encontrava a educação brasileira e é nessa época que tem início a história da Educação Física no Brasil. Surgem publicações reforçando a eugenia, gravidez e a gravidez. Compreende-se que os temas elencados indicam o caráter higienista e eugênico que orientava as reflexões daquele período. Ainda para o escritor, a fase imperial não apresentou movimentos significativos para a Educação Física. Especificamente sobre a inclusão da EFI no ensino secundário, encontramos poucas referências nas obras estudadas.

2.2 - A Reforma Educacional na Primeira República

A intitulada Reforma Benjamin Constant 1890-92, pretendia proporcionar aos jovens as condições básicas para a matrícula nos cursos superiores. A reforma de Benjamin Constant tinha como intuito a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional. No entanto, não foi colocada em prática. Segundo Romanelli (1978) citado por Ribeiro (1993),

Faltava para sua execução, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas idéias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural (ROMANELLI, 1978, p. 42).

A Reforma tinha como intuito o ensino secundário e propôs uma mudança curricular no Colégio D. Pedro II, que passou a se chamar, até 1911, Ginásio Nacional. Esta formação deveria ter duração sete anos. Já em 1901, essa duração foi limitada à seis anos no Código de Epitácio Pessoa e, o objetivo era a obtenção do grau de bacharel em ciências e letras, e permaneceu o objetivo da matrícula no curso superior.

Em 1911, dez anos mais tarde, na Lei Rivadávia Correia, houve a preocupação de acabar com a imagem de curso preparatório para o ingresso na educação superior, ou seja, a função propedêutica. Nesta, o curso externato era de seis anos e o internato de quatro anos. A reforma buscou outro campo para o desenvolvimento da educação. O Brasil, neste período era um país fraco em relação à sociedade civil atendendo aos interesses de poucos. O Estado recuou e sua saída significou um campo livre para a sorte de inescrupulosos tomarem conta da educação. Por fim, percebe-se que a saída do Estado da educação abre o campo para alguns representantes da sociedade civil, com vários propósitos, passaram a promover com intuito privatista, visando os seus propósitos em detrimento da coletividade. Ao mesmo tempo, ocorrem transformações na educação, em um serviço identificado com um bem qualquer, a educação se torna mercadoria que era vendida no mercado (CURY, 2009).

Seguindo a história, em 1915, na reforma Carlos Maximiliano ficava claro a preocupação em preparar o aluno para prestar o exame vestibular. Cinco anos passa a ser a duração do curso secundário. Segundo Mori et.al (2016, p. 27), "agora, dificultava-se o acesso ao ensino superior, condicionado à apresentação do certificado de conclusão do secundário, criando-se também os exames vestibulares".

2.3 A Reforma Educacional na Segunda República

Uma década depois, a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz via o nível superior como uma preparação fundamental e geral para a vida, o que antes não ocorria, no passado, havia uma preparação intensiva para formação de advogados e médicos. Além disso, ela se torna importante para a implantação de um ensino secundário seriado, que marcará o fim dos

exames de parcelados a partir dos anos 1930. Com cinco anos o aluno obtinha o certificado de aprovação, se o estudante fosse aprovado, poderia seguir para o nível superior, e aos concluintes do 6º ano era recebido o grau de bacharel em Ciências e Letras (PALMA FILHO, 2010).

A Reforma Francisco Campos em 1932, de acordo com Corso e Soares (2014), organizou o ensino secundário em dois ciclos/modelos: com duração de cinco anos o Fundamental, o que após a algum tempo foi nomeado de ginásio, e o chamado Complementar que possuía duração de dois anos. O curso complementar era destinado aos que concluíam o quinto ano e tinha a intenção de preparar os estudantes para ingressar no nível superior desejado, tanto é, que esses cursos eram realizados e ofertados nas escolas de nível superior.

Ghiraldelli (1988), afirma que, a disciplina de Educação Física, desde a concepção higienista instalada no Império, é reforçada como uma disciplina capaz condicionar hábitos higiênicos e saudáveis. No ano de 1931, a Educação física se integra concepção militarista, quando o país adota como método oficial o Regulamento nº 7, ou Método Francês, e entrega para instituições policiais e militares a formação de profissionais na área. Nessa fase, torna-se obrigatória no ensino secundário. De acordo com o autor, “o caráter da concepção Militarista em Educação Física não estava propriamente em seu cunho militar, mas sim na aceitação de um pensamento autoritário e politicamente reacionário [...]” (p. 90). Observa-se o propósito de se forjar um homem forte, adestrado, obediente e sadio, que tem como intuito a defesa da pátria.

O método francês foi um instrumento de controle da sociedade brasileira que a todo custo deveria manter-se em ordem visando o desenvolvimento de países mais avançados, havia a ideia de que tal método poderia auxiliar na construção de uma nova ordem social por meio da disciplina e da submissão (GOELLNER, 1992).

2.4 O período do Estado Novo, a Quarta República e a Ditadura Militar associados à educação

Surge então, em 1939, a primeira escola nacional de Educação Física e desportos, o curso possuía duração de dois anos e baseava-se em conteúdos ginásticos, voltados a pedagogia e também a área de medicina.

Em 1942, com a Reforma Gustavo Capanema, a formação do estudante deveria passar por conhecimentos que lhe proporcionasse o desenvolvimento humanista, patriótico e cultura

geral, visando o nível superior. Dessa forma, Ensino Médio se estrutura definitivamente como curso de estudos regulares. Com a duração de três anos surgem os cursos colegiais divididos entre científico e clássico. Já o ensino técnico-profissionalizante, embora a demanda econômica por ele fosse maior, ainda era relativamente desprezado pelas classes média e alta, que almejavam o ensino superior. Isso também ocorria porque quem fizesse o técnico não poderia prestar exames para o superior; para isso era necessário o ensino secundário integral (SANTOS, 2010).

A disciplina de Educação Física é incluída na legislação Reforma Gustavo Capanema. A educação física aparece como uma prática educativa obrigatória para todos os alunos, até a idade de vinte e um anos. Além da formação propedêutica, por meio dos cursos colegiais, a Reforma Capanema reforça a dualidade da formação secundária ao instituir as Leis Orgânicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Agrícola (1946), complementares à constituição do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em resposta ao crescente desenvolvimento nas áreas industrial, comercial e agrária. Assim, fica demarcada a separação social e técnica do trabalho em um paradigma taylorista/fordista que se acentua no âmbito da economia brasileira. Ou seja, educação profissional para quem deve ser um mero executante de funções instrumentais e educação intelectual para quem continuará cumprindo funções de mando no conjunto das relações sociais (NETO et al., 2017).

Nesta fase, havia uma expansão industrial depois de um período acentuado de atividades com criações de muitas indústrias durante a Primeira Guerra Mundial nos anos de 1915 a 1919. O período nos auxilia a compreender o dualismo no ensino profissional industrial. Nota-se a importância de se exigir uma preparação de mão-de-obra. Porém, o sistema de ensino no Brasil não havia estrutura adequada para a implantação do ensino profissional. Em contrapartida, as empresas e indústrias necessitavam de uma formação que precisava ser feita de maneira prática e rápida. Sendo assim, o governo então ampliou seu elo com o sistema oficial que criava convênios com as indústrias mediadas pela Confederação Nacional das Indústrias.

Percebe-se que os indivíduos que frequentavam a formação técnica, tinham como intuito a busca por uma oportunidade de trabalho, eram as pessoas mais pobres. Ao seguirem por este caminho, extinguíam as possibilidades de frequentar a universidade. Nota-se então, que o ensino secundário continuava a atender uma pequena parte da sociedade, os grupos privilegiados contavam com maiores oportunidades.

Com ênfase no ensino profissionalizante, averiguando as leis orgânicas, Castellani Filho (1988), traz nos seus textos a obrigatoriedade da Educação Física em cada uma das respectivas modalidades profissionais. Tal inclusão, segundo o autor, seria justificada pela necessidade de formar mão de obra adestrada e capacitada, e ainda de orientar formas de melhor ocupar o tempo de “não trabalho do trabalhador, no sentido de relacioná-lo, ainda que indiretamente, ao aumento de sua capacidade de produção” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 95). A partir disso, é possível notar a relação entre a Educação Física e os interesses do capitalismo, o caráter funcionalista da Educação Física promovia o fortalecimento dos trabalhadores visando fortalecer a perspectiva de vida funcionalista/produtivista que visava o aumento do lucro e a produtividade.

É esta dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidade. Uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação (KUENZER, 1997, p.9 apud. NETO et al., 2017, p.92).

Santos (2010), nos mostra no ano de 1946 analisando o âmbito educacional, a nova Constituição retoma alguns dos princípios defendidos pela Escola Nova e estabelece a necessidade de uma Lei de Diretrizes e Bases. Porém, devido a um anteprojeto apresentado em 1948, a diretriz só foi aprovada em 1961, treze anos mais tarde.

A LDB² 4024/1961 (BRASIL, 1961), ao ser promulgada, estabelece a equivalência entre as distintas formações de nível secundário para fins de ingresso no Ensino Superior. Entretanto, não supera a dualidade que mantém a hierarquia entre educação para a continuidade dos estudos e educação para o trabalho e que mantém as diferenças culturalmente instituídas que alimentam as desigualdades sociais estabelecidas pelo modelo econômico dominante (NETO et al., 2017, p.93).

No Estado de Minas Gerais, só em 1952, foram fundadas as duas primeiras escolas superiores de Educação Física. Nota-se a passagem da Educação Física do ensino profissionalizante para as escolas superiores de Educação Física. No dia 8 de fevereiro de 1952, iniciaram-se as atividades da Escola de Educação Física do Estado de Minas Gerais e, no mês de maio do mesmo ano, foi instalada a Escola de Educação Física das Faculdades Católicas. Ambas as escolas tinham seu corpo docente formado por militares, médicos e

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

alguns professores formados na Escola Nacional de Educação Física e Desporto, no Rio de Janeiro. Porém, motivadas pela baixa procura pelo curso, em 1953 elas se fundiram e formaram a Escola de Educação Física de Minas Gerais, englobada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG (CAMPOS, 2009).

A Lei aprovada em 1961, traz a seguinte contribuição:

Sancionada em dezembro de 1961, a Lei nº 4.024 ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu título VII, referente à educação de grau médio, diz no Art. 33 que “a educação de grau médio, em prosseguimento a ministração na escola primária, destina-se à formação de adolescente”. No Art. 34 coloca no mesmo plano de igualdade o curso secundário, os cursos técnicos e os pedagógicos. Cabe destacar que a LDB de 1961 foi a primeira (SANTOS, 2010, s/p.).

A autora Miranda (2017), afirma que a Educação Física foi novamente alterada pela Portaria do Ministério da Educação e Saúde nº 168 de 17 de abril de 1956, no governo do presidente Juscelino Kubitschek. Assim, a prática da disciplina era determinada em centros especializados, com aulas de 50 minutos três vezes na semana, e havia dispensa das atividades escolares os estudantes que fizessem parte de eventos esportivos e atividades dessa natureza nos dias de sua realização.

De acordo com o Soares et. al (1992), após a Segunda Guerra Mundial, que se coincide com o fim da ditadura do Estado Novo no Brasil, aparecem novas tendências disputando a supremacia no interior da instituição escolar. Destaca-se o Método da Educação Física Desportiva Generalizada divulgado no Brasil por Auguste Listelo e o Método Natural Austríaco desenvolvido por Gaulhofer e Streichere. No primeiro método, é destacada a influência dos esportes, que apresenta um expansivo desenvolvimento no período do pós-guerra, afirmando-se paulatinamente em todos os países sob a influência da cultura europeia como elemento predominante da cultura corporal.

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

Oliveira (2004) nos faz refletir sobre a realidade brasileira daquele período histórico.

Claro que, dada a “essência” de um regime autoritário, a educação física no Brasil também foi pensada numa perspectiva de controle social [...] Até mesmo pesquisadores e professores assumem um tom de um moralismo

absoluto, ao imputar à “modernidade” e à industrialização as mazelas da juventude. A educação física confundia-se com a formação moral. Mas prevaleceu a antítese dessa vertente. Ou seja, o esporte foi a coroação de um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a educação física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores (OLIVEIRA, 2004, p.13).

É empregue na pedagogia da Educação Física essa “nova” técnica corporal, o esporte, trazendo agora, em virtude das intersecções sociais, e também políticas desse fenômeno, novos sentidos e significados, como, por exemplo, preparar as novas gerações para representar o Brasil no campo esportivo nacional e internacional. A combinação de objetivos fica muito clara no conhecido Diagnóstico da Educação Física/Desportos, realizado pelo governo brasileiro e publicado em 1971 (COSTA 1971 *apud* BRACHT 1999).

Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objetivo é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno. Na perspectiva referenciada, o esporte é selecionado porque possibilita o exercício do alto rendimento e, por isso, as modalidades esportivas selecionadas são geralmente as mais conhecidas e que desfrutam de prestígio social, como, por exemplo, voleibol, basquetebol etc. Os conteúdos de ensino são sistematizados na forma de técnicas e de táticas dos considerados fundamentos de alguns esportes, como: o passe, o drible, os arremessos etc. (SOARES et al., 1992 p.24)

Apesar da perspectiva desenvolvimentista, o que foi de fato vivido pelo Brasil entre 1962 a 1964 foram crises político-econômicas variadas que geraram tensões significativas de classes e movimentos sociais no país, em especial o estudantil e o de trabalhadores e houve uma forte inclinação de conscientização popular. Resultado dessas tensões continuadas foi o estabelecimento da Ditadura Militar no ano de 1964, como resposta às desagregações sociais significativas estabelecidas. O militarismo não trouxe benefícios econômicos – ao contrário, elevou significativamente a dívida externa, porém, trabalhou com o foco de promover o ingresso do país dentro do grupo de nações do primeiro mundo e, para isso, houve a valorização da formação educacional de natureza técnica (IANNI, 1977).

Para Neto et al. (2017), a educação de maneira geral e em específico o ensino secundário, passou por modificações irreparáveis no período da ditadura militar instalada em 1964. A Lei 5.540/1968, que abordava o Ensino de 3º grau, e da Lei 5.692/1971, que implementou a reforma de 1º e 2º graus. Enquanto, de acordo com Aranha (2006), esta

legislação apresentou aparentes vantagens, porque ampliou a obrigatoriedade do 1º grau, de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, retirando os exames de admissão, e eliminou a separação entre escola secundária e técnica, incluindo terminalidades que garantiriam uma profissionalização, dentre outras alterações no sistema educacional, a reboque dos acordos Ministério da Educação e Cultura e da *United States Agency for International Development* (MEC-USAID). Mas na prática, tais ideias não se efetivaram. A profissionalização engendrada não se concretizou diante da precariedade do sistema, incluindo a ausência de estrutura adequada e a falta de professores especializados. A suposta exclusão da dualidade, que se faria pelo viés da universalização da profissionalização, constitui-se em mais uma falácia, uma vez que as escolas particulares não se submeteram inteiramente a lei, mantendo sua ênfase na formação geral e na preparação para o vestibular. Nesse sentido, de acordo com Aranha (2006, p. 320):

[...] a escola da elite continuava propedêutica, enquanto as oficiais aligeiravam seus programas com disciplinas mal ministradas, descuidando-se da formação geral. De maneira mais grave ainda persistia a seletividade, já que a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades.

Portanto, a Educação Física no 2º grau, como nos demais graus de ensino, caracterizada como mera atividade, se constitui em um fazer por fazer, reforçando a dicotômica hierarquização entre educação do corpo e da mente e condenando os jovens a uma formação acrítica e adestradora. Entende-se que, no bojo dessa proposta e em consonância com a cartilha pedagógica que orientava a educação nacional, se desenvolve uma Educação física tecnicista e competitiva (GHIRALDELLI, 1988), torna-se o esporte de alto rendimento o paradigma da educação física escolar.

A *performance* esportiva, passa a ter, na EFI, “o simulacro da ordem, da produtividade, eficiência e eficácia inerentes ao modelo de sociedade no qual, a brasileira, encontra identificação”. [...] O esporte espetáculo assume a vanguarda na mídia, num exacerbado culto aos heróis-campeões, produzindo um imaginário social em que o “milagre econômico brasileiro” se confunde com as conquistas nas disputas esportivas, como cortinas de fumaça a esconder a força repressora que assolava a sociedade brasileira. Nesse contexto, ressaltamos, a EFI escolar passa a ser representada pela prática desportiva, e esta se constitui em um arremedo do esporte de alto rendimento, instalando nos pátios e nas quadras escolares uma nova ordem, a da seletividade dos mais habilidosos, reproduzindo o processo de discriminação e de exclusão presente no modelo social em vigor. Assim, no 2º grau, e não apenas nesse nível de escolaridade, as aulas se confundem com

treinamento, e os professores, com técnicos esportivos, sendo valorizados pelo êxito na preparação de equipes, que se evidenciava na obtenção dos melhores resultados nas competições esportivas escolares. Tem-se a esportivização alienante colonizando a escola no seu mais alto grau (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 109)

Segundo São Paulo (1975), citado por Ladeira e Darido (2003), com uma abordagem extremamente básica, nos anos de 1970 foram lançados os guias curriculares que já incluíam a Educação Física na área de comunicação e expressão e considerava a “utilização do próprio corpo como meio de comunicação e expressão” como um dos objetivos gerais da Educação Física, na parte introdutória do documento já se mencionava a importância da comunicação.

Surge também, a Lei de Diretrizes e Bases da educação 5.692/1971 que introduz modificações no ensino. Destaca-se a desejada eliminação do dualismo existente entre a escola técnica e a escola secundária. Origina-se então, uma escola única de 1º e 2º graus, tendo como pressuposto a preparação para o trabalho e a educação básica geral. O ensino de 1º grau voltava-se para a formação geral, a iniciação para o trabalho e o vocacional, já o 2º grau o objetivo era a habilitação profissional. Outro fato importante é que há a preocupação com a integração originando a escola única que se fundamenta em dois princípios: o da terminalidade e o da continuidade. O termo continuidade seria proporcionado por um conteúdo curricular que parte de uma base de educação geral e ampla, em direção a formação especial nas primeiras séries do 1º grau e as habilitações profissionais no 2º grau. O termo terminalidade remete a ideia da possibilidade de cada nível ser terminal, ou seja, se tornar facultativo a formação que capacita o educando para o exercício de uma atividade. Desta forma, o jovem que conclui o primeiro grau, já se encontraria nas condições de integrar no mundo do trabalho, como resultado da iniciação para o mesmo, oferecido no fim do primeiro grau. A terminalidade no segundo grau, se diz respeito à possibilidade de grau médio que o ensino proporciona que são as condições essenciais de formação capaz de assegurar o exercício de uma profissão, ainda que o estudante pretendesse prosseguir para o nível superior (CANALI, 2009).

Canali (2009) complementa que houve um fracasso no ensino médio a partir da lei nº 5.692/1971. Destaca-se o número de evasões e repetências, o que excluía a população de baixa renda e os trabalhadores do sistema de ensino impossibilitando que os estudantes chegassem no segundo grau. Consequentemente, os determinantes da dualidade ainda estavam presentes na estrutura de classes. Entende-se que a sociedade continuava dualista e desigual, o que excluía um grande número de jovens da educação formal que era promovida

pela escola. Este fato é marco e herança da colonização brasileira que se estende e vai criando novos contornos se adequando as mudanças políticas e estruturais dos sistemas produtivos dominantes de cada época, sem a garantia da materialização do direito subjetivo à educação e ao trabalho numa vida produtiva.

Santos e Nista-Piccolo (2011) afirmam que a partir dos anos 1980 houve uma expansão no Ensino Médio no Brasil em termos do seu crescimento, rompendo com o seu currículo estritamente disciplinares e com os velhos paradigmas educacionais.

Estudiosos do ensino passaram, a partir da década de 80, a propor um novo modelo de formação básica, como por exemplo Shulman e Zeichner, nos Estados Unidos; Garcia e Pérez-Gómez na Espanha; Perrenoud na França e Nóvoa em Portugal. As idéias sobre teorização e implementação desta proposta variam de autor para autor, mas, o ponto comum entre elas é a formação baseada na prática da reflexão sobre o ensino. O resultado disto seria um profissional que refletisse antes, durante e após a ação de ensinar (RANGEL, 1996, p.12).

Na Educação Física não é diferente, a disciplina na década de 1980 passou por uma crise epistemológica face às novas demandas sociais o que fez com que a matéria de Educação Física revesse seus pressupostos, valores e propostas.

Os movimentos renovadores da educação física do qual faz parte o movimento dito "humanista" na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo como fundamento os limites e interesses do homem e surge como crítica a correntes oriundas da psicologia conhecidas como comportamentalistas. Essas correntes fundamentam as teorias de como o indivíduo aprende no esquema estímulo-resposta. Os princípios das correntes comportamentalistas informam a elaboração de taxionomias dos objetivos educacionais (SOARES et al., 1992, p.55).

2.5 A Redemocratização e a Educação Física

Houve a preocupação entre estudiosos no sentido de redimensionarem a contribuição deste componente curricular dentro da escola nos anos 1990. Assim, buscavam esclarecer qual é o seu objeto de ensino. Acredita-se que a discussão sobre qual conhecimento e a especificidade da Educação Física Escolar é uma atitude de responsabilidade social, logo, a mesma poderia situar as possibilidades no quadro mais geral da educação escolar (CORREIA, 1996).

Conseguimos notar as diferentes fases que a Educação Física e o ensino médio passaram. A Educação Física cria um novo significado. Este significado se encontra presente em discussões até os dias atuais: "*Qual a função da Educação Física na escola?*" Esta crise de identidade da disciplina afeta os estudantes e até mesmo os professores. Este aspecto pode influenciar também diretamente na nova reforma do Ensino Médio.

Seguindo o contexto histórico, NETO et. al. (2017), nos diz que ao longo dos anos evidencia-se as diferentes matrizes da luta que se estabelece entre campos ideologicamente antagônicos em que a dualidade do Ensino Médio permanece corroendo as malhas do processo de democratização dessa etapa da escolaridade.

Já na década de 1990, mais especificamente em dezembro de 1996, foi aprovada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) depois de quase dez anos em tramitação no Congresso Nacional. Com a nova LDB a educação formal ficou assim dividida: ensino básico (antiga pré-escola), fundamental (1^a a 8^a séries), médio (antigo segundo grau), profissionalizante e superior (SANTOS, 2010, p. 24).

A última LDB, Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996, s/p), no seu artigo 22, parece pretender defender a indissociabilidade entre essas duas finalidades ao declarar que “a Educação Básica 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”. Ainda assim, observamos a preocupação para a formação para o trabalho, a autora Kuenzer (1997), complementa que:

Esse conceito mais amplo de educação incorpora o conceito de trabalho, reconhecendo a sua dimensão pedagógica e a necessidade da educação escolar vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva (KUENZER, 1997, p. 30).

Santos e Nista-piccolo (2011), nos apresenta que a lei n. 9.394/96 deixa claro que o Ensino médio tem por objetivo “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” (Art. 22, s/p).

Com a aprovação da nova LDB (9394/1996) 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, todas com

igual peso. Além disso, com as mudanças em andamento, será oferecido uma certa autonomia as escolas que podem propor até 25% da grade curricular com disciplinas complementares e procuram desvincular o ensino técnico do ensino médio (dois cursos separados) (DARIDO et.al., 1999, p. 47).

Adjacente à lei n. 9.394/96 surge também outros documentos Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 1999) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2002) desenvolvendo um novo modelo de Ensino Médio o que integra a formação básica, no qual, o foco é preparar os jovens para o vestibular e também para o mercado de trabalho, fazendo com que o indivíduo se adeque ao mercado.

No tocante à legislação, a Lei 9394/96 estabelece que a Educação Física passe a ser Componente Curricular obrigatório da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola; por meio da lei 10328/2001, tem-se decretada a sua obrigatoriedade. Nesse novo delineamento legislativo, a EFI detém um novo *status* pedagógico cuja legitimidade, no nosso entendimento, passa a ser o grande desafio a ser enfrentado.

A LDB, quanto à Educação Física, indicou que a organização curricular, deveria favorecer a democracia, o respeito, os vínculos coletivos e também o bem comum elaborando um ambiente formativo e transformador para a sociedade, no entanto, a Educação Física também sofre com as mudanças da nova lei. A disciplina se torna facultativa em alguns casos, por exemplo, os estudantes que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; que possuam mais trinta anos de idade; que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, e estiver obrigado à prática da Educação Física; portadores de doenças que precisam de tratamento excepcional. Todos estes alunos podem ser vetados das práticas.

Darido et.al (1999), complementa afirmando que:

Atualmente, com a aprovação da nova LDB 9394/1996, o ensino da Educação Física para o ensino noturno passa a ser facultativo para os alunos cursarem, às escolas oferecerem, e caso elas ofereçam a disciplina, as horas aulas não são contabilizadas na carga horária da escola. O que nos permite antever, sem muitas dificuldades, que a Educação Física no ensino noturno continuará não acontecendo e assim, estarão excluídos do processo cerca de 70 % dos alunos do ensino médio, provavelmente os maiores beneficiados com a prática regular de atividade física. Além disso, as escolas impõem aulas de Educação Física, mesmo para os alunos do período diurno, em período contrário ao das demais disciplinas. Para o aluno retornar à escola, muitas vezes distante de sua casa, ou para o aluno trabalhador a Educação Física fora do período sempre se constituiu num estorvo, e como consequência, novamente, tínhamos um aumento do número de alunos dispensados (trabalho ou médico) (DARIDO et al., 1999, p. 50).

Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Médio foram instituídos em 1999 pelo Ministério da Educação e Desporto – MEC. O objetivo era proporcionar uma formação para a cidadania democrática criando uma proposta nacional para a construção de uma base única. O PCN serve como base para a educação brasileira e desenvolve-se com intuito de suprir a necessidade que o sistema de ensino carece em ter autonomia para trabalhar o currículo na escola, conforme a necessidade e regionalidade brasileira. A intenção é que seja trabalhado em etapas, criando conhecimentos para a vida profissional e também para exercer a cidadania dos jovens.

Nessa cadência e na busca por uma nova ordem para a Educação Física no Ensino Médio brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 2000; 2002) orientam a prática pedagógica como componente da Área das Linguagens, estabelecendo a inserção e a integração dos elementos da Cultura Corporal de Movimento em uma perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, de acordo com tais documentos, a Área das Linguagens se constitui na interação entre linguagem, texto e contexto, configurando-se no enlace entre as disciplinas cujos conteúdos específicos expressam, comunicam e atribuem sentidos e significados ao mundo vivido, na Língua Portuguesa e na Língua Estrangeira Moderna, por meio da língua falada e escrita; nas Artes, por meio das linguagens não-verbais; e na Educação Física, a partir da linguagem corporal (BRASIL, 2002 apud. NETO et. al. 2017).

O texto dos PCNs, área de Educação Física, não trata, de modo aprofundado, das possibilidades da Educação Física na escola, enquanto linguagem. O documento “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1999) propõe a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem (LADEIRA e DARIDO, 2003, p. 34).

Não é demonstrada de maneira direta, a importância de que a oferta da Educação Física escolar ocorresse de maneira a possibilitar elementos de contato e de formação de vida trabalho e convivência, como expressão criativa, cultural, social. Transcorreu o interesse de que corpo e o movimento entrasse no processo de ensino e de aprendizagem, assumindo aspectos educativos. Em sua oferta escolar a disciplina de Educação física precisa encontrar caminhos para se vincular ao mundo do trabalho e as práticas sociais dos estudantes (MIRANDA, 2017).

Considera-se que os depoimentos de docentes que participaram ativamente no processo de criação dos PCN's, nem todos foram ouvidos sejam as sugestões ou os pareceres

encaminhados para aproveitamento. Os documentos foram enviados para as escolas, e não para as residências dos docentes, muitos acabaram ficando sem os exemplares. Infelizmente, informações e dados desse tipo não foram divulgados pelo Ministério da Educação. Outra questão para refletir é que, por mais que o documento esteja disponibilizado no sistema de ensino, muitos professores não possuem acesso. Isto ocorre por vários motivos, entre eles: poucos investimentos na formação inicial e continuada dos professores, documento de difícil leitura, compreensão e aplicação, entre outros (DARIDO, 2001).

Considerando os pontos ressaltados pelos PCN's na área de Educação Física, observamos que o documento traz uma nova organização dos contextos educativos, diferente das vertentes anteriores, valorizando a integração, a diversidade, a inclusão, o aprender a aprender e aprender a conviver juntos. Porém, Rodrigues (2002), salienta a confusa e superficial descrição das diferentes abordagens que englobam a Educação Física. A mesma autora indica que não há uma análise crítica das diferentes abordagens da disciplina, havendo uma justaposição de ideias, como se as abordagens tivessem se constituído a partir de consensos e visões.

O autor Caparroz (2007), também critica este mesmo aspecto. Ele afirma que o terceiro e quarto ciclos dos PCN's de Educação Física são mencionados as abordagens construtivista, psicomotora, críticas e desenvolvimentista, no entanto, a discussão feita sobre estas abordagens não transcendem os limites da menção, não havia uma argumentação aprofundada do que representa pedagogicamente e politicamente cada abordagem.

Concordamos com Santos e Nista-piccolo quando afirmam que:

Para que de fato o desenvolvimento das competências e habilidades propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) aconteça juntamente com os objetivos do Ensino Médio é preciso transpor barreiras, quebrar paradigmas, até mesmo confrontar com a própria escola e fazer com que o professor compreenda e acredite que a Educação Física, enquanto componente curricular, tem um fim em si mesmo levando a encontrar novos paradigmas como o planejamento participativo e a interdisciplinaridade (SANTOS e NISTA-PICCOLO, 2011, p. 68).

Desta forma, compreendemos as reformas educacionais que ocorreram no Ensino médio, e as mudanças na Educação Física de acordo com o contexto histórico de cada época. Então, observamos a dificuldade que a disciplina possui em se firmar dentro do contexto educacional, visto que, a mesma engloba visões diferentes vinda de diversos autores e também do sistema de ensino, além do mais, a mesma, no momento atual, se encontra

enfraquecida dentro da sociedade capitalista que visa a formação para o trabalho. Talvez, esta dificuldade se expande para a nova reforma do Ensino Médio. Compreender o papel da Educação Física se torna um dos pontos principais para que a mesma se legitime na Educação brasileira. Buscaremos agora assimilar a nova reforma do ensino médio de forma reflexiva. Teremos como embasamento autores que se debruçaram sobre o tema, os mesmos auxiliarão na ponderação dos dilemas da reforma na contemporaneidade e seus impactos na educação.

3 - A ATUAL REFORMA AMPARADA PELA LEI 13.415/17: ANALISANDO SEUS OBJETIVOS RUMO A UM NOVO CONCEITO DE ENSINO MÉDIO

3.1 – Compreendendo a Lei 13.415/17 e seus desdobramentos

O Ensino Médio no Brasil, ao longo dos anos e, como é possível observar por meio do resgate histórico das reformas ocorridas no ensino brasileiro desde o período Colonial, sempre tem aparecido como elemento de complexo entendimento. Essa dificuldade de “encaixotamento” aconteceu durante muito tempo em função da dualidade: preparar para a continuação dos estudos ou para o mercado de trabalho (KUENZER, 1997).

De acordo com Lino (2017), após o impeachment da presidente Dilma Rousseff que desencadeou o comando do presidente Michel Temer, presenciou-se cotidianamente o açodamento na emissão de leis sob a forma de decretos e medidas provisórias, que efetuam um verdadeiro desmonte na política educacional na redução de direitos da maioria da população.

No ano de 2016, em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) completou duas décadas de sua publicação, este importante marco da democratização da educação no Brasil recebeu a proposta mais contundente de mudança na estrutura educacional brasileira: a reforma do ensino médio, por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016. (OLIVEIRA; COSTA, 2017 p.3).

A atual reforma amparada pela lei 13.415/17 tem como intuito mudanças metodológicas e conceituais específicas para a criação de um novo ensino médio. A lei visará suprir interesses do mercado de trabalho e também necessidades impostas pelos setores empresariais.

A nova proposta de Ensino Médio foi realizada por meio de uma Medida Provisória³ (MP). A MP empregue pelo presidente da República, é utilizada em casos de urgência e relevância sendo um instrumento que produz efeitos imediatos e possui a força de uma lei.

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo,

³ A Medida Provisória (MP) possui um prazo de vigência de sessenta dias, podendo se estender apenas uma vez por sessenta dias. A MP caso não aprovada dentro de 45 dias, contados desde a sua publicação, é trancada a pauta até que seja votada. Sendo assim, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária.

típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino (LINO, 2017, p. 77).

Ainda se tratando da Medida Provisória, ressaltamos também um fragmento de texto que foi elaborado por uma comissão de professoras/es da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde se afirma que:

A MP do EM, da forma como está sendo proposta, não resolverá as questões históricas e estruturais vivenciadas pela educação pública. Se tal MP for de fato efetivada, teremos o aprofundamento das desigualdades escolares e regionais existentes em nossa sociedade. [...] A MP promete a flexibilização curricular por meio de itinerários diversos em torno de cinco eixos formativos – Linguagem, Matemática, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Formação Técnico-Profissional. No entanto, segundo o texto, no que se refere ao Artigo 36, do Capítulo II, Seção IV da MP, “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional comum curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino” (FAE, 2017, texto digital).

Então, de acordo com a Medida Provisória, compreendemos que a flexibilização será definida pelos sistemas educativos e não por meio de itinerários. Sendo assim, dependerá das condições logísticas, econômicas, estruturais dos ambientes escolares.

Em resumo, nota-se que de forma autoritária o governo ilegítimo, com apoio de setores ligados ao capital, aprovou a reforma do Ensino Médio por meio da Medida provisória, contrariando os interesses e reivindicações dos jovens organizados, das entidades científicas e dos organismos de classe, que buscaram resistir aos ataques aos direitos e, em particular, à educação (MATOS, 2019).

No contexto até aqui debatido, ao analisarmos a lei 13.415, destacamos a epígrafe:

Altera as Leis n^o 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 n^o 5.452, de 1^o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n^o 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n^o 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, s/p).

As leis citadas na epígrafe possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular, tratar da valorização dos profissionais da educação e discutir sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. No entanto, com as novas mudanças, a lei 13.415 se diverge quanto à identidade e as finalidades da educação com o novo Ensino Médio. É criada, após o ano de 2012 a Comissão Especial na Câmara dos Deputados destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio, sendo assim, foi desenvolvido o Projeto de Lei 6.840/2013 que afirma em sua ementa o objetivo de alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, instituindo uma jornada de tempo integral para o Ensino Médio, dispondo sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e, mais recentemente, houve a publicação da Medida Provisória 746/16 que tem como intuito alterar a estrutura do ensino médio por meio da criação da Política de Fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral da qual resultou a Lei 13.415/17.

Seguindo a análise, a nova lei traz em seu artigo 1º, a alteração do artigo 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput⁴ deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.

§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º (NR) (BRASIL, 2017, s/p).

A Lei nº 9.394, em seu artigo 24 subjugava que a carga horária mínima anual era de oitocentas horas tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. As horas poderiam ser distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houvesse.

A ampliação da jornada escolar se relaciona com a meta 6 do PNE (Brasil. Lei nº 13.005, 2014), que busca o aumento da oferta de educação em tempo integral. Contudo, a concretização do objetivo por detrás dessa meta não se dá somente com a extensão do tempo na escola; para tanto, devem ser implementadas as estratégias previstas no PNE, que preveem, por exemplo,

⁴ Quando o artigo tem outros elementos, como alíneas e incisos, parágrafos ao se referir à parte inicial do artigo, fala-se em “caput”. Sendo assim, A palavra é utilizada para se referir aos enunciados dos artigos de lei.

investimentos na infraestrutura escolar e atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive recreativas, culturais e esportivas (MACIEL, 2019, texto digital).

A escritora Kuenzer também nos traz uma reflexão quanto ao aumento da carga horária:

Finalmente, a crítica se faz à extensão da carga horária, que inviabiliza o acesso ao ensino médio aos jovens que trabalham; por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral (KUENZER, 2017, p. 336).

Ressalta-se que não há na lei uma definição para a carga horária mínima. Dessa forma, a prescrição vai ao contrário e revoga a conquista da garantia de uma formação básica comum a todos os alunos.

Diante da problemática Matos (2019), complementa que:

Essa proposta de formação básica, de caráter minimalista, induz e incentiva a procura e a proliferação de cursos preparatórios, por exemplo, para os vestibulares e o ENEM. Com efeito, essa redução concorrerá para aumentar as desigualdades, principalmente em relação às disputas por uma vaga no ensino superior, privilegiando os alunos com maior poder econômico (MATOS, 2019, p.153).

Portanto, sob o ponto de vista desse autor, observa-se que a expansão da jornada escolar causará consequências na vida dos estudantes, em especial, nos jovens que além de ter o compromisso com a escola, se veem na obrigação de auxiliar no sustento de casa. O aumento da jornada escolar também implicará na necessidade de as escolas portarem infraestruturas adequadas, o que entra em antagonismo com a realidade de muitas escolas públicas brasileiras. Outra repercussão está associada ao aumento de professores para que se cumpra essa carga horária, inferimos o desdém do governo em relação à efetivação de professores por meio de concurso público, sendo assim, os profissionais da educação são sujeitos a precarização e flexibilização no campo educacional.

Conforme Ferretti (2018), o trabalho docente é afetado pela flexibilização por meio da nova Reforma em quatro quesitos. O primeiro ponto diz respeito à exclusão de disciplinas como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte. Há uma restrição, portanto, acontece uma diminuição do campo de atuação dos professores destas disciplinas. Houve a inserção das

disciplinas que utilizarão o termo “estudos e práticas” após bastantes manifestações, ainda assim, poderá conduzir a uma diminuição das oportunidades de trabalho visto que as mesmas não são obrigatórias. O segundo ponto, relaciona-se com a possibilidade de redução de postos de trabalho em instituições por conta dos itinerários formativos, uma vez que, as escolas que oferecem o Ensino Médio, não poderão oferecer, simultaneamente, os cinco itinerários estabelecidos na constituição. A terceira ênfase está na viabilidade do itinerário “formação técnica e profissional”, possibilitar o desempenho das atividades a partir de profissionais que possuem o notório saber, representando a escassez de oportunidades para os licenciados e também concursados. A quarta e última situação, refere-se à possibilidade de um professor lecionar no mesmo espaço por mais de um turno, o que pode acarretar em uma sobrecarga de trabalho.

O autor Nozaki (2004), também nos faz refletir sobre o assunto. Segundo ele, o reordenamento do trabalho, causado pela introdução de novas tecnologias operacionais, altera a base técnica da produção, modifica a organização do trabalho e traz a demanda da formação de um trabalhador de novo tipo. Com a expansão da política neoliberal para o plano da educação, bem como a nova investida no que diz respeito à exploração e alienação humana, observamos atualmente, a formação de um novo modelo de trabalhador que se adequa as demandas do capital. Desta forma, a Reforma do Ensino Médio possui como foco a formação para o trabalho seguindo características das demandas do capitalismo relacionando-se diretamente com a política neoliberal.

O Neoliberalismo é uma doutrina que dita o ideário e os programas que devem ser implementados pelos países capitalistas. Inicia-se no centro e logo depois se direciona aos países subordinados, contemplando e valorizando a privatização acelerada, a reestruturação produtiva, o enxugamento do estado, as políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com organizações mundiais de hegemonia do capital como Fundo Monetário Internacional. Além disso, nota-se que esta doutrina que traz mudanças e mutações afeta os trabalhadores que precisam se reordenar para atender as demandas de um mundo cada vez mais produtivo (ANTUNES, 2001).

Progredindo na análise, no Artigo 2º da lei 13.415, o artigo 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a prevalecer com as seguintes alterações:

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

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

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

§ 10. A inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular dependerá de aprovação do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação” (NR) (BRASIL, 2017, s/p).

A Medida Provisória 746/16 proposta pelo governo determinava o ensino da Arte obrigatório apenas na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Após tamanhas mobilizações por meio de manifestos, petições online e cartas de repúdio vindas de indivíduos envolvidos na causa, do meio acadêmico e do meio escolar a administração governamental reverte à medida e inclui novamente a disciplina no currículo do Ensino Médio.

[...] Medida Provisória anteriormente havia decretado que o ensino da Arte não seria mais componente curricular obrigatório no Ensino Médio. Já a Lei 13.415/2017 a retoma no currículo, mas deixa algumas inquietações, pois trocou-se a expressão “nos diversos níveis da Educação Básica”, para somente na “Educação Básica”, possibilitando que a disciplina não seja obrigatória em todos os níveis, sendo trabalhada em alguns já estará se cumprindo a Lei. Nesta reforma o aluno tem a liberdade de escolher as disciplinas, mas, como a Arte não é obrigatória como a Língua Portuguesa e Matemática, ela pode ser escolhida ou não. Além disso, a redação “de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” é omitida na nova redação (Oliveira, 2018, p.24).

Anjos (2018) evidencia a importância de Artes no currículo do Ensino Médio. O mesmo, afirma que a disciplina tem a capacidade de desenvolver valores, resolver conflitos, estimular o pensamento crítico e também a empatia. Sendo assim, a Arte colabora com a formação integral de um aluno, fomentando valores que podem ser empregados na vida pessoal quanto em sua atuação no mundo do trabalho.

Quanto à disciplina de Língua Inglesa, anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não a trazia como estudo obrigatório. A partir da nova reforma do Ensino Médio, a disciplina se tornará indispensável desde o sexto ano do Ensino Fundamental II.

Trata-se de uma mudança que contraria o próprio espírito de flexibilidade curricular da Lei 13.415/17 e da LDB, pois a comunidade escolar não poderá mais realizar a escolha do idioma estrangeiro a ser ministrado, conforme os interesses dos estudantes e as possibilidades de oferta das escolas. Essa obrigatoriedade pode ainda agravar o cenário de déficit do sistema educacional público, especialmente pela carência de formação docente na área em certas localidades. Apesar da importância do inglês no cenário internacional,

essa opção legislativa desvaloriza enormemente o estudo da língua espanhola e o contexto cultural latino-americano (MACIEL, 2019, texto digital).

Apenas o Brasil, de todos os países da América Latina não possui como língua oficial o espanhol. Logo, a nova Reforma entra em conflito com a realidade quando emprega como objetivo a formação de indivíduos capazes de utilizarem seus conhecimentos para as mais variadas finalidades de sua vida, com a priorização da uma única língua, e ainda irá acarretar o fechamento absoluto da língua irmã, de países vizinhos. Estaria então a Reforma uniformizando, uma conjuntura que poderia trazer malefícios para os estados brasileiros que estão nas fronteiras (LEAL E PEREIRA, 2017).

No que diz respeito à integralização curricular, a reforma também traz mudanças. Antes, com a LDB, era obrigatória nos currículos do Ensino Fundamental e médio a inclusão de princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada as disciplinas indispensáveis. Agora, ficarão a critério dos sistemas de ensino a inclusão através de projetos e pesquisas os temas transversais que trata o caput.

Não obstante, a inclusão de novos componentes curriculares de caráter obrigatório na Base Nacional Comum Curricular passará a depender da aprovação somente do Conselho Nacional de Educação e de homologação pelo Ministro de Estado da Educação, deixando de pertencer também essa responsabilidade ao Conselho Nacional de Secretários de Educação e a União Nacional de Dirigentes de Educação.

Sob o ponto de vista da nova lei no seu artigo 3º, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar trazendo acréscimos no art. 35-A⁵. Assim, o novo Ensino Médio passará a ter quatro áreas de conhecimento: I linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

A divisão em áreas do conhecimento ou itinerários formativos, de modo com que cada estudante curse apenas um deles, resultará em uma negação ao direito à formação básica comum podendo reforçar as desigualdades educacionais, observamos essas desigualdades no Ensino Médio em tempos passados, e este fato pode ganhar forças e está presente novamente na nova reforma. Diferente do que se é apresentado na propaganda governamental, não serão os estudantes responsáveis pela escolha de qual área do conhecimento irá cursar, tendo em

⁵ Art. 35- A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

vista que a distribuição desses itinerários pelas escolas ficará a cargo dos sistemas estaduais de educação e do mercado ao qual tais sistemas têm ajustado.

Os autores Motta e Frigotto (2017), ressaltam pontos relevantes para serem refletidos. A grande maioria dos jovens brasileiros se encontram nas escolas públicas. Nestes espaços escolares com a nova reforma observamos a criação de condições favoráveis para expandir ainda mais o sistema capitalista, o que afeta vários estudantes brasileiros.

Retomando a questão da reforma do Ensino Médio, esta abarca as redes privada e pública, regulares e de educação profissional. A grande maioria dos estudantes do Ensino Médio é atendida na rede pública e, provavelmente, oriunda da rede pública. Conforme documento do MEC⁶ (BRASIL, 2015a), em 2014, do total de 49.771.371 matrículas na educação básica, 40.680.590 (81,7%) eram da rede pública (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p.362).

Os mesmos autores ainda indicam que:

O momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente nossos muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. E as Jornadas de Junho e as ocupações das escolas e universidades públicas indicam que irrompeu a luta de classes. Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura (como veremos em seguida) e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação - ressaltamos, pública -, na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital (MOTTA E FRIGOTTO, 2017, p.365).

A justificativa para a divisão nas quatro áreas de acordo com Bezerra Filho (2016), é que atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI.

Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira afirmam que:

O retorno do “ufanismo” da profissionalização no Ensino Médio, preconizado na Lei 5692/71 e sua relação com a inserção imediata no mercado de trabalho está expresso, de forma velada, na instituição dos

⁶ Ministério da Educação

denominados “itinerários formativos”⁷apontados no interior da MP. A ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, tende a conferir ao currículo um caráter utilitarista, voltado unicamente ao atendimento de perspectivas futuras de inserção no mercado de trabalho, negligenciando, também, a função de “formação para a cidadania” prevista na atual LDB (GARIGLIO, ALMEIDA JÚNIOR E OLIVEIRA, 2017. p.57).

Ressaltamos também o comentário do Filósofo, doutor em Educação, professor e pesquisador Gabriel Grabowski:

[...] Este projeto de manipulação das mentes dos jovens com a pseudo oportunidade de escolhas dos itinerários formativos será desmascarada pela oferta fechada que os sistemas de ensino farão, devido crise financeira dos estados e pelo próprio mercado de trabalho. Para uma boa escolha pelos estudantes, é necessário conhecimento prévio e oportunidades. Ambos faltam aos jovens brasileiros. Eles são as maiores vítimas do desemprego, da violência, da exclusão, da falta de acesso à cultura, à educação e à informação. Farão escolhas livres e responsáveis? Ou é uma nova forma de inclusão excludente? (GRABOWSKI, 2017, texto digital).

Ainda assim, Matos (2019), afirma que a reforma atual, no que diz respeito ao itinerário de formação profissional, é pior do que a estrutura curricular resultante do decreto n. 2.208/97. Como consta no Art 2º em Brasil (1997, s/p), “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”.

Neste caso, apesar do estudante cursar o ensino profissional em outra instituição, mantinha-se matriculado no ensino médio geral nos três anos deste nível de ensino - com o básico, em tese, garantido. Com a reformulação promovida pela lei n. 13.415/2017 e pelas DCNEM de 2018, surge à possibilidade de cursar o ensino profissionalizante em outra instituição e, além disso, subtrai da formação do jovem parte significativa da formação básica e geral. Ao compararmos com a estrutura implementada a partir de 1998, seria o mesmo de se retirar quase todo o 3º ano do Ensino Médio.

⁷ Art. 36. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

Lembra-nos Ramos e Frigotto (2016), que a linguagem simples, veiculada por jovens sorridentes, demonstrando satisfação por um Ensino Médio em que eles poderiam “escolher o que gostam” e “estudar o que interessam” entra pelos lares dos brasileiros com suas televisões ligadas, prometendo a solução para esse “grande problema” que é o Ensino Médio. Observamos a força da Indústria Cultural, como promessa de felicidade no contexto de generalização de condições que produzem infelicidade. Se valendo da estratégia televisiva de construção do consenso, não foi somente um espaço considerado culto ocupado por intelectuais, como o programa Roda Vivo da TV Cultura, que o bloco no poder usou para divulgar e valorizar as propostas de mudança no ensino médio. Ainda assim, os jovens da propaganda televisiva do governo federal podem não ser os reais representantes da juventude brasileira.

Matos (2019), nos faz observar que, o caráter democrático deste documento, propagandeado pela coalização que passou a dirigir o país, é, no mínimo, questionável. Como na reforma do Ensino Médio, o MEC recorre a falsas informações para conquistar a simpatia popular e de profissionais da educação, e além disso, essas informações são produzidas historicamente baseado na premissa de que o mercado de trabalho é o paradigma da vida.

De acordo com Steimbach (2019), outra questão relacionada à reforma curricular empreendida e que, inclusive, ficou bastante clara ao momento da tramitação da reforma, tem a ver com modificações das disciplinas e dos conteúdos. A Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016b) mantinha como sendo obrigatórias as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e a Língua Inglesa. Houve a supressão da obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia (as três últimas com legislações específicas que garantiam a sua obrigatoriedade). Enquanto a reforma do Ensino Médio tramitava no Congresso Nacional, houveram significativas comoções sociais vindas de escolas, universidades, institutos federais, e grupos que se mobilizaram com a causa, tanto que no texto final da Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017), tentou-se atenuar a mudança, prevendo a obrigatoriedade não das disciplinas, mas de estudos e práticas naquelas áreas.

Desse modo, foi mantida a revogação do inciso IV, art. 36 (conforme redação da Lei nº 11.684/2008) que exigia o ensino obrigatório de filosofia e sociologia no ensino médio. Em seu lugar, veio essa nova previsão que utiliza de expressões (*estudos e práticas*) intencionalmente mais vagas e imprecisas do que os termos *ensino* e *oferta*, utilizados para os componentes curriculares obrigatórios. [...] Isso indica que, na prática, poderá haver uma flexibilização na oferta desse conteúdo humanístico, o que potencialmente poderá trazer prejuízos ao desenvolvimento físico e intelectual dos

estudantes e para a construção de sua capacidade reflexiva e crítica (MACIEL, 2019, texto digital).

Por sua vez, a partir da expressão *estudos e práticas* que foi explicitado por Maria Helena Guimarães de Castro uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio é possível interpretar que tais termos podem ser diluídos em outros conteúdos de demais áreas já formalizadas como disciplinas (Revista Nova Escola, 2017).

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não agüenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas (FRIGOTTO, 2016, texto digital).

Trouxemos também a contribuição de Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017) que reforçam este assunto. Eles afirmam que com a contrarreforma do Ensino Médio temos a expressão de uma radicalização das hierarquias dos conhecimentos escolares e a manifestação clara de que determinados conhecimentos valem muito mais do que outros. Isso acontece porque no contexto desta contrarreforma determinadas disciplinas como a Matemática, a Língua Portuguesa e a Inglesa que já desfrutavam de alto status curricular, e agora, ganharam ainda mais importância e reconhecimento pedagógico. Sendo assim, nem todas as disciplinas são vistas como problemas, descontextualizadas, anacrônicas ou empecilhos ao processo de implementação de um denominado projeto educacional, assim como sua presença não é tolhida frente aos limites orçamentários.

Ao pensarmos nas disciplinas que estavam sendo excluídas do currículo, trazemos também o ponto de vista do autor Nozaki quanto à Educação Física.

Se por um lado a educação física esteve sempre calcada na hegemonia social, sendo imposta no seio escolar via regime fascista, na tentativa de garantir a formação da eugenia brasileira e o preparo para a guerra e, mais recentemente, também se aliou ao projeto desenvolvimentista brasileiro, sob a égide de que o esporte seria uma prova de equivalência do desenvolvimento econômico no campo cultural, por outro lado, as mudanças

atuais do mundo do trabalho parecem relegá-la a um plano secundário no projeto pedagógico dominante⁸(NOZAKI, 2004, p.8) .

Anunciamos a importância da sociologia na Educação, visto que, esta disciplina também está sendo intimidada dentro da nova reforma do Ensino Médio. De acordo com Sarandy (2010), o objetivo da sociologia é mais que desvelar os chamados “problemas sociais” ou de ensinar um elenco sem fim de conceitos, o desenvolvimento da percepção sociológica a que se refere Dumont é de fundamental importância. Para este pensador, a sociologia atua contra a mentalidade individualista do homem moderno. Foi com o advento da modernidade e a formação das sociedades capitalistas que a ideologia individualista se constituiu em ideologia hegemônica, fornecendo a base para as representações ainda vigentes sobre o indivíduo, as relações ou interações humanas ou a política. Somente com o devido distanciamento de nossa própria sociedade e por meio de um olhar comparativo podemos perceber que nossa visão de mundo é mais uma entre tantas outras igualmente legítimas, resultantes do fato de que outros homens, de distintos lugares e tempos, organizam-se e vivem de maneiras diferentes da nossa. Tanto quanto essa percepção nos permite, num duplo movimento, compreender nossa própria realidade pela descoberta inusitada de aspectos e relações antes insuspeitas. E assim chegamos à compreensão do quanto há de dependência onde vemos liberdade, do quanto há de diferença onde pensamos homogeneidade e do quanto há de hierarquia quando insistimos em ver igualdade.

Não menos importante, manifesta-se também a importância da Filosofia no contexto educacional, em especial, o brasileiro. Moraes (2009) relata que pensando no conjunto das disciplinas presentes no currículo do Ensino Médio, reconhecemos esse papel fundamental que a Filosofia desempenha como elemento crítico dos pressupostos e procedimentos das ciências, em especial, na educação. É importante notar que não nos referimos a uma

⁸ Outrossim, os trabalhadores de toda educação, de um modo geral, continuariam sofrendo com a política neoliberal implementada pelo Governo Federal “pela via mais antidemocrática existente, ou seja, o Executivo passa a assumir o papel do Congresso Nacional e [começou] a legislar em causa própria através de Propostas de Emendas Constitucionais (PECs), Decretos, Medidas Provisórias (MPs) e Projetos de Leis (PLs)” (Monteiro, 1998, p.21). Neste sentido, Celi Taffarel (1997b) chamamos atenção para a necessidade de discussões acerca não só da nova LDB, mas também da PEC/370, que trata da autonomia nas Instituições de Ensino Superior e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Tais considerações se mostram pertinentes para que os trabalhadores da educação física percebam que tais manobras em torno da educação formal brasileira aviltam toda a classe trabalhadora e imputam, cada vez mais, as políticas neoliberais, condicionadas pelo projeto histórico capitalista. Manter a educação física no seio escolar, portanto, diz respeito, não ao caráter corporativista desta incursão, mas fundamentalmente ao posicionamento de que o conhecimento por ela tratado foi é construído historicamente e necessita ser socializado, principalmente à classe trabalhadora, que se vê apartada, cada vez mais, dos conteúdos da cultura corporal.

criticidade abstrata, tão ao gosto do discurso pedagógico, mas a uma criticidade que põe em discussão a estrutura, os critérios, a linguagem e os compromissos que formam um ponto de vista científico. Eliminar a Filosofia da educação significa apostar numa pretensa intuição natural ao processo de conhecimento ou, o que é pior, à simulação de uma competência filosófica espontânea.

Outro aspecto relevante observa-se no artigo 4º da nova lei. O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: Art. 36 - o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, s/p).

As escolas poderão encontrar dificuldades com a proposta de ensino a ela conveniente e também com a escassez de materiais didáticos que supram as exigências da sociedade tecnológica. O currículo foi desenvolvido de forma homogênea, com intuito de preparação para vestibulares e concursos, associado à racionalidade técnica (DOMINGUES et al. 2000).

Na convicção da aprendizagem flexível, do ponto de vista metodológico, o aluno de espectador, se tornaria sujeito da sua própria aprendizagem. O mesmo deverá ter autonomia, comprometimento, iniciativa e disciplina. Ainda assim, de acordo com seu perfil e suas possibilidades, criará o seu próprio horário de estudo, seu ritmo e suas condições para estudar. Desta forma, o aluno aprenderia a aprender, com colaboração ou sozinho (KUENZER, 2017). Aquilo que era considerado o objetivo da educação é referido hoje como pressuposto do trabalho na escola.

A autora Kuenzer (2000), traz um apontamento importante para pensarmos sobre a possibilidade de “escolha” no novo Ensino Médio:

É importante destacar que a diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos segundo as diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas compreender que muitas vezes as “preferências” expressam desconhecimento ou mesmo antecipada consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência. Assim é que um aluno pode preferir mecânica a arte, porque essa é a realidade do trabalho que conhece e exerce precocemente como estratégia de sobrevivência; outro pode preferir atividades físicas a ciências exatas porque suas experiências de classe não lhe propiciaram o desenvolvimento do raciocínio lógico (KUENZER, 2000, p.31).

Portanto não é um outro que impede apenas, mas o próprio indivíduo se nega. A autora ainda complementa dizendo que:

É a escola, portanto, que lhe propiciará oportunidades de estabelecer relações com os distintos campos do conhecimento, no sentido de exercer seu direito a escolhas, ao mesmo tempo que supera suas dificuldades em face de suas experiências anteriores. Isso significa afirmar que a diversificação de modalidades deverá preparar o aluno para exercer atividades produtivas na área de mecânica, usando conhecimentos científicos e tecnológicos para resolver os problemas que a prática lhe coloca, até porque disso depende sua sobrevivência, e não precisará ser profissionalizante para fazê-lo; mas deverá também colocá-lo em contato com a arte por meio de experiências significativas, de modo que ele possa perceber o senso estético como uma forma peculiar da práxis humana, presente em todos os espaços da vida social e produtiva. Aos que não desenvolveram as capacidades de comunicação e de raciocínio lógico em virtude de sua história de vida e de sua escolaridade, a escola deverá propor espaços de aprendizagem especialmente planejados para esse fim (KUENZER, 2000, p.31).

A escola, então é o espaço onde se pode produzir conhecimento assumindo a função de suspender as desigualdades. Um meio para esta suspensão temporária é a desenvoltura de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que com necessárias mediações produzam maneiras para romper diferenças no meio educacional.

Ainda no Artigo 4º, acompanhando as mudanças, o § 6º apresenta oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017, s/p.).

Gonçalves (2017), nos mostra que para melhor compreender a reforma por Medida Provisória, é necessário verificá-la junto com o documento Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC4. Esse documento foi assinado pelo ministro da Educação chamado Mendonça Filho, no qual, o Ministério da Educação apresenta as justificativas para a mudança. O documento deixa claro o propósito do Ministério em melhorar o desempenho dos estudantes em avaliações externas preparando mão de obra que atenda as expectativas de organizações internacionais.

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, s/p.).

Ou seja, a escola precisa ensinar para o jovem de baixa renda ver sentido em sua juventude vulnerável ou efetivamente para não ver sentido. Os autores Erram e Szernisz (2018), nos auxilia na reflexão quanto à formação técnica e profissional ao afirmar que:

Percebe-se a dualidade explícita na reforma apresentada, a partir da ênfase nas atividades que preparam o estudante para o trabalho imediato, sem a preocupação com a formação intelectual e com a possibilidade de continuidade nos estudos. Esta percepção é clara, ao analisarmos a formação técnica e profissional, que deverá, conforme artigo 36 (§ 6º ao 11º), propiciar “práticas de trabalho” no setor produtivo ou possível simulação do mesmo. Pelo referido artigo, estas atividades constituintes dos itinerários formativos poderão ser certificadas, podendo as práticas ser realizadas no ambiente escolar ou fora dele, em instituições de formação profissional, que podem ser conveniadas aos sistemas de ensino, desde que sejam aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, oferecendo tanto a educação presencial quanto à distância (p.143).

Ferreira (2017) avigora os argumentos afirmando que:

Esses fatos reforçam a compreensão de como a contrarreforma do ensino médio é parte integrante de uma agenda globalmente estruturada da educação. Os exemplos utilizados pelos defensores dessas mudanças são frágeis, mas confirmam os padrões de governança internacional, cuja missão modernizadora é reduzir a educação (e o conhecimento) a funções mínimas de acordo com as necessidades imediatas da sociedade capitalista contemporânea. Tarefa essa que deverá ser cumprida crescentemente pelos mercados educacionais (FERREIRA, 2017, p. 304).

Ainda assim, complementamos com a fala expressa pela Faculdade de Educação da UFMG (2017) que nos faz refletir que se abre um perigoso precedente para a certificação de experiências desenvolvidas de forma aligeirada e precária, por instituições que não têm condições efetivas de oferta de uma formação profissional de qualidade. Observamos a mercantilização de certificações tanto por instituições que não tem condições de oferta quanto por instituições que apesar de terem tais condições são destinadas a outros fins e cuja marca já consolidada no mercado transmite impressão de maior ou menor credibilidade. Nesse sentido, compreendemos que uma formação técnica e profissional feita por meio de arranjos, sem

qualquer preocupação com o acompanhamento e avaliação constante das experiências de formação para/no trabalho oferecidas, poderá reproduzir trajetórias de trabalho precárias. Essa perspectiva contraria a agenda da Organização Internacional do Trabalho para a implantação do “trabalho decente” para a juventude, do qual o Brasil é signatário desde 2003.

Segundo Motta e Frigotto (2017), a reforma do ensino médio é imediata, pois é necessário destravar as barreiras que interrompe o desenvolvimento econômico de acordo com os dirigentes do Ministério da Educação. Uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produção, a educação, em especial, a educação profissional é uma possibilidade para a retomada do crescimento/desenvolvimento econômico. O investimento na qualidade do Ensino Médio, visando um melhor desempenho escolar, seriam aspectos importantes para subir as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas no Ensino Médio e a contenção da evasão escolar.

Neste mesmo contexto, destacamos as ideias de Erram e Szernisz (2018). A reforma têm objetivos que não são mostrados, de imediato, como: a flexibilização, o aprofundamento da dualidade, o viés tecnicista e instrumental da formação para o mercado, o protelamento do acesso à educação superior para muitos estudantes que, pela organização curricular, talvez não conseguirão chegar à universidade. Compreendemos que a Nova Reforma do Ensino Médio tem sido apresentada com a justificativa de que agora será disponibilizada uma formação completa para o mercado de trabalho. Mas, esta formação atrelada à aprendizagem escolar restrita e desconecta da função transformadora, busca, de modo bastante enfático, preparar o estudante para o mercado de trabalho, desenvolvendo de atividades em tempo integral, inviabilizando a sua formação humana plena.

Ainda neste esforço, o artigo 4º da Nova Reforma, altera também o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. No §º 11 dispõe-se que os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, criando à possibilidade de realização de cursos de educação à distância objetivando o desenvolvimento do aluno para uma formação técnica e profissional.

Contudo, Moura (2017), nos mostra que haverá possibilidades para a realização das parcerias como meio de transferir recursos públicos para iniciativas privadas, os recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, poderá ser enviado às iniciativas

privadas. Então, se percebe que há interesses econômicos da iniciativa privada para apoiarem a Reforma a Confederação Nacionais da Indústria, o Sistema S e fundações de bancos e as empresas privadas.

Kuenzer (2017), apresenta dois lados quanto ao apoio da flexibilização. Enquanto nos últimos trinta anos os intelectuais e estudantes vêm defendendo uma proposta para os que vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei, o Ministério da Educação e as Secretarias de Estado da Educação e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros) aplaudem esta flexibilização.

A FAE ainda acrescenta que:

A MP altera, ainda, o artigo 10 da Lei 11.494 de 2007, que regulamenta o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a maior fonte de financiamento da educação básica. Na MP, os recursos do FUNDEB poderão ser utilizados para financiar oferta de serviços educacionais por agentes não públicos, caso da educação técnica e profissional nos termos descritos anteriormente, por exemplo. Ou seja, na prática, a proposta cria possibilidades de um processo de privatização da oferta da educação pública (FAE, 2017, texto digital).

Ainda no Artigo 4º do § 11, a nova lei prevê a possibilidade de os sistemas de ensino firmar convênios com instituições de educação à distância. O escritor Maciel (2019), reconhece que o termo EaD⁹ é disposto na lei de maneira a deixar vago a qualidade do ensino ofertado pela instituição parceira, qual seja, notório reconhecimento.

O governo criará oportunidades para as privatizações e se ausentará do seu dever de garantir a educação, que poderá ser ofertada de maneira precária e sem compromissos com os jovens que estarão cursando o Ensino Médio. Observamos também, como o governo possui a capacidade de dominação da sociedade. Marcuse (1973, p. 154), auxilia na compreensão explicitando que hoje a dominação se perpetua e se estende não apenas através da tecnologia, mas como tecnologia, e esta garante a grande legitimação do crescente poder político que absorve todas as esferas da cultura.

Prosseguindo a análise, sob o ponto de vista da legislação o artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a possibilidade de profissionais exercerem no campo educacional com o notório saber. Pede-se apenas que o profissional possua prática

⁹ Educação à Distância

de ensino em unidades educacionais, possua uma titulação específica ou que tenha complementação pedagógica.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2017, s/p).

Segundo as avaliações de Santos (2017), essa decisão, acarreta para a formação de professores, assim como, para a formação continuada dos mesmos, uma desqualificação total, pois o caminho percorrido durante uma licenciatura envolve conhecimentos específicos pedagógicos, didáticos e de especificidade de cada disciplina, ou seja, para tornar-se um professor, a formação precisa ser de professor. Percebe-se então que o novo Ensino Médio poderá contar com profissionais enfraquecidos quanto à prática pedagógica e a didática que são ofertadas nos cursos de licenciaturas. Ainda assim, a pesquisa como elemento impulsionador da prática e teoria não dispõe de outro espaço no Brasil para ocorrer, senão na Universidade.

Atingindo a contratação de docentes e a formação de professores, observamos marcas da precarização. Ao se adotar o notório saber nota-se que há um processo de desprofissionalização o que passa a admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo (KUENZER, 2017).

Pode-se inferir, que a legislação desvaloriza a formação de professores na Universidade, instituição que historicamente no Brasil propicia o desenvolvimento da pesquisa causando uma desqualificação na área educacional, o que pode indicar o despreparo destes profissionais quanto aos processos didáticos-pedagógicos no que se refere aos procedimentos avaliativos e metodológicos, sob pena de piorar o que já é precário.

A partir do texto contido na referida legislação, torna-se importante o destaque também do artigo 8º que altera o artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. O artigo 318 previa, “num mesmo estabelecimento de ensino não poderá o professor dar, por dia, mais de 4 (quatro) aulas consecutivas, nem mais de 6 (seis), intercaladas” (BRASIL, 1943, s/p).

Com a nova lei do Ensino Médio, o artigo 318 passará a ter uma nova função, com a ideia de que o professor poderá exercer seu trabalho em mais de um turno em um mesmo estabelecimento, ou seja, o mesmo professor poderá trabalhar na mesma escola por mais de um turno, ele será assegurado e não será computado o intervalo para refeição, além disso, a sua jornada de trabalho não deverá ultrapassar a que é estabelecida legalmente.

Harvey (2010), nos auxilia a compreender o processo de flexibilização que ocorre no trabalho, essa reflexão, nos auxilia a compreender também a flexibilização e precarização que ocorre especificamente no trabalho docente:

O mercado de trabalho, por exemplo, passou por uma radical reestruturação: diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão de obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes de contratos de trabalho mais flexíveis. (...) Mesmo para os empregados regulares, sistemas como “nove dias corridos” ou jornadas de trabalho que têm em média quarenta horas semanais ao longo do ano, mas obrigam o empregado a trabalhar bem mais em períodos de picos de demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda, vêm se tornando muito mais comuns. Mais importante do que isso é a aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subordinado (HARVEY, 2010, p. 143)

A verdade é que a escola passou por modificações. A escola transmissiva, autoritária, tradicional, verticalizada, e extremamente burocrática já não é mais a mesma. Agora notamos uma igualdade repressiva/horizontalidade e não mais verticalidade como autoritarismo, o que não nos deixa afirmar que estamos diante de uma escola empenhada no trabalho coletivo, democrática e com uma educação de qualidade. Os valores foram reinterpretados e modificados como a democratização, a autonomia e a participação. As diferentes administrações públicas alteraram procedimentos normativos e modificaram o trabalho escolar. Houve uma reestruturação no trabalho, o que abre espaço para uma nova organização escolar, e essas modificações, sem cuidados e adequações necessárias, implica no processo de precarização do trabalho docente. A flexibilização que consta na legislação do direito do trabalho permite maior diversificação salarial, no entanto, nota-se um crescente número de professores contratados provisoriamente, em condições precárias, no setor público, representando significativa economia para os cofres dos Estados e municípios (OLIVEIRA, 2004).

Bald (2018) observou e teve como hipótese, que, após a análise da literatura produzida por especialistas da área da Educação sobre a proposta da Reforma do Novo Ensino Médio, à confirmação de que a Lei nº 13.415/17 pode não ser a ação definitiva para resolução dos problemas no sistema de Ensino Médio brasileiro.

Ainda assim, Leal e Pereira (2017), também nos evidencia que as análises com relação à reforma do Ensino Médio são carregadas de críticas por entidades e profissionais da educação. A maior parte entende que se trata de uma elitização do ensino, onde os que possuem maior poder aquisitivo terão acesso à melhor educação e os mais pobres receberão formação para o trabalho, formação esta de baixa qualidade que não lhes permitirá sucesso.

Mesmo reconhecendo diferenças em que uma escola particular disponibilizará variados trajetos formativos, tanto a escola particular, quanto a pública seguem numa direção única, o mercado de trabalho, a vida como produção de valor/dinheiro. É preciso também destacar que a dualidade está a serviço do mesmo e que coloca tanto os que conseguem pagar quanto os que não conseguem de “joelhos” ao mercado.

Este capítulo se inseriu no esforço de destacar passagens da lei de medida provisória e cotejá-las com leis anteriores bem como com comentários de pesquisadores do Ensino Médio compreendendo suas implicações para o contexto educacional, em especial para o Ensino Médio. Levando em conta as interpretações sobre a reforma, há um desdobramento conclusivo de que tal estudo reforça o intuito de que a ideia do novo Ensino Médio é seguir de acordo com as demandas do capital. Conseguimos também observar marcas da flexibilização da educação e a produção de condições que possibilitam a privatização da educação pública e, portanto, a sua destruição como direito de todos. Ainda assim, há um regresso em imaginar uma educação unilateral, rebaixando algumas atividades escolares que desqualifica a aprendizagem e a educação integral de um aluno.

A formação profissional com intuito de atender as demandas do mercado se dará de maneira flexível marcada pelo plano político do neoliberalismo. Essas alterações trazem importantes consequências para a educação, no qual, podemos observar que a reforma do Ensino Médio acarretará em uma precarização do ensino interferindo diretamente na vida dos estudantes, em especial, os menos favorecidos.

4. A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DA LEI 13.415 SOBRE O OLHAR CRÍTICO

4.1 A Reforma de Medida Provisória do Ensino Médio e a Educação Física

Buscando compreender os efeitos das reformas que foram estudadas até o momento, observamos que a partir da promulgação Medida Provisória n.746 de 22 de setembro de 2016, diferentes entidades vêm se manifestando contra a aplicação da nova proposta de reforma do Ensino Médio por entenderem que ela traz prejuízos a formação dos estudantes e afeta o trabalho na área pedagógica da Educação Física. Os autores Bastos, Junior e Ferreira (2017) apresentam que no campo da Educação Física entidades como a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (ExNEEF), o Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), Movimento Nacional Contra a Regulamentação do Profissional de Educação Física (MNCR) o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF), dentre outros, também apresentam críticas à nova reforma.

Um grupo de representantes do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte, preocupados com a defesa da Educação Física como componente curricular obrigatório no Ensino Médio entregou um documento nomeado "Carta aberta do Fórum em defesa da Educação Física ao Congresso Nacional Brasileiro" ao Presidente da subcomissão do desporto da câmara dos deputados e membro da comissão mista da MP 746/2016, justificando os motivos pelo qual a disciplina deve se manter no currículo. Destacamos um dos trechos:

Quando se flexibiliza o currículo do Ensino Médio, alocando a Educação Física para um componente curricular optativo, coloca-se em risco o direito de aprendizagem dos alunos de experimentar os esportes, de usufruir e apropriar-se dos vários tipos de danças, o prazer de jogar e brincar na escola, refletir sobre as ações ocorridas nos esportes coletivos, a construção de valores oportunizados pelo acesso às várias lutas do Brasil e do mundo, analisar com propriedade os vários tipos de ginásticas, compreender os cuidados que se deve adotar nas práticas corporais de aventura e, assim, tolhendo o protagonismo estudantil perante as práticas corporais em sua comunidade (CBCE, 2016, texto digital).

Assim, consideramos que, a partir do documento apresentado, as modificações estabelecidas para o novo Ensino Médio estão em desacordo com as necessidades das pessoas na sociedade em que vivemos, pois tudo indica que haveria uma negação acerca dos

conhecimentos que a disciplina de Educação Física promove dentro dos espaços escolares. Compartilhamos da defesa que em qualquer proposta de Ensino Médio que se queira almejar, a Educação Física deve ser mantida obrigatoriamente nas escolas.

Ainda neste sentido, a Executiva Nacional dos Estudantes de Educação Física (2016) complementa afirmando que há anos não se viam um retrocesso quanto ao que estamos sofrendo no momento. Haveria equívocos e dissociações nessa reforma ao mirar-se em uma formação meramente técnica e voltada exclusivamente ao mercado de serviços, indicando que a formação humanizadora não seria mais uma prioridade. Ao que tudo indica, para os representantes do atual governo, uma educação técnica que beneficie os grandes empresários deste país exige que a reforma ofereça um tipo de formação profissional que atenda o mercado com a mão de obra barata dos trabalhadores. Além disso, um possível entendimento é que a Nova Reforma desconsideraria a necessidade de conhecimentos reflexivos e questionadores acerca da história, da linguagem e também da cultura para transformar as condições sociais brasileiras.

A Educação Física como se pode ver, no histórico apresentado neste trabalho, nunca foi assegurada por proporcionar tal formação humanizadora. Sua retirada talvez indique que apesar de todos os elementos que possam justificar sua existência, não fazem frente a outros elementos que a concernem em que acabam por se contrapor a lógica neoliberal: elementos que se caracterizam por propiciar uma vivência lúdica, com o mundo tal como aparece em seu encantamento com a área na introdução deste trabalho.

O Conselho Federal de Educação Física - CONFEF (2016) expôs seu posicionamento, afirmando que a reforma seria um contrassenso, visto que, a atividade física é a medida mais eficaz para evitar o sedentarismo e a obesidade infanto-juvenil e sabe-se que várias pesquisas apontam para a expansão dos mesmos. Ainda são citados também o papel dos megaeventos que ocorreram no país há pouco tempo atrás (Copa do mundo de futebol e Jogos Olímpicos/Paralímpicos) em que se evidenciou a importância do esporte na formação da cidadania e na manutenção da saúde da população.

As colocações do Conselho Federal de Educação Física só reforçam uma lógica que pode ser facilmente atendida pela parceria escola academia, por exemplo. Ou seja, este tipo de argumento está dentro da perspectiva que está por trás da Reforma do Ensino Médio.

As formulações de Bastos, Junior e Ferreira (2017), adicionam uma crítica em relação aos argumentos do CONFEF:

Já o CONFEF, ainda que também se posicione contra a MP, expressa a defesa da Educação Física na escola unicamente na função de cuidado com a saúde, associando-se aos megaeventos esportivos (Jogos Olímpicos e Paralímpicos e Copa do Mundo), como se fossem preceitos ao incentivo da prática da atividade física e esporte por parte da população, sobretudo na escola. Portanto, não considera que a maioria do investimento público destinado ao esporte concentra-se em uma única dimensão do esporte – rendimento – deixando as demais dimensões sociais – lazer e popular – sem grandes investimentos, assim sendo, são argumentos que mais justificariam a MP do que o seu contrário (BASTOS, JUNIOR E FERREIRA, 2017 p.49).

Então, apesar da crítica pertinente à reforma, observamos que o interesse do CONFEF em associar as práticas que são exercidas no contexto escolar seria apenas na perspectiva da promoção de saúde cuja prioridade seria a promoção da individualização da "qualidade de vida" em detrimento de todas as possibilidades coletivas que a Educação Física ampliada poderia oferecer na escola. Além disso, há um claro interesse em associar os megaeventos esportivos dentro do contexto educacional, mas sem a reflexão sobre os processos de esportivização, isto porque pensar o currículo de Educação Física deveria servir para debater o significado dessas práticas corporais que indicam uma repetição voltada ao alto desempenho mercantil de si mesmo, realizadas de modo acrítico, servindo para ir além das ideologias dos esportes.

À princípio, a Medida Provisória n. 746 torna facultativa a presença da Educação Física como componente curricular do Ensino Médio. Desse modo, esta disciplina seria mantida sendo lecionada obrigatoriamente por professores de Educação Física apenas para o Ensino Fundamental II, pois as mudanças na resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, também permitiu a possibilidade de graduados em Pedagogia assumirem as aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I, como demonstrado abaixo:

Art. 31 Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010, s/p.).

Ao levar em conta tais condições, percebemos uma intensificação da concorrência dentro do campo de atuação do Professor que inibe ainda mais a colaboração e a experiência de construção social entre diferentes áreas. Essa inflexão nos permite concordar com Floro e Cândido (2015), quando apontam a importância da Educação Física na formação de um aluno, e como este profissional com formação pedagógica específica em Educação Física possui um

papel imprescindível no desenvolvimento corporal e mental de crianças de 6 a 10 anos de idade, o que não significa negar a relevância do trabalho conjunto com o pedagogo.

Tendo em vista a enorme repercussão negativa de estudiosos da área educacional e também sob pressão da sociedade, o governo revogou o seu texto final na nova reforma do Ensino Médio, de forma que a disciplina de Educação Física se manteve como um componente curricular obrigatório da educação básica. Embora a Educação Física tenha sido contemplada na nova redação sendo reinserida novamente nos currículos, ainda assim a mesma será afetada, isto porque as disciplinas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia aparecerão com os termos "estudos e práticas" sem maiores orientações. As autoras Ramos e Heinsfeld (2017, p. 18295) relatam que "Essa construção abre brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados". Ou seja, ocorrer sem a figura docente.

Neste sentido, Júnior et.al (2017), complementam esse pensamento:

O uso dos termos “estudos e práticas” para EF e as demais disciplinas nos lança a uma perspectiva de não se garantir, para os citados componentes curriculares, um tempo e um espaço definido, tal como é estabelecido para as demais disciplinas. O texto, da forma como está descrito, abre espaço para discussões reduzidas que não abrangem a totalidade dos conhecimentos que cada área disciplinar possui e através da qual os alunos têm direito a aprender. Na prática se poderá utilizar os “estudos e práticas” das disciplinas, que o dispositivo legal menciona, somente como temas que podem ser discutidos por outras disciplinas (Júnior et al., 2017, p.1172).

Ainda assim, a nova lei abre espaços para "§ 7º a integralização curricular que poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput" (BRASIL, 2017, s/p). Ou seja, é possível que os conteúdos de Educação Física sejam considerados integrantes dos temas transversais, o que é facultativo para as escolas. Além de ser facultativo, não existem especificações na lei sobre quais temáticas transversais serão obrigatórias. Desta maneira, a Educação Física além de não ser configurada pela nova reforma tal como as disciplinas formais, por exemplo: português, inglês e matemática, se encontraria ainda mais enfraquecida e desvalorizada. Entendemos que a exclusão da disciplina de um currículo remete ao retrocesso que vai muito além dos conteúdos englobando também a formação pessoal dos jovens conforme visto nesta citação:

Nessa conjuntura, a Educação Física que historicamente foi responsável pelo desenvolvimento da aptidão física dos alunos, e até então se colocava como disciplina fundamental, no projeto de formação humana, do capital, perde

centralidade. Posto que a formação do trabalhador é balizada por disciplinas que atuam no campo cognitivo e interacional, sendo assim, essa prática pedagógica não contribui ao menos imediatamente para o atual projeto de formação humana hegemônico (COIMBRA, 2009, p. 18).

Ramos e Frigotto (2016) afirmam que as novas medidas introduzem uma violência quanto a dura conquista do Ensino Médio como educação básica universal. Há também uma agressão frontal à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que garantem a universalidade do Ensino Médio como etapa final de educação básica a que todos têm direito.

Ao prosseguir com a análise da disciplina de Educação Física observa-se que, com a reforma, os jovens teriam a possibilidade de optar por currículos flexíveis a partir dos itinerários formativos, mas a Educação Física só comporia algo em torno de no máximo quarenta por cento da formação dos alunos, pois ela estaria enquadrada na área de linguagens e suas tecnologias junto às disciplinas de Artes, Inglês e Português. Por isso, concordamos com Matos (2019) ao afirmar que:

Nesse sentido, em relação à definição do objeto de ensino da educação física¹⁰ que passaria a compor a área de “Linguagens e suas tecnologias”, observa-se o uso indiscriminado de conceitos como corporeidade e cultura corporal, sem a devida fundamentação ou referência. Todavia, a BNCC adota a concepção de linguagem corporal enquanto objeto, o que dá a entender que os referidos conceitos estariam compreendidos no quadro conceitual de linguagem corporal, por outro lado, a opção por esse objeto se relacionada com a tentativa de integrar os conhecimentos vinculados ao componente curricular educação física aos demais da área de Linguagem e suas tecnologias (MATOS, 2019, p. 24).

E há outra questão que necessita ser melhor refletida: se os jovens escolherem as outras áreas disponíveis que concorrem entre si estarão obsoletos dos conhecimentos sobre a Educação Física. Como afirma Ferreira et al. (2017), caso o aluno opte pela Educação Profissional, o mesmo não obterá sequer os conhecimentos da Educação Física pelo fato da disciplina constar em área distinta da que ele escolheu.

Oliveira (2019), nos mostra que, com a nova proposta de itinerários, poderá haver um agravamento da desigualdade dentro do processo educacional, pois caberá aos sistemas de ensino de acordo com as pressões recebidas daqueles que, por sua vez estão pressionados a

¹⁰ Notadamente, o objeto de ensino da educação física recebe pouca atenção nessa proposta, ocupa posição marginal. Observamos que a discussão destinada à educação física se desenvolve em quatro parágrafos, compreendendo aproximadamente uma página.

entrar no mercado de trabalho resolver os termos dos itinerários formativos que irão ofertar. Isso geraria distorções ainda mais graves que poderiam ampliar as injustiças sociais e econômicas, porque quanto mais carente for à escola do estudante, menores seriam as suas oportunidades, o que representaria a manutenção e reprodução das desigualdades sociais que afligem o país. E pior, enquanto os estudantes mais carentes não terão mais acesso a alguns conteúdos que atualmente são obrigatórios para todos, de outro lado o Estado dispensa-se do dever de garantir o acesso a tais direitos.

Em relação ao trabalho docente do professor de Educação Física, também observamos marcas da flexibilização e da precarização. A suposta contratação de professores com o "notório saber" implicaria admitir que vários profissionais sem formação pedagógica que as licenciaturas proporcionam, criando a possibilidade de realização de pesquisa como base da formação, poderão se colocar à disposição de trabalhos mesmo obtendo remunerações menores que aquela prevista pelo piso salarial docente, o que demonstra o papel da legislação no sentido de acentuar ainda mais a concorrência a partir da produção de excedente - empregados ou subempregados. Em vista disso, há outro risco, as lutas da categoria docente obtida por meio de uma longa história de conflitos e tensões poderia ser desconsideradas e mesmo iniciar um desmonte nessa nova reforma.

A interpretação da disputa no campo educacional já era compreendida por Nozaki (2004) quando afirmava que:

[...] Por um lado, houve a desvalorização do magistério, de forma geral, acompanhando os ajustes estruturais do neoliberalismo e, no interior dessa desvalorização, a secundarização da educação física, em particular, ocasionada através das demandas da formação do trabalhador de novo tipo (NOZAKI, 2004, p.176).

Ou seja, muito antes da atual proposição da reforma do Ensino Médio, já havia condições de perceber a perda de importância que a Educação Física passaria no sistema de ensino sob a égide do neoliberalismo. Isso é corroborado por Antunes (2000). Para ele trata-se de uma aguda destruição que no fundo é a expressão da crise estrutural que assola a (des)sociabilização contemporânea. Sendo assim, ao destruir a força humana de quem trabalha, destrói-se também os direitos sociais, brutalizando homens e mulheres que vivem do trabalho, tornando-se predatória a relação entre a natureza e a produção. Desta forma, se mantém o circuito reprodutivo de exploração do capital.

Ainda falando do trabalho docente na Educação Física voltado para o Ensino Médio, ao se abrir espaço para o "notório saber", poderá desestimular os futuros professores a buscarem a Universidade Pública, que é um espaço que possibilita a formação de professores com base na pesquisa/socialização e no debate político e também reduzir as vagas para professores específicos na educação básica ao se permitir a inclusão dos novos recém graduados de outras áreas não pedagógicas que estiverem em situação de pleno desemprego. Então, além de colocar em confronto as diferentes qualificações profissionais, haveria também disputas entre os profissionais com formação específicas e aqueles classificados pelo seu "notório saber".

A respeito do trabalho docente, Oliveira (2004) enfatiza que as várias mudanças ocorridas nas relações de trabalho e emprego são caracterizadas pelo fenômeno, considerado por alguns escritores, da precarização das relações de trabalho, marcada pela intensificação da concorrência pela relação de um contra o outro. Esse movimento conflituoso, contudo, implica numa relação de emprego que tentam flexibilizar na legislação trabalhista com vistas a promover a desregulamentação do setor.

Se, para o novo Ensino Médio, o reconhecimento do notório saber contribui para a destituição da formação docente na Universidade Pública, então esta proposta iria contra as lutas para que a docência seja exercida unicamente por profissionais formados em cursos de licenciatura voltados exclusivamente para a formação de professores. Ainda assim, conforme Costa (2018), para a educação básica, o notório saber remete aos primórdios do século XIX. Naquele período, a educação estava a mercê do aprendizado de técnicas, através de profissionais dos ofícios, era uma educação precária para os pobres. Hoje, a Universidade se expandiu, mas é preciso retirar das pessoas a gana de nela se formar.

Os escritores Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) acrescentam que o "notório saber" em Educação Física terá como referência os espaços esportivos e do alto rendimento, seja pelo trabalho com técnicas desportivas ou advindo dos próprios atletas profissionais que trazem a ênfase esportiva na concorrência/alto desempenho que terão espaço com a possibilidade de atuarem no meio educacional.

Ainda neste esforço de compreendermos esse processo de desvalorização da Educação Física Escolar, que busca colocar em segundo plano os conhecimentos relacionados com as áreas de ciências humanas, parece implícito uma revalorização dos conteúdos técnicos e esportivos que eram desenvolvidos entre o período de 1960 a 1980, limitado ao ambiente de

funcionalidade técnico-profissionalizante demandado pela nova Reforma do Ensino Médio. Esse debate foi amparado por Bastos, Junior e Ferreira (2017), quando afirmam que:

Temos essa compreensão por entender que, em relação à BNCC, o atual governo não buscará democratizar o debate, mas o tratará nos gabinetes do MEC. Portanto, tenderá a seguir a lógica de retomada do ensino tecnicista proposto na Lei 13.415/17, haja vista que o novo inciso (§ 8º) incluído no Art. 62 da LDB/96, determina que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Ou seja, a concepção de educação destinada para a educação básica determinará também a formação do professor (BASTOS, JUNIOR E FERREIRA, p.50).

De Resende e Soares (1996) nos fazem recordar que, na década de 1970, era predominante nas escolas a promoção da aptidão física e a aprendizagem dos esportes tinha como objetivo a melhoria da condição física dos jovens e propagar a prática esportivizada, no sentido da massificação, e tão logo após a especialização precoce. Com isso, a crença num discurso desenvolvimentista do esporte e da educação servia como um modelo a ser seguido. Andrade et.al (2007) nos fazem refletir sobre a realidade da esportivização:

Com tudo isso, o Brasil não se tornou uma potência olímpica, não reduziu as diferenças sociais, não melhorou a saúde da população, não diminuiu o acesso dos jovens às drogas e vícios e pior, não aumentou o número de adeptos as práticas corporais livres. Como o tempo, notou-se que a escola não era o lugar ideal para a produção de atletas e as instituições esportivas, criaram seus espaços próprios, mostrando a verdadeira face do esporte como fenômeno social, manter um produto que precisava de mão de obra e assim, seleciona, exige e disciplina o sujeito, por vezes afastando-o da escola em nome de um sonho e uma falsa expectativa de sucesso e ascensão social para todos. Para isso, houve seleção de pessoas de forma impessoal e sem considerar a diversidade corporal gerada pela cultura corporal de movimento de cada um, tal seleção era feita por base no biótipo, aspectos médicos, técnicas de avaliação biométricas, como estruturas musculares e a capacidade de adaptação a um ou outro tipo de treinamento, abrindo espaço para visões e testes excludentes, racistas, sexistas, para a seleção humana (ANDRADE, et al., 2007, p 31).

Já sob o ponto de vista da formação profissional, acredita-se que a Reforma do Ensino Médio também traga interferências para a Educação Física. A redução do espaço de trabalho nos ambientes escolares poderá acarretar na redução dos cursos de graduação em Licenciatura na Educação Física, o que poderá aumentar ainda mais a fragmentação entre esses dois campos de formação criando conflitos entre os profissionais da área.

O reordenamento no trabalho do professor de Educação Física trouxe à cena, uma série de questões referentes a essa profissão, mudanças no conteúdo do trabalho, aumento na precarização do trabalho, regulamentação da profissão e transformações no que se refere à formação profissional da área (COIMBRA,2009, p. 45).

As autoras Rocha et al. (2019 apud. SILVA 2009), nos ajuda a compreender quanto a fragmentação. O ensino superior vem se expandindo cada vez mais e no campo da Educação Física não é diferente. Os dados apontam um interesse considerável das instituições privadas nesta formação fragmentada vislumbrando o crescimento do mercado vinculado às práticas corporais. O novo regime educacional que divide o campo da Educação Física desprestigia e desvaloriza a luta por uma formação generalista competente, reforçando a alienação na formação para o trabalho, além disso, intensifica a divisão entre teoria e prática, público e privado, formação ampliada e formação especializada. A educação passa a estar cada vez mais constituída do discurso do lucro, da eficácia, da competitividade provenientes do sistema capitalista.

A Educação Física, enfrenta com a Nova Reforma do Ensino Médio grandes dificuldades de legitimação e também de reconhecimento. A partir do que foi compreendido, conseguimos criar traços que mostram a realidade que será imposta com o Novo Ensino Médio na disciplina. Observamos que afetará a educação dos jovens, em especial, os mais pobres que se veem no preceito de frequentar as escolas públicas do Brasil e que serão afetadas de forma brusca também com o novo Ensino Médio. Não menos importante destacamos que a vida dos profissionais que escolheram a Educação Física também entra em processo de precarização quando se faz referência ao trabalho, e infelizmente, as forças para interrupção das propostas governamentais ainda se encontram fragilizadas para romper as intenções políticas do governo.

4.2 As legitimidades da Educação Física: Compreendendo a importância da disciplina no currículo e no novo Ensino Médio.

A nova Reforma do Ensino Médio traz com ela inúmeros desafios para a Educação e, em especial, como tratamos neste trabalho, para a disciplina de Educação Física. Entender o que está acontecendo atualmente não é uma tarefa fácil, pois o campo está em disputa. Daí a importância da comunidade acadêmica se posicionar para auxiliar aqueles professores que se sentem desamparados diante da fragmentação da área. Estimular os profissionais da área para a construção de argumentos e contrapontos pode criar possibilidades de legitimação a ponto de evitar que a mesma não seja sacudida pela lógica das pseudos reformas do sistema capitalista. Disso tudo surge a necessidade de se criar estratégias para defender a Educação Física como componente curricular obrigatório.

As ideias dos autores Gariglio, Júnior e Oliveira (2017) podem servir para nos auxiliar:

Esse desafio apresenta-se mais complexo uma vez que se torna necessária a produção de argumentos dentro de marcos políticos e ideológicos diferentes aos propagados pela pedagogia liberal burguesa, ainda mais na sua faceta contemporânea neoliberal. Neste sentido, a teorização crítica no campo da Educação Física é desafiada a produzir novos sentidos às suas práticas escolares no Ensino Médio, em franco diálogo com as juventudes e seus projetos de vida, com mundo do trabalho (e não com o mercado), com o mundo do lazer e com a necessidade de produção de uma educação com qualidade social (GARIGLIO, JÚNIOR E OLIVEIRA, 2017, p.64).

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2016) relatam que a identidade de qualquer disciplina é construída a partir de processos de negociação, disputa de valores, perspectivas e concepções com a Educação Física não é diferente. A definição do papel da Educação Física se dá a partir de negociações e disputas que ocorre entre seus profissionais, alunos, pais, professores, diretores e coordenadores pedagógicos, eles são responsáveis por compreenderem o papel da Educação Física para a formação de um aluno. Diante disso, sabemos que a disciplina foi e é, ao longo da história da educação brasileira, marcada por conflitos, debates e negociações acerca do seu papel no ambiente escolar.

Soares (1993) nos faz refletir sobre qual o papel do professor e do aluno no ambiente escolar, especificamente na disciplina de Educação Física.

Quanto ao papel do professor de Educação Física na instituição escolar, vemos que lhe é atribuído desde o papel do militar, incorporado na figura do

"Instrutor", nos primórdios da institucionalização da Educação Física nas escolas brasileiras, até aquele de terapeuta corporal, que alguns lhe imputam nos dias de hoje, passando é claro, pelo papel de técnico desportivo, médico, carpinteiro, pedreiro, pintor, fisioterapeuta, organizador de festas, de fanfarras, de desfiles cívicos etc. E o papel de professor de Educação Física, em que canto da história se perdeu? (SOARES, 1993, p. 27).

Notamos as inúmeras funções atribuídas aos professores de Educação Física no contexto escolar. No entanto, os hegemônicos papéis colocados aos professores fazem com que se tenha uma dificuldade na definição do que é ser professor de Educação Física implicando também na reflexão sobre qual o papel da Educação Física na escola e como ela pode auxiliar na formação de um aluno.

Ao refletir sobre o papel do aluno, a autora Soares (1993, p. 30), complementa que:

Quanto ao papel do aluno, este é o de figurante no cenário da aula. Ele (aluno) pode ter o papel de recruta que obedece cegamente ao Instrutor, ou o papel do atleta que "agrada" o técnico, ou papel de ajudante de pedreiro, carpinteiro, pintor, organizador de festas; pode também desempenhar papel de paciente do fisioterapeuta, do médico ou do terapeuta corporal (SOARES, 1993, p. 35).

Com papéis estabelecidos, a relação entre professor e aluno nos permite verificar que cada um possui sua função demarcada entre regras e limites. Nota-se uma concepção mecanicista, o aluno deve ser condicionado a padrões a serem seguidos.

Ainda assim, visto a concepção de Soares (1993), nestes espaços mecanizados nas aulas de Educação Física, as Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (2006), nos apresenta que os alunos não deixaram de gozar dos benefícios que a Educação Física produz, como o relaxamento das tarefas demandadas por outras disciplinas, espaço e tempo para encontrar com os amigos, momento em que conseguem desfrutar do lazer. Encontram-se dentro da disciplina valores, sentimentos e subjetividades.

A capacidade de desenvolver valores e sentimentos constrói o papel da Educação Física escolar. O jovem desenvolve a habilidade de compreensão do seu próprio corpo, de si, e dos outros além de cultivar e expandir seus posicionamentos éticos e estéticos é um dos objetivos da disciplina que tem por intuito ocupar lugar na vida dos alunos.

Diante dessa pluralidade de usos da Educação Física na escola, cabe aqui uma tomada de posição acerca da sua contribuição na formação dos alunos. Essa tomada de decisão, que não se dá pela via do consenso, é fruto de toda uma série de debates que o campo da Educação Física vem realizando desde o final da década de 1980 (BRASIL, 2006, s/p).

O processo de redemocratização do Brasil na década de 80 auxiliou a Educação Física. Ela se libertou de um passado fortemente associado ao militarismo e em perfeita harmonia com as constantes transformações impostas pelo capitalismo em sua matriz produtiva e no mercado de trabalho. Sendo assim, a disciplina começou a buscar uma autonomia pedagógica própria para a área, se desvinculando dos projetos relacionados com o bloco no poder (BRACHT, 1989).

O autor Daolio (1996), complementa exemplificando que as discussões dos últimos anos em relação à Educação Física Escolar vêm de uma perspectiva cultural. Considera-se que a Educação Física é parte da cultura humana. Dessa forma, ela integra um conjunto de práticas ligadas ao movimento e ao corpo criados pelo ser humano ao longo de sua história, como exemplo: as lutas, as ginásticas, os jogos, os esportes e as danças. Fala-se na época atual de uma cultura física, ou cultura corporal ou cultura do movimento. Se acolhermos esta definição, podemos concluir que sua atuação escolar deve dar conta da sistematização desse conhecimento ao longo do primeiro e segundo graus, nos mesmos moldes das outras disciplinas escolares. A Educação Física deve almejar que o aluno desenvolva uma concepção crítica, mantendo um conhecimento organizado a respeito da chamada cultura corporal do movimento.

Para além do exposto, é necessário indagar o espaço que a Educação Física ocupa dentro do Ensino Médio, isso requer a consideração de alguns pontos fundamentais, como exemplo, a reflexão sobre os conteúdos que são propostos por meio do currículo escolar.

O autor Saviani, (2016) afirma que o currículo busca responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo. Dessa forma, define o termo currículo como a escola em pleno funcionamento, ou seja, a mobilização de todos os seus materiais, recursos e humanos na direção do foco de sua existência: a educação de todos. Diz respeito, pois, ao conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e espaço que lhe são propostos.

Entende-se que uma disciplina é legítima ou relevante para essa perspectiva de currículo quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e sua ausência compromete a perspectiva da totalidade dessa reflexão (CASTELLANI FILHO; LINO et al., 2014, p. 67).

As orientações curriculares para o Ensino Médio (2006) apontam no seu texto a relevância da escolha dos conteúdos do currículo:

Esse processo de escolha/seleção nunca foi simples. É intencional e político e, como tal, é sempre resultado de conflitos e lutas de poder realizados pelos atores dentro e fora da escola. Longe de um simples consenso, currículo é campo de luta: luta por quais saberes, valores e formas de socialização farão parte da vida dos alunos (BRASIL, 2006, p. 225).

Os conteúdos ofertados aos estudantes do Ensino Médio estão associados a um conjunto expressivo de práticas corporais que são produzidas em distintos contextos culturais. As práticas possuem características próprias fazendo com que os sujeitos experimentem e apropriem delas criando diferentes sentidos e significados para as mesmas. Os estudantes do Ensino Médio podem relacionar as práticas corporais com conhecimentos relacionados as suas trajetórias específicas de escolarização, com isso afirma-se a necessidade da Educação Física no Ensino Médio, pois ela possibilita vivências, experiências e aprendizagens que são elaboradas no desenvolver da Educação Básica construindo novos sentidos e significados nessa etapa formativa (GARIGLIO; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017).

A Educação Física, através da ação-reflexão, problematizando as práticas da cultura corporal de movimento presentes nas culturas juvenis, pode colaborar para que os jovens-alunos do Ensino Médio tornem-se mais satisfeitos, integrados, conscientes, e sintam-se mais confiantes e seguros em relação ao seu destino e ao das outras pessoas, desencadeando assim uma atuação social mais efetiva (LIMA; LIMA, 2012, p. 228).

Os conteúdos devem ser escolhidos levando em consideração as contribuições que os mesmos podem ofertar na formação das pessoas, torna-se necessário uma reflexão coletiva para que as práticas não sejam meramente propostas de atividades deslocadas no currículo e na educação escolar. Além disso, os jovens que realizam a Educação Física no Ensino Médio agregam um conjunto de marcas simbólicas que são essenciais para a sua constituição, são alunos socioculturais. As orientações curriculares para o Ensino médio auxiliam a compreender esses jovens:

O que isso significa? Inicialmente, significa superarmos uma certa visão estereotipada da noção de “alunos”, buscando dar-lhes outro significado. O desafio é buscar entender esses alunos/as na sua condição de jovens, compreendendo-os nas suas diferenças, percebendo-os como sujeitos que se constituem como tal a partir de uma trajetória histórica, por vezes com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, comportamentos, projetos de mundo bastante peculiares (BRASIL, 2006, p. 220).

Trazendo o meu relato e um pouco sobre minha experiência na Educação Física no Ensino Médio, consigo observar a importância da disciplina que vai muito além do currículo.

A maneira como cada aluno se expressa dentro das aulas com sua identidade e sua subjetividade agregam valores simbólicos para as aulas. Acredito que o projeto educacional precisa dialogar com os vários projetos dos jovens que o compõe, a escola precisa reconhecer a realidade de aprendizagem social de seus alunos, o que pode auxiliar ainda mais na educação.

A nova reforma do Ensino Médio está orientada pelas constantes transformações que o sistema capitalista vem sofrendo nos últimos anos. A lei 13.415 desconsidera a Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares do Ensino Médio escritas em 2006.

No parecer elaborado para a homologação das DCNEM encontramos uma compreensão de que o Ensino Médio, como etapa final da Educação Básica, deve estruturar-se de modo a garantir uma experiência formativa aos jovens estudantes pautada na noção da educação com qualidade social [...]. Em direção oposta à contrarreforma, as DCNEM destacam a necessidade das escolas de Ensino Médio se reinventarem em face da noção de qualidade social da educação, para tanto, apresentam quatro pressupostos e/ou fundamentos para uma experiência de escolarização no Ensino Médio, quais sejam: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (GARIGLIO; JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 65).

De acordo com Albornoz (2017), a palavra trabalha possui vários significados. O seu conteúdo se oscila, por mais que pareça compreensível como uma das formas elementares da ação dos homens. Às vezes, lembra dor, tortura, suor no rosto, fadiga, sempre carregada de emoções. Em outras, recorda um fardo que vai além da aflição, designa a operação humana de transformação da matéria natural em objeto de cultura. O homem cria instrumentos para sobreviver e realizar-se, e sua relação com a natureza é inegável se tornando opacas.

Os escritores Gariglio, Júnior e Oliveira (2017) buscam construir uma relação entre os componentes curriculares da Educação Física e o trabalho como um princípio educativo. Os autores concordam com os escritos realizados por Bracht em 2001, em que o autor cita as profundas transformações ocorridas no mundo do trabalho e, o que levou a um gradual esvaziamento do discurso que legitimam a presença da disciplina de Educação Física nos currículos escolares. Para os autores Gariglio, Júnior e Oliveira (2017), parece imprescindível que a Educação Física se ressignifique e elabore relações com o mundo do trabalho.

Concordamos que a educação de nível médio deva se articular com as mudanças técnico-científicas do processo produtivo imediato. Contudo, “essa relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto,

com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo” (Frigotto, 2005, p. 84).

À vista disso, nota-se como necessário problematizar o mundo do trabalho nas escolas de Ensino Médio, pois o trabalho surge como constitutivo da identidade e a realidade dos alunos. Isto posto, percebe-se que a Educação Física com a nova reforma do Ensino Médio continuará reforçando o seu histórico de luta. A luta será por condições objetivas, para que estudantes menos favorecidos possam concluir esta fase educacional, e aí, então, possam refletir sobre a sua profissionalização, a partir de um projeto educacional que se articule com a cultura corporal, com os conhecimentos, com a tecnologia e o trabalho, compreendendo isso como um direito e não como uma concessão (SOUZA E RAMOS, 2017).

A questão da legitimidade pedagógica da Educação Física no Ensino Médio deve ser enfrentada com exercício crítico e criativo de reconstrução desse componente curricular, resgatando a compreensão do Ensino Médio como um ciclo constitutivo da Educação Básica. Neste sentido, a polissemia perversa de termos, tais como “flexibilidade curricular” (que se concretiza como uma “escola pobre para pobres”) e “pluralidade” e “imparcialidade” (vinculadas à lógica de mercado e a doutrinas de pensamento único neoliberal) precisam ser criticadas à luz da denúncia de um contexto de repolitização conservadora da educação e da sociedade, no qual certos componentes curriculares, entre eles a Educação Física, são secundarizados em suas possibilidades de formação (GARIGLIO, JÚNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 120).

A Nova Reforma do Ensino Médio de acordo com Ramos e Frigotto (2016), provoca a minimização na formação dos jovens brasileiros:

A contrarreforma é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 21).

Desta forma, prevemos a minimização dos conhecimentos em relação à disciplina de Educação Física que ficará como segundo plano dentro da nova reforma do Ensino Médio. A lei tem como perspectivas que os alunos possam ter maiores oportunidades com o trabalho e as escolas também iriam se adequar a funcionalidade do mercado de trabalho. Observa-se que se trata de uma contrarreforma que desconsidera o acúmulo de conhecimentos e discussões e o fato implicará em uma maior desvalorização da disciplina de Educação Física na educação

básica. É mostrada a importância da disciplina para o caráter formativo de um aluno, no entanto, as ações do governo brasileiro não visam uma formação humanística.

Percebe-se que existem várias possibilidades para intervir e aprender agindo diretamente na realidade social, por meio da disciplina de Educação Física. Os professores devem buscar uma práxis vinculando os conhecimentos científicos e individuais da cultura corporal, considerando o aluno como ser sócio histórico. Além disso, o educador deve auxiliar no processo de emancipação, o que tornará o aluno capaz de intervir na realidade, no qual, a escola deve valorizar por uma perspectiva mais ampla de formação e assim combater a nova reforma do Ensino Médio.

Então, torna-se necessário a disciplina de Educação Física no currículo, visto que, a mesma possui seu papel formador na vida dos alunos. A disciplina vai muito além de práticas esportivas, possui dentro de suas características um leque de oportunidades que estimulam o processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, precisamos lutar para que a disciplina se firme no currículo, e para que todos indivíduos internos e externos ao meio escolar possam compreender a sua importância para a vida de um aluno.

A busca de uma Educação Física crítica, com vista às novas possibilidades de desenvolver as potencialidades de cada aluno, implica pensar uma disciplina que inclua as práticas corporais, respeitando as capacidade e habilidades de cada jovem, educando no seu ritmo e tempo de aprendizagem. Isso implica que mais importante que o desenvolvimento da performance e da aptidão é ter um ambiente harmonioso e construtivo, no qual, o aluno se desenvolva a partir da cultura corporal. Não se pretende defender o fim do desporto nas aulas, e sim que a sua prática seja realizada de forma a despertar a criticidade para despertar também a capacidade de se desvincular de padrões estéticos de beleza propostos pelos meios midiáticos e pelo mercado capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida acerca do presente trabalho se inseriu no esforço de compreender a lei número 13.415 e seus impactos no Ensino Médio, em especial, na disciplina de Educação Física. Tratou-se de um estudo inserido na educação, desvendando os problemas recentes que a mesma se defronta. Por conseguinte, traz o empenho de uma reflexão para pensarmos a realidade educacional no Ensino Médio que está sendo atingida por interesses voltados ao capitalismo, visto que, estamos inseridos em uma sociedade neoliberal.

Nesse contexto, buscamos compreender a história do Ensino Médio apresentando suas mudanças e os desdobramentos que levaram a criação da Lei número 13.415. Quando são realizadas as propostas educacionais, é importante que se conheça toda a narrativa percorrida até o momento recente. Não podemos esquecer todo o relato que o tempo nos legou, temos marcas de erros, conquistas e perdas que influenciam até os dias atuais e percebemos que muita coisa ainda precisa ser repensada e alterada. A análise de Ribeiro (1993) é bastante pertinente a esta questão:

Todas as reformas referentes à Educação, foram feitas por um grupo minoritário que achava ser isto ou aquilo melhor ou pior para a sociedade que iria desfrutar do ensino. Alguns até poderiam estar imbuídos de um sincero sentimento salvador, porém as reformas não proporcionaram avanços de peso na Educação no Brasil (RIBEIRO, 1993, p. 14).

Verificou-se que, historicamente, o objetivo do Ensino Médio tem sido organizado em torno da relação entre trabalho e o capital. As legislações mantêm a lógica da escola dualista implicando e reforçando a desigualdade. O autor Nascimento (2007, p. 65), reforça a ideia afirmando que: "a dualidade estrutural, que mantém duas redes diferenciadas de ensino ao longo da história da educação brasileira, tem suas raízes na forma como a sociedade se organiza, que expressa as relações e contradições do capital e trabalho."

Assim, como o Ensino Médio, a história da Educação Física também é marcada por práticas, ações, conflitos e mudanças historicamente construídos. Observamos a passagem da disciplina pelo período denominado higienismo havendo um fortalecimento da ginástica no Brasil. Após este período, seguiu-se a narrativa marcada pelo regime militar, o que caracterizava a disciplina como meramente prática. Ainda assim, destacou-se o período da esportivização, no qual, a ideia da disciplina era criar atletas visando à transformação do Brasil em uma potência olímpica. Por fim, ressaltou-se a década de 80, marcada pelo surgimento dos movimentos renovadores, no qual, abre-se caminho para uma nova maneira

de pensar e ensinar a Educação Física. As mudanças foram influenciadas pelo contexto político, social e cultural seguindo cada período histórico.

Seguindo a análise, viu-se sobre a lei 13.415. A Nova Reforma tem por finalidade a preparação do estudante para o mercado de trabalho visando atender as demandas dos setores produtivos, além de conter a pressão por acesso à educação superior. A lei visa à flexibilização do currículo escolar criando hierarquias com as disciplinas, priorizando o português, a matemática e o inglês, reduzindo disciplinas que eram de caráter obrigatório, e almejando os itinerários formativos. Percebeu-se que a lei reforçará a desigualdade e exclusão que sempre esteve presente na história do Ensino Médio. As autoras Silva e Scheibe (2017, p. 46) ainda trazem uma complementação afirmando que:

O caráter regressivo desta reforma fica ainda mais patente quando constatamos muitas semelhanças com a reforma Capanema e a reforma realizada durante a ditadura civil-militar instalada após o golpe de 1964, que produziram, como agora, percursos escolares diferenciados que aprofundam a distribuição desigual do conhecimento, uma profissionalização deficiente, uma maior subordinação ao mercado de trabalho e instituem uma organização curricular que agudiza a histórica dualidade estrutural deste nível de ensino. Com efeito, as demandas da base material, em todos os casos, foram as principais impulsionadoras dessas mudanças, que atendiam, prioritariamente, os interesses econômicos presentes na educação.

A lei como um retrocesso na área de educação, ignora as atuais necessidades dos jovens e estudantes brasileiros. O direito à educação de qualidade está sendo desconsiderado e ameaçado retirando a concepção do Ensino Médio como etapa da educação básica. Além disso, sustenta uma formação de homem produtivo, distanciando-se de uma formação integral e humanística.

Ao pensarmos sobre a realidade atual da educação brasileira, é necessário propor provocações para refletir sobre as políticas públicas, em especial para o Ensino Médio. Os ataques aos profissionais da educação e ao Ensino Médio nos fazem querer lutar e criar mobilizações em defesa. Para isso, é necessária uma organização das entidades sindicais, a criação de pesquisas e estudos e resistência dos profissionais da educação.

Observou-se também, como a disciplina de Educação Física será afetada com a Nova Reforma. Os escritores Oliveira et al. (2019, p. 36) reconhece que: "Jovens e adolescentes constantemente vêm se afastando das práticas corporais, cada vez mais sedentários deixam de desenvolver sua cultura corporal e conseqüentemente de promover sua saúde". Dentro dos dados analisados, percebe-se que a ideia da Nova Reforma é tornar a disciplina de Educação

Física no Ensino Médio facultativa, o que age como um contrassenso e um retrocesso, posto que, todos os cidadãos devem ter direito à uma educação emancipadora, o que é restrito com a nova lei. Ainda assim, Júnior et al. (2017, p. 45) substancia a discussão afirmando que:

No tocante aos objetivos, se caminha para que a área esteja subjugada a utilidade do âmbito formativo generalista e com foco na formação para o trabalho, desvinculada de uma significativa formação, como se descreve nas diretrizes do 'novo ensino médio'. Observou-se também, que a disciplina passará por um tratamento se tornando ainda menos relevante no contexto escolar.

Assim sendo, concorda-se com Gariglio, Júnior e Oliveira (2017, p. 75), quando afirmam que é:

Desnecessário afirmar aqui que, em tempos sombrios nos quais nos encontramos, temos muito a lutar e a fazer. Um lutar e um fazer cotidianos para que uma inserção da Educação Física no Ensino Médio não se construa, mais uma vez, com uma legitimidade pautada pelo dualismo entre ensino propedêutico e ensino profissional, pelos ditames da lógica de mercado e por uma racionalidade puramente tecnicista e instrumental.

Sem a intenção de dar um ponto final nessa questão, sabemos que são nas relações entre alunos, professores, saberes e fontes que os currículos são reconstruídos. O desenvolvimento de novas pesquisas que acompanhem o processo do novo Ensino Médio nas redes públicas e privadas, averiguando suas contradições é imprescindível para que ocorram novas alterações, e a educação, em especial, a educação física se restabeleça, ganhando força no currículo escolar.

Por fim, é importante ressaltar a escassez de fontes sobre o assunto, visto que, o tema é extremamente atual. Mesmo com limitações, acredita-se que essa dissertação possa contribuir para compreender os dilemas da Nova Reforma do Ensino Médio e auxiliar em investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. Brasiliense, 2017.

ANDRADE, R. P. dos S. **Ação Docente Crítica em Educação Física Escolar Revendo as Práticas e as Finalidades Por Uma Educação Física Crítico / Desportiva**. XI EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. 2007. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/acao-docente-critica-educacao-fisica-escolar-revendo-as-praticas-as-finalidades-por-uma-educacao-fisica-critico-desportiva/>. Acesso em: 17 de jan. de 2020.

ANJOS, C. **Movimento Arte na Escola defende obrigatoriedade da disciplina e novo currículo no ensino médio**. Educação. 16 de outubro de 2018. "Disponível em: <https://www.institutonetclaroembratel.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/movimento-arte-na-escola-defende-obrigatoriedade-da-disciplina-e-novo-curriculo-no-ensino-medio/> Acesso em: 20 de dezembro de 2019.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio, **A cidadania negada: Política de exclusão na educação e no trabalho**. Coleção Grupos de Trabalho, CLACSO. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 35-46.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, p. 35-48, 2001.

ARANHA, M. L. de A. **Brasil no Século XX: o desafio da educação**. História da Educação. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Moderna, 2006.

BALD, V. A. **Reforma do Ensino Médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura**. 2018.

BÁSICA, Educação. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010 (*). Fixa as Diretrizes.

BASTOS, R. S.; SANTOS JUNIOR, O. G.; FERREIRA, M. P. A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

BEZERRA FILHO, J. M. **Exposição de motivos da Reforma do Ensino Médio** n. 84/2016/MEC. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT, V. **Educação física: a busca da autonomia pedagógica**. Revista da Educação Física, Maringá, v. 1, p. 28-33, 1989

BRANDL, C. E. H. O novo ensino médio e a Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 3, n. 2, p. 79-88, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017, Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 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. 2017.

BRASIL/MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, volume 1 -Secretaria da Educação Básica. Linguagem código e suas tecnologias: Brasília, DF: MEC, 2006.

BUNGENSTAB, G. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. **A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida**. Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n52p19>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

CAMPOS, M. A. A. Histórias das práticas de dança na escola de educação física da UFMG. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.31, n.1, p.193-208, setembro de 2009.

CÂNDIDO, C. E. S.; FLORO, E. F. O pedagogo e a educação física no ensino fundamental I: desafios e limitações da formação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 3, p. 368-385, 2015.

CAPARROZ, F.E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola: a educação física como componente curricular**. 3a ed. Campinas: Autores Associados; 2007.

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

CASTELLANI FILHO, L. **A educação física no sistema educacional brasileiro: Percurso, paradoxos e perspectivas**. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 1999.

CASTELLANI FILHO, L., Lúcia, S. C., Taffarel, C. N. Z., Varjal, E., Escobar, M. O., & Bracht, V. **Metodologia do ensino de educação física**. Cortez Editora, 2014.

CASTRO, C. In corpore sano: os **militares e a introdução da educação física no Brasil**. Revista Antropolítica, n.2, p.61-78, Niterói, 1997.

CANALI, H. H. B. **A trajetória da educação profissional no Brasil e os desafios da construção de um ensino médio integrado à educação profissional**. V Simpósio Sobre Trabalho e Educação Pará, 2009.

CBCE. **Carta aberta do Fórum em defesa da Educação Física entregue ao Congresso Nacional Brasileiro**. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Brasília, DF, 27 out. 2016.

Disponível em: <http://www.cbce.org.br/noticias-detalle.php?id=1173>. Acesso em: 01.12.2019.

COIMBRA, T. C. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física: mediações da mercadorização da cultura corporal.** Dissertação Universidade Federal Fluminense – Educação, 2009.

CORREIA, W. R. Planejamento participativo e o ensino de Educação Física no 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 43-48, 1996.

CORSO, A. M.; SOARES, S. T. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às Novas diretrizes curriculares nacionais. **X ANPED Sul**. Florianópolis, 2014.

COSTA, L. P. da. Diagnóstico de educação física/desportos no Brasil. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

COSTA, M. A. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, v. 18, n. 39, p. 239-254, 2018.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 717-738, 2009.

DAOLIO, J. Educação Física Escolar: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 40-42, 1996.

DARIDO, S. C. et al. **Educação física no ensino médio: reflexões e ações.** Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 138-145, 1999.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física, São Paulo**, v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 63-79, 2000.

DUARTE, R. J. B.; TAFFAREL, C. N. Z. **A organização da educação profissional integrada ao ensino médio na rede pública estadual de educação profissional da Bahia.** IV Colóquio Nacional e Colóquio Internacional A produção do conhecimento em Educação Profissional. NATAL, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – campus natal central – IFRN

DUMONT, Louis. 1997. Homo Hierarchicus - **o sistema das castas e suas implicações**, São Paulo:Edusp.

ERRAM, C. A.; DA SILVA SZERNISZ, E. C. reformar o ensino médio? Impasses e desafios presentes na proposta da lei 13415/2017. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 3, 2018.

ExNEEF. **Nota de repúdio à MP do Ensino Médio.** Executiva Nacional de estudantes de Educação Física. 03 out. 2016. Disponível em: <https://exneefmeef.wixsite.com/exneef/single->

post/2016/10/03/Nota-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio Acesso em: 11.11.2019.

FAE. **Texto para discussão:** Reforma do Ensino Médio – MP 746/2016. UFMG: Belo Horizonte, 2017. Disponível em: Acesso em 03/05/2019.

FENSTERSEIFER, P. E. **A educação física na crise da modernidade.** 1999.

FERNANDES, A. A renovação na Educação Física escolar: desafios e perspectiva, Rio Claro, Brasil, **Revista Digital** - Buenos Aires - Año 14 - Nº 133 - Junio de 2009.

FERREIRA, E. B. **A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso.** Educ. Soc. Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308. June 2017

FERRETTI, C. J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação.** Estud. av. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42. Aug. 2018 .

FONSECA, D. G. et. al. O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes/High School Physical Education: the clash in different shades. **Educação em Foco**, v. 21, n. 33, p. 161-178, 2018.

FRIGOTTO, G. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio.** In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). Ensino médio integrado: integrado concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Reforma do ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento-revista de educação**, n. 5, 2016.

GARIGLIO, J. Â.; JUNIOR, A. S. A.; OLIVEIRA, C. M. **O “novo” Ensino Médio:** implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 53-70, 2017.

GHIRALDELLI JR., P. **Educação Física Progressista:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GOELLNER, S. V. **O método francês e a Educação Física no Brasil:** da caserna à escola. 1992.

GRABOWSKI, G. Quem conhece a reforma do ensino médio, a reprova. **Revista Extraclasse do Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul**, Exclusivo WEB, [S.l.], fev. 2017..

GOELLNER, S. V. **A educação física e a construção de imagens de feminilidade no Brasil dos anos 30 e 40.** Movimento. Porto Alegre. Vol. 7, n. 13,(2000), p. 61-70., 2000.

GONÇALVES, S. da R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.

GUERIERO, D. A.; ARAÚJO, P. F. A. Educação física escolar ou esportivização escolar? **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 10 - Nº 78 - Noviembre de 2018. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd78/esportiv.htm>. Acesso em 10 de maio de 2019

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

JÚNIOR, J. R. F.; COSTA, M. L. F.; SANTOS, A. de P. dos; MELO, J. P. de. Reforma do ensino médio, qual o lugar da educação física? **XX Conbrace VII Conice**. Goiânia-GO, 2017.

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

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, p. 15-39, 2000.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LADEIRA, M. F. T.; DARIDO, S. C. **Educação Física e Linguagem: algumas considerações iniciais**. Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 25-32, 2003.

LEAL, M. K.; PEREIRA, F. B. **A Reforma no Ensino Médio e os Impactos no Ensino da Língua Estrangeira Moderna no Brasil: um estudo com foco na língua inglesa**. In: Semana da educação da universidade estadual de londrina: educação e dilemas contemporâneos, 17, 2017, Londrina. Anais. Londrina: 2017.

LIMA, M. R. C. de; LIMA, J. M. de. As culturas juvenis e a cultura corporal de movimento: em busca de interlocução. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 219-241, 2012.

LINO, L. A. As ameaças da reforma desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

MACIEL, C. S. F. dos S. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84925, 2019.

MARINHO, I. P. **História geral da educação física**. Cia. Brasil Editora, 1980.

MIRANDA, N. N. G. **A Educação Física no contexto da reforma do ensino médio implementada a partir de 2017**. 2017.

MARCUSE, H. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MATOS, José Arlen Beltrão. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, Bahia, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Exposição de Motivos** n 00084/2016/MEC. 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 19 de novembro de 2019.

MELLO, A. S. et al. **A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física.** *Motrivivência*, v. 28, n. 48, p. 130-149, 2016.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 109-129, 2017.

MORAES, A. C. **Por que sociologia e filosofia no ensino médio?** 2009.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.

MORI, R. C.; DE FARIA DAGUANO, F. K. M.; DA SILVA CURVELO, A. A. **Impactos das reformas educacionais da Primeira República sobre o ensino de química na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro**, narrados por Tiburcio Valeriano Pecegueiro do Amaral. *História da Ciência e Ensino: construindo interfaces*, v. 14, p. 69-87, 2016.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. Publicatio UEPG: **Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NETO, V. M. **A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo.** *Motrivivência*, v. 29, n. 52, p. 87-105, 2017.

NOZAKI, H. T. **Educação física e o reordenamento do mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão.** (tese). Niterói (RJ): Universidade Federal Fluminense; 2004

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, I. B. de. **O objetivo da reforma do ensino médio é reproduzir a exclusão social.** Entrevista concedida a] Beatriz Mota com contribuição de André Antunes. Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Fiocruz, 2019.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, 2004.

OLIVEIRA, M.S; COSTA, M. A. A educação profissional e a lei nº 13.415-- 2017- uma ponte para o passado. **IV Colóquio Nacional e I colóquio internacional a Produção do Conhecimento em Educação Profissional**, Natal, Rio Grande do Norte, 2017.

OLIVEIRA, P. B. de. **Reforma do ensino médio: o espaço da arte no currículo.** 2018.

OLIVEIRA, V. M. **O que é Educação Física?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

PALMA FILHO, J. C. **A República e a educação no Brasil:** Primeira República (1889-1930). UNESP. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação: formação de professores educação, cultura e desenvolvimento. Pró reitoria de graduação. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 71-84, 2010.

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

RAMOS, F. R. O.; HEINSFELD, B. D. de S. S. **Reforma do Ensino Médio de 2017 (lei nº 13.415/2017):** um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: XIII EDUCARE- Congresso Nacional de Educação. 2007. p. 18284-18300.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. **Medida Provisória 746/2016:** a contrarreforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. Revista HISTEDBR On-line, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

RANGEL, I. C. R. B. C. et al. **Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física.** Motriz. Journal of Physical Education. UNESP, p. 10-15, 1996.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio.** Edição de 3.1.2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&oq=Secret%C3%A1ria+executiva+do+MEC+esclarece+pontos+do+Novo+Ensino+M%C3%A9dio+Revista+Nova+Escola&aqs=chrome..69i57.37338j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 19 nov. 2019.

RESENDE, Helder Guerra; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Conhecimento e especificidade da educação física escolar, na perspectiva da cultura corporal. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 49-59, 1996. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo9.pdf>. Acesso em: 05 de fev. de 2020.

RIBEIRO, A. I. M. **Mulheres Educadas na Colônia.** In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94.

RIBEIRO, L. P. M. **A Proposta Curricular de Educação Física do Estado de São Paulo:** Uma política em discussão. 2012.

RIBEIRO, P. R. M. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 de jan. de 2020.

ROCHA, B. B.; DOS SANTOS COELHO, F. C.; TOLEDO, F. A. Licenciatura e bacharelado em educação física: impactos na formação profissional no estado de Minas Gerais. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 2, n. 1, p. 0103-0118, 2019.

- ROMANELLI, O. O. **História da Educação Brasileira: 1930/1973**. Petropolis, Editora Vozes, 1978.
- RODRIGUES, A. T. Gênese e sentido dos parâmetros curriculares nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2. p.135-147, jan. 2002.
- SANTOS, J. R. V.; DALTO, J. O. **Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa**: investigando produções escritas em Matemática, 2012.
- SANTOS, M. A. G. N.; NISTA-PICCOLO, V. L. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 25, n. 1, p. 65-78, 2011.
- SANTOS, R. R. dos. Breve histórico do ensino médio no Brasil. **Anais do Seminário cultura e política na primeira república**: campanha civilista na Bahia, Ilhéus, Brasil, 2010.
- SANTOS, V. C. M. A reforma do ensino médio e suas implicações no trabalho docente. **Anais do VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente e IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação**, Curitiba, Paraná, 2017.
- SARANDY, F. M. S. **Reflexões acerca do sentido da sociologia no ensino médio**. 2010.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 2016.
- SILVA, M. S.; BRACHT, V. **Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar**. Kinesis, v. 30, n. 1, 2012.
- SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. **Reforma do ensino médio**: pragmatismo e lógica mercantil. Retratos da Escola, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.
- SILVA SOUZA, M.; RAMOS, F. K. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do ensino médio. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 71-86, 2017.
- SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, C. L. Função da educação física escolar. **Motrivivência**, n. 4, p. 16-21, 1993.
- SOUZA, R. F. de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, p. 9-28, 2000.
- STEIMBACH, A. A. A reforma do ensino médio (mp 746/2016; lei 13415/2017): implicações à consolidação do ensino médio como direito. **Notandum**, ano XXII, n. 49, jan./abr. 2019