

# O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes

*Denise Grosso da Fonseca<sup>1</sup>, Vicente Molina Neto<sup>2</sup>,  
Lisandra Oliveira e Silva<sup>3</sup>*

## **Resumo:**

Esta pesquisa propõe-se a apresentar o percurso percorrido pela Educação Secundária no Brasil e a presença da Educação Física enquanto Componente Curricular. Trata-se de um estudo bibliográfico que compõe o marco teórico da pesquisa A Educação Física no Ensino Médio: estudos de casos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, e procura delinear o cenário em que ocorrem os embates ao longo da história e quais suas implicações nas políticas educacionais que orientam o Ensino Médio e a Educação Física, nesse nível de escolaridade. O resgate da trajetória sociopolítico-pedagógica do Ensino Médio e o percurso da Educação Física na esteira desse processo nos desvelam os diversos movimentos que imprimem diferentes matizes e que demarcam as tensões entre dois caminhos distintos que acompanham o Ensino Médio no Brasil e que culminam com as últimas medidas legislativas que ameaçam conquistas históricas do processo educacional brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação Física; Ensino Médio; história da educação no Brasil.

---

1 Docente Titular da Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ESEFID/UFRGS. Licenciada em Educação Física pela UFSM/RS, Mestre em Educação pela UFRGS e Doutora em Educação pela UNISINOS/RS.

E-mail: dgf.ez@terra.com.br

2 Docente Titular da Graduação e da Pós-Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS). Licenciado em Educação Física pela UFRGS. Mestre em Educação pela PUC/RS. Doutor em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Barcelona/Espanha. Pós-Doutor pela Universidade de Barcelona/Espanha.

E-mail: vicente.neto@ufrgs.br

3 Docente Titular da Graduação da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul ESEFID/UFRGS. Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS.

E-mail: lisgba@yahoo.com.br

# High School Physical Education: the clash in different shades

*Denise Grosso da Fonseca, Vicente Molina Neto, Lisandra Oliveira e Silva*

## **Abstract:**

This study aims to present the path followed by secondary education in Brazil and the presence of Physical Education as a Curricular Component. This is a bibliographic study that makes up the theoretical framework of the research “Physical Education in High School: case studies in the State Network of Education of Rio Grande do Sul” and seeks to outline the scenario in which the conflicts have occurred throughout history and what their implications are for educational policies that guide High School and Physical Education at this level of education. The retrieval of the socio-political-pedagogical trajectory of High School, as well as the route of Physical Education in the wake of this process, unveils the various movements which have given different shades and demarcated the tensions between two distinct paths that have accompanied High School education in Brazil and finishing with the last legislative measures that threaten historical conquests of the Brazilian educational process.

**Keywords:** Physical Education; High School; history of education in Brazil.

## 1 Introdução

A arena é mais complexa e com matizações, mas é possível afirmar duas posições que marcam este embate. De um lado os que veem os jovens pobres como reles força de trabalho, carvão – como diria Darcy Ribeiro – para queimar na produção das mercadorias, reproduzindo o destino de seus pais e, para tanto, pouco importa para eles acesso e qualidade educacional, e de outro, aqueles que entendem que há de haver uma régua com padrões mínimos de dignidade, abaixo da qual ninguém deva viver, e que todos os jovens de nossa sociedade são portadores do direito à beleza da vida, à decência da moradia, ao acesso à educação, à cultura, ao esporte, às tecnologias e ao trabalho que educa e confere qualidade de vida para quem o faz, entre outras coisas (MOLL, 2015, p. 8).

A história educacional brasileira evidencia que o Ensino Médio (EM) tem sido marcado por diferentes momentos, sendo recorrentemente identificado como um período de escolaridade indefinido, ainda em busca de sua identidade no contexto educacional. De acordo com Kuenzer (1997), o EM tem sido o nível educacional de mais difícil enfrentamento, devido à sua concepção e às formas de organização decorrentes de sua característica de mediação entre a educação elementar ou fundamental e a formação profissional *strictu sensu*. Sua dupla função, de preparar para a continuidade nos estudos e de formar para o mundo do trabalho, 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. 10).

Em um resgate histórico, vislumbramos que o EM parte de um modelo seletivo e excludente, demarcando os limites das classes sociais que se estabeleceram no Brasil Colônia, e que continua, ao longo de séculos/décadas, reforçando e aprofundando suas diferenças, na medida em que assume uma dualidade quando define duas orientações distintas: uma propedêutica e outra profissionalizante. Tal dualidade se encarrega de manter e de perpetuar um *status quo* no qual uma parcela da sociedade tem reforçados seus privilégios, enquanto outra é submetida a diferentes mecanismos de discriminação, impossibilidade de ascensão e até mesmo exclusão social. Que fatos, contextos e/ou propósitos têm implicado na trajetória do EM no Brasil? Como as políticas implementadas têm pautado suas ações num caminho marcado pela bifurcação de interesses e de intencionalidades? Quais as alternativas para superar o modelo historicamente seletivo, excludente e dual? E a Educação Física (EFI), como se insere na escolarização secundária, nos distintos períodos da história brasileira? Que funções lhe foram atribuídas? Que pressupostos intentaram legitimar sua presença na educação dos jovens?

Estas e tantas outras inquietações nos mobilizam a conhecer o percurso percorrido pela educação secundária no Brasil e a presença da EFI enquanto Componente Curricular, procurando refletir sobre os condicionantes históricos, econômicos, políticos e sociais que perpassam essas trajetórias.

Este artigo procede das discussões que fundamentam o projeto de pesquisa *A Educação Física no Ensino Médio*: estudos de casos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, estruturado sobre uma abordagem qualitativa, com ênfase, dentre outros desenhos de investigação, em estudos de casos, prevendo, do mesmo modo, estudos bibliográficos sobre o assunto, estratégia metodológica que orientou a construção deste trabalho. Destacamos que essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o número 1.025.915. Este texto apresenta uma descrição e a análise do processo sócio histórico do EM e da EFI nessa etapa da escolaridade, a partir de uma divisão em períodos cronologicamente ocorridos, desde o Brasil Colônia até os dias atuais, perspectivando estabelecer um pano de fundo para as discussões acerca das implicações das novas políticas educacionais na prática pedagógica da Educação Física.

## 2 O Brasil colônia

O EM surge no período colonial, em um contexto socioeconômico agroexportador, com um caráter exclusivamente propedêutico, sob a responsabilidade dos jesuítas, cuja ação se estendeu do século XVI até o século XVIII. Nesse contexto, segundo Aranha (2006), a educação não era prioridade, pois o trabalho na agricultura não exigia formação especial. Entretanto, a presença dos religiosos tinha um caráter missionário e pedagógico. “Numa época de absolutismo, a Igreja, submetida ao poder real, era instrumento importante para a garantia da unidade política, já que uniformizava a fé e a consciência” (ARANHA, 2006, p. 139). Assim, durante aproximadamente 210 anos, no Brasil, os jesuítas cumpriram seu papel de catequizar os índios, de educar os filhos dos colonos, de orientar a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual.

Desde a criação das primeiras escolas jesuítas, a tendência da educação era a de separar os *catequizados*, em que se incluíam os indígenas subjugados aos processos de cristianização e de pacificação para torná-los dóceis e submissos para desenvolver o trabalho nas aldeias, e os *instruídos*, que envolvia os filhos dos colonos cuja formação se estendia para além das aprendizagens de ler e escrever. Em se tratando de uma sociedade agrária e escravista, as mulheres e os negros eram excluídos da educação elementar, constituindo uma grande massa de iletrados (ARANHA, 2006).

O método educacional jesuítico, denominado *Ratio Studiorum*, instituído por Inácio de Loyola, apresentava regras e prescrições que direcionavam todas as ações educacionais, tanto na colônia quanto na metrópole. De acordo com Shigunov Neto e Maciel (2008), a proposta contemplava dois níveis de ensino: um secundário, eminentemente literário e clássico, e outro superior, cuja formação compreendia filosofia e ciências. No Brasil, para atender as especificidades da colônia, de acordo com os autores, a escola de ler e de escrever começava pelo aprendizado de português e da doutrina cristã. A seguir, com caráter opcional, havia o ensino do canto orfeônico

e de música instrumental, e uma divisão que contemplava, de um lado, o aprendizado profissional e agrícola, e, de outro, o ensino de gramática e viagem de estudos à Europa.

Entendemos e destacamos que a seletividade de ensino se faz presente naquele momento histórico com as marcas do cenário colonial, em que os excluídos eram as mulheres e os negros. A dualidade se apresenta através da diferença estabelecida entre o ensino erudito, oferecido aos filhos dos colonizadores, e os ensinamentos de ofícios e de tarefas agrícolas, oferecidos aos indígenas e demais trabalhadores, fenômeno que continuará a ser reproduzido, sob outros matizes, nos períodos subsequentes, aprofundando as desigualdades sociais que se instalaram desde essa época, como teremos a oportunidade de abordar ao longo deste artigo, ao revisitarmos o processo histórico que marcou a trajetória do EM no país.

## 2.1 A Educação Física

Sobre a presença da EFI na proposta de educação jesuítica secundária, Oliveira (1983, p. 51) faz o seguinte comentário: “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 EFI”.

Por outro lado, Castellani Filho (1988, p. 44), ao se referir ao período colonial, ressalta que a inclusão da EFI encontra barreiras arraigadas nos valores do ordenamento social escravocrata, “por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual, este sim, afeto à classe dominante, enquanto o outro fazia-se pertinente única e tão somente aos escravos”.

Portanto, não parece ter havido uma preocupação pedagógica com a prática da atividade física, como atividade curricular no ensino secundário, nesse período histórico. No contexto colonial, sobressai-se não só a seletividade em relação ao ordenamento social, mas também em relação aos conhecimentos que deveriam ser oferecidos aos jovens do sexo masculino, brancos e livres.

## 3 O Brasil Império

Durante o Império, a escolaridade secundária manteve sua característica propedêutica, tendo como modelo o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, sob a jurisdição da Coroa, reforçando a educação de tradição humanista e literária. Nessa perspectiva, a escola secundária continuava restrita aos filhos das elites. Entretanto, nesse período, sob a influência das Reformas Pombalinas<sup>4</sup> na Universidade de Coimbra, surge um

---

4 A Reforma Pombalina é considerada um importante marco na educação brasileira. Surge no século XVII, em Portugal, quando o Marquês do Pombal reformou a instrução pública e fundou várias academias, decretando a expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias (SECO; AMARAL, 2006).

novo movimento, introduzindo o ensino das ciências, das línguas vivas e da literatura moderna, substituindo a metodologia eclesiástica dos jesuítas por um pensamento pedagógico da escola pública e laica.

De acordo com Aranha (2006) e Maciel e Shigunov Neto (2006), a crítica feita à Reforma Pombalina, mesmo considerando a defasagem da educação jesuítica em relação ao desenvolvimento educacional, social e científico que já se fazia sentir na Europa, diz respeito, inicialmente, ao fato de que houve a destruição de um projeto educacional consolidado, sem que houvesse outra proposta que o substituísse. Entretanto, segundo os autores, estudos mais recentes destacam a importância das ideias iluministas na formação de uma nova mentalidade e na orientação de novas metodologias de ensino, mas identificam, como nos dias de hoje, uma descontinuidade das políticas educacionais.

No período imperial – mesmo com alguns avanços representados pela Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879, que, dentre outras mudanças, defendia a liberdade de ensino – a ênfase das discussões educacionais centrava-se nas ideias positivistas, que valorizavam o ensino das ciências, em oposição ao ensino acadêmico e humanista da tradição colonial. Diante das contradições sociais e políticas que emergiam no bojo de uma economia de modelo agrário-comercial, assentada na grande propriedade rural, mas com iniciativas de industrialização, o embate entre os segmentos renovadores representados pelo pensamento liberal e positivista da burguesia europeia postava-se contra o modelo retrógrado de tradição escravocrata e agrária, mas mantinha os privilégios dos filhos das classes dominantes (ARANHA, 2006).

Nesse sentido, a assimetria entre as classes sociais brasileiras se aprofunda a cada novo período histórico, na medida em que as reformas educacionais, em consonância com os dispositivos econômicos e sociais, não rompem com a seletividade que teima em desassistir grande parcela da população, que se mantém excluída das oportunidades de atingir a escolaridade reservada para apenas a parcela já privilegiada. Por outro lado, oferece um ensino diferenciado, relacionado às práticas laborais, aos já discriminados filhos dos trabalhadores braçais.

### **3.1 A Educação Física**

De acordo com Soares (2007), mesmo não havendo uma proposta para uma escola secundária direcionada não apenas para o ingresso no Ensino Superior, surge um debate em torno do tipo de proposta curricular, envolvendo a orientação literária e a científica. Para a autora, ambas as orientações evidenciavam interesse na incorporação da EFI no ensino regular; entretanto, mesmo com os argumentos médicos que justificavam tal inclusão, muitas resistências obstaculizavam o processo. Dentre essas resistências, destacava-se o preconceito em relação à prática de exercícios físicos pelas mulheres, considerados imorais. Mas havia, do mesmo modo, a defesa, 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.

Segundo Oliveira (1987), no período Imperial, muitas reformas educacionais procuraram organizar o caos em que se encontrava a educação brasileira; de acordo com o autor, é nessa época que tem início a história da EFI no Brasil, através de publicações cujos assuntos dominantes eram a eugenia, a puericultura e a gravidez. Entendemos que os temas elencados indicam o caráter higienista e eugênico que orientava o pensamento da época. Ainda para Oliveira (1987), o período imperial não apresentou movimentos significativos para a EFI. Especificamente sobre a inclusão da EFI no ensino secundário, encontramos poucas referências nas obras estudadas.

De acordo com Marinho (1982; 1983) e Oliveira (1987), o Parecer de Rui Barbosa sobre a Reforma do Ensino Primário e várias instituições Complementares da Instrução Pública (1882) propõe algumas recomendações, como: “obrigatoriedade de EFI no jardim de infância e nas escolas primária e secundária [...] distinção entre os exercícios para os alunos (ginástica sueca) e para as alunas (calistenia)” (OLIVEIRA, 1987, p. 54). Soares (2007), Castellani Filho (1988), Ghiraldelli Jr. (1988) e Oliveira (1987), nos estudos em que resgatam a história da EFI no Brasil, que não operam unicamente sobre fatos e datas, mas que se preocupam com os diversos fatores que os condicionam, apontam a figura de Rui Barbosa como um importante precursor da ideia da EFI como disciplina escolar responsável pela formação de hábitos higiênicos. Nessa perspectiva, os autores analisam a dimensão ideológica da concepção higienista e eugênica, produto do pensamento liberal que se instala no final do Período Imperial e no início da Primeira República no Brasil, conforme expressa Soares:

Fruto da biologização e naturalização que dirige a construção da nova sociedade, a Educação Física foi utilizada pelos médicos higienistas como instrumento de aprimoramento da saúde física e moral, acoplada aos ideais eugênicos de regeneração e purificação da raça. Ela se fez protagonista de um corpo saudável, robusto, disciplinado, e de uma sociedade asséptica, limpa, ordenada e moralizada, enquadrada, enfim, nos padrões higiênicos de conteúdo burguês. Podia ser a ‘receita’ para a cura de todos os ‘males’ que afligiam a caótica sociedade brasileira capitalista em formação (SOARES, 2007, p. 136, grifo da autora).

## 4 O Período Republicano

A organização escolar nos tempos da Primeira República, ou República Velha<sup>5</sup>, tinha como objetivo oportunizar ensino para todos. Entretanto, mantinha o caráter dualista de oferecer para a elite a continuidade dos estudos, enquanto o ensino para o povo ficava

5 O período da Primeira República (1889-1930) costuma ser também designado como República Velha, República Oligárquica, República dos Coronéis, República do Café (ARANHA, 2006).

restrito ao elementar e profissionalizante<sup>6</sup>. Segundo Aranha (2006), a Constituição de 1891 reafirmou a descentralização do ensino, atribuindo à União a responsabilidade pela Educação Superior e Secundária, e aos Estados, pelo Ensino Fundamental e Profissional. Dessa forma, reforçou o viés elitista, uma vez que a educação elementar recebia menor atenção, e o ensino secundário permanecia acadêmico, propedêutico e humanístico – apesar dos movimentos positivistas – com foco na preparação para o ingresso no ensino superior, perpetuando o sistema dualista e tradicional de ensino.

Alves e Corsetti (2015), ao analisarem a história do EM na república brasileira, destacam o papel da escola como importante meio para a difusão das ideologias dominantes, representando um modelo de Estado em que a classe economicamente privilegiada perpetua sua hegemonia à custa do poder instituído. Referem que, no período da Primeira República, inúmeras reformas educacionais se centraram em disputas na direção da relação público *versus* privado, formação propedêutica *versus* formação para o trabalho, consubstanciando o EM como importante meio para a manutenção da hegemonia dos privilégios da classe dominante e, conseqüentemente, para o aprofundamento das desigualdades sociais.

O período entre 1920 e 1930 foi cenário de muitos debates sobre educação e pedagogia, em que se colocava em confronto o pensamento conservador, representado pela educação tradicional, marcada pelo individualismo e pelo academicismo, e o pensamento renovador, representado pelo movimento escolanovista<sup>7</sup>, que propunha novas estratégias de ensino apoiadas nos novos conhecimentos da biologia, da psicologia e da sociologia, além da procura por uma escola única, não dualista, obrigatória e gratuita. Entretanto, como refere Aranha (2006), o pensamento escolanovista representava um liberalismo democrático que caracterizava a burguesia urbana em ascensão que, mesmo se opondo aos valores da velha oligarquia, não questionava o sistema capitalista em vigência: “Essa posição pode ser comprovada pela crença em um Estado neutro, ‘a serviço de todos’, e por uma concepção não ideológica da ciência e da técnica, mais ainda, por serem os disseminadores da ‘ilusão liberal’ da ‘escola redentora da humanidade’, segundo a qual a educação constituiria a mola da democratização da sociedade” (ARANHA, 2006, p. 303).

Libâneo (2014), ao analisar as tendências pedagógicas liberais nas quais se inclui a Escola Nova, destaca que colocam como função da escola preparar os indivíduos, através do desenvolvimento cultural, para o desempenho de papéis sociais, mediante a sua adaptação aos valores impostos pela sociedade de classes. Nessa perspectiva conclui que “a ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classe,

6 A primeira Constituição Brasileira, de 1824, traz apenas dois parágrafos que tratam do tema da educação, indicando a pouca preocupação pela questão educacional naquele momento político. O primeiro (art. 179, § 32), estabelecendo que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos; e o segundo, a respeito do ensino de ciências, belas letras e artes (art. 179, § 3) nos colégios e nas universidades (VIEIRA, 2007).

7 O ideário da Escola Nova nasceu na Europa e nos Estados Unidos, criticando a educação tradicional. No Brasil, foi propagada a partir da contribuição de Anísio Teixeira, de Lourenço Filho e de Fernando de Azevedo (ARANHA, 2006).

pois embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições” (LIBÂNEO, 2014, p. 22).

A partir das mudanças no contexto político, social e econômico, que se estabeleceram a partir da década de 1930, marcadas pela crise do modelo oligárquico agroexportador e pelo desenvolvimento da industrialização, delineando um modelo nacional desenvolvimentista, os segmentos urbanos passaram a exigir uma melhor escolarização. A Constituição de 1934 concebe a Reforma Francisco Campos, que prevê a oferta do ensino secundário em duas etapas: o fundamental, com cinco anos de duração, e outro complementar, de dois anos. Na área profissionalizante, foi regulamentada a atividade de contador, e o curso comercial obteve maior atenção do que o industrial, este emergente na conjuntura que já se delineava.

Na década seguinte, a Reforma Gustavo Capanema, também conhecida como Leis Orgânicas de Ensino (1942-1966), dentre outras medidas, regulamentou a formação de professores e reestruturou o ensino secundário, passando a ter quatro anos de ginásio e três anos de colegial, apresentado a partir de dois cursos: um, clássico, voltado para a formação humanística, e o outro, científico, mais orientado para o ensino das ciências (ARANHA, 2006; ALVES; CORSETTI, 2015).

De acordo com Alves e Corsetti (2015), a Reforma Capanema estabeleceu um marco na dualidade estrutural, pois definia um sistema público que, por um lado, acentuava a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, explicitada no artigo 25, de “formar as individualidades condutoras”, referindo-se à preparação das elites, e, por outro lado, um ensino profissionalizante, para outros setores da população. O ensino profissionalizante foi contemplado nas Leis Orgânicas específicas do Ensino Industrial (1942), do Ensino Comercial (1943) e do Ensino Agrícola (1946). Diante da impossibilidade de atender às demandas da industrialização crescente e também da emergente expansão do mercado, foram instituídos o Serviço Social da Indústria (SENAI) e o Serviço Social do Comércio (SENAC), que atendiam a população de baixa renda, a qual encontrava melhores condições de estudo, uma vez que os alunos eram pagos para aprender. Kuenzer (1997) destaca que, com a reforma Capanema e com a promulgação das Leis Orgânicas acima mencionadas, reforça-se a dualidade através “da divisão social e técnica do trabalho organizado gerido pelo paradigma taylorista/fordista como resposta ao crescente desenvolvimento industrial com a criação dos Sistemas SENAC (1942), SENAI (1946), pela iniciativa privada, como forma de atender às demandas de mão de obra qualificada” (KUENZER, 1997, p. 14).

A efervescência do debate educacional, a partir da retomada do Estado de Direito, após o período da ditadura Vargas, se estende ao longo de 13 anos, quando é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 4024/1961 (BRASIL, 1961). Os estudos desenvolvidos por Aranha (2006) e por Alves e Corsetti (2015) apontam que, ao ser promulgada, a primeira LDB já se encontrava em defasagem, na medida em que o anteprojeto envelhecera no decorrer dos debates.

#### 4.1 A Educação Física

Nesse contexto, de acordo com Ghiraldelli (1988), a EFI, desde a concepção higienista instalada no Império, é reforçada como uma disciplina capaz de reeducar a população, no sentido de condicionar hábitos higiênicos e saudáveis. Em 1931, a EFI passa a ser absorvida pela concepção militarista, quando o Brasil adota como método oficial o Regulamento nº 7, ou Método Francês<sup>8</sup>, e entrega para instituições policiais e militares a formação de profissionais na área. Nesse período, 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 [...]” (GHIRALDELLI, 1988, p. 38). Destacamos que a abordagem militarista, para além do objetivo de preparar fisicamente os jovens, distingue-se pelo caráter disciplinador, com o propósito de forjar um homem sadio, obediente e adestrado, preparado para servir à pátria.

As orientações da Escola Nova também operam nas decisões pedagógicas da Educação Física; nesse sentido, a EFI ganha contornos de uma educação integral, identidade cunhada de pedagogicista, por Ghiraldelli Jr. (1988). A EFI passa a ser reconhecida como uma prática que supera a ideia da instrução, constituindo-se como prática educativa capaz de preparar a juventude para, segundo o autor, “aceitar as regras do convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto às riquezas nacionais, etc.” Em outras palavras, “é encarada como algo útil e bom socialmente” (GUIRALDELLI, 1988, p. 19). Tal abordagem, também sustentada em uma perspectiva liberal, opera não mais sob os princípios higiênicos, mas como uma atividade prioritariamente educativa, alinhada com a ideia de educação redentora, ou panaceia, para todos os males da sociedade.

Por outro lado, o advento das Leis Orgânicas, com ênfase no ensino profissionalizante, de acordo com 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). Configura-se, no nosso entendimento, o caráter funcionalista da EFI que, na perspectiva do capitalismo, à medida que fortalece os trabalhadores, procura potencializar a produtividade e o lucro.

Assim, nesse período republicano, a EFI assume distintas identidades, ordenadas por valores militaristas, pedagogicistas e funcionalistas, operando em tempos e em lugares nos quais tais princípios se impunham.

8 O Regulamento nº 7 de Educação Física, ou Método Francês, recaía na ideia de que a Educação Física deveria orientar-se a partir de princípios anátomo-fisiológicos. Tornado obrigatório em todo o território nacional em 1931, passou a nortear o ensino secundário, o normal e o superior e, em 1933, foi a matriz teórica da Escola de Educação Física do Exército, formadora do pensamento pedagógico da época e fonte de inspiração para a criação da Escola Nacional de Educação Física, em 1939 (GOELLNER, 2016).

## 5 O Golpe de 1964 e a educação brasileira

O ensino secundário, assim como a educação de um modo geral, sofreu modificações irreparáveis no período da ditadura militar instalada em 1964, com a implantação da Lei 5.540/1968, que tratava do Ensino de 3º grau, e da Lei 5.692/1971, que implementou a reforma de 1º e 2º graus. Essa legislação apresentou aparentes vantagens, de acordo com Aranha (2006), porque ampliou a obrigatoriedade do 1º grau, de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginasial, 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)<sup>9</sup>. Entretanto, na prática, tais propósitos 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 eliminação 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 às letras da 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”.

### 5.1 A Educação Física

Nesse novo cenário, como ressalta Castellani (1988), torna-se contundente a presença instrumental da EFI, através do Decreto 69450/1971. No Ensino Médio, convém destacar, tal decreto a define como atividade que contribui para o aprimoramento das potencialidades físicas, morais e psíquicas do indivíduo, tendo a aptidão física e as práticas de natureza desportiva como referência fundamental para orientar seu planejamento, seu controle e sua avaliação.

A par da análise apresentada por Castellani (1988, p. 108), de que a conotação relativa à atividade se refere a um “fazer prático não significativo de uma reflexão teórica”, destacamos o caráter limitado e reducionista imposto à Educação Física ao longo dos graus de escolaridade, uma vez que os demais componentes, à medida que avançam nas diferentes etapas de ensino, vão assumindo maior nível de complexidade em suas aprendizagens.

Portanto, a EFI no 2º grau, como nos demais graus de ensino, caracterizada como mera atividade, se constitui em um fazer por fazer, reforçando a dicotômica hierarquização

9 Os acordos MEC-USAID, realizados a partir do Golpe de 1964 e que só se tornaram públicos em 1966, incluíam assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma (ARANHA, 2006).

entre educação do corpo e da mente e condenando os jovens a uma formação acrítica e adestradora. Entendemos que, no bojo dessa proposta e em consonância com a cartilha pedagógica que orientava a educação nacional, se desenvolve uma EFI tecnicista e competitivista (GHIRALDELLI, 1988), em que o esporte de alto rendimento passa a ser o paradigma da EFI escolar.

De acordo com Castellani (1988, p. 109), 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”. Nessa perspectiva, as escolas passam a ser consideradas celeiros de atletas, a partir de uma lógica de massificação da prática esportiva, tendo em vista a descoberta de talentos. 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.

## 6 A Constituição de 1988 e a LDB 9394/1996

Na continuidade dos fatos, diz Kuenzer (1997, p. 26), a Constituição de 1988, no seu artigo 208, determina, como dever do Estado, “o compromisso com todos os níveis de ensino, assegurando a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao EM [...]”. Nessa perspectiva, a LDB (1996) conferiu ao EM uma nova identidade, a partir da condição de ser etapa final da Educação Básica e de assumir o compromisso de aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e a preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania. Conforme destaca Zanchet (2004), na nova proposta aprovada,

[...] o ensino médio configura-se como etapa final de uma educação básica comprometida com o desenvolvimento do cidadão, integrando, numa mesma modalidade, as finalidades que apareciam dissociadas desde a Lei anterior: o preparo para o prosseguimento dos estudos e a habilitação para o exercício de uma profissão técnica. Além disso, prevê que o estudante adquira uma sólida compreensão dos conhecimentos científicos básicos para continuar aprendendo (ZANCHET, 2004, p. 134).

Nessa caminhada, o EM oscila entre o caráter unificado da formação e a dissociação entre formação geral e técnica. Em 1998, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da Resolução nº 3, de 1998. Para Moehlecke (2012), embora as referidas diretrizes se colocassem com um discurso sedutor, ao encontro das novas orientações para o EM, apresentavam profundas contradições, considerando as políticas do governo Fernando Henrique Cardoso, atreladas a um modelo de Estado enxuto em termos de responsabilidades sociais e subjugado à lógica econômica e do mercado de trabalho, não chegando a evidenciar nenhuma mudança significativa que alterasse sua presença como etapa final da Educação Básica.

Os movimentos que deram segmento às discussões sobre o EM convergiram ao encontro de uma política que redefiniu sua identidade e o seu fortalecimento, culminando com a aprovação da Resolução nº2/2012 (BRASIL, 2012), que estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e, a exemplo das DCNEM/1998, mantém a organização curricular em áreas de conhecimento, propondo-se a superar a histórica fragmentação que acompanha a trajetória do EM, buscando a construção de novas perspectivas pedagógicas, através de princípios que reafirmam o caráter de formação integral, buscando a integração entre educação e prática social, incluindo o trabalho, a ciência e a tecnologia.

### **6.1 A Educação Física**

Na esteira dos movimentos desencadeados no país, na década de 1980, importantes estudos se ocuparam da análise dos rumos da EFI, apontando diferentes orientações, das quais enfatizamos as que mais se identificam com a escolaridade secundária: a abordagem Saúde Renovada, que retoma o caráter biologicista e higienista, através do desenvolvimento da aptidão física, embora trabalhada em uma perspectiva inclusiva e de construção da autonomia dos alunos; a abordagem Crítico Superadora, que, apoiada nos princípios das pedagogias críticas, defende uma EFI contextualizada e comprometida com a transformação social; a abordagem Crítico Emancipatória, também referendada em um ensino crítico, na procura pela emancipação dos sujeitos.

No tocante à legislação, a Lei 9394/96 estabelece que a EFI passe a ser Componente Curricular obrigatório da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola; através 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.

Nessa cadência e na busca por uma nova ordem para a EFI no EM brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (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, através da língua falada e escrita; nas Artes, por meio das linguagens não-verbais; e na Educação Física, através da linguagem corporal (BRASIL, 2002).

Nesse contexto, a Educação Física, como parte da Área das Linguagens, passa a ser solicitada a dialogar com os demais componentes da área, trazendo para o debate dificuldades, resistências e mobilizações que atravessam a prática pedagógica nas escolas, indicando a existência de muitas dúvidas e de alguns deslocamentos envolvendo a prática de projetos interdisciplinares e da avaliação numa perspectiva qualitativa e emancipatória.

## **7 O “novo Ensino Médio”**

A organização curricular em áreas de conhecimento, presente nas DCNEM/2012 (BRASIL, 2012), se mantém na Base Nacional Comum Curricular - BNCC/ 2017 (BRASIL, 2017) - muito embora este último documento não abranja ainda o Ensino Médio.

Atualmente, numa conjuntura globalizada, neoliberal e neoconservadora, que emerge no cenário econômico, político e social brasileiro e mundial, tem-se o anúncio de um “novo Ensino Médio” que, na contramão do processo que vinha ocorrendo nos últimos anos, interrompe as possibilidades de avanços pedagógicos, no sentido de vencer a histórica dualidade do EM, e se apresenta como panaceia para a solução das dificuldades não superadas. A proposta de itinerários formativos como forma de flexibilizar e de oportunizar a liberdade de escolha parece retroceder às terminalidades da LDB 5692/1971; o aumento da carga horária diária, forjando uma escola em tempo integral, que não deve ser confundida com educação integral, uma vez que amplia o tempo de permanência do estudante nas escolas, mas não supre as condições estruturais para tal fim, se configura numa ampliação para menos (ALGEBAILLE, 2009). Ainda nesse aspecto, a obrigatoriedade apenas da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do EM, como possível garantia de qualidade de ensino, é prenúncio de mais um grave retrocesso quanto à formação integral, desde o princípio defendida por Anísio Teixeira, para quem, na escola pública, a Educação Física, a dança e as artes, em conjunto com a leitura, a escrita, a aritmética e as ciências são fundamentais para preparar os estudantes para sua pauta sócio histórica. Assim o que é apresentado como novidade reedita a dualidade histórica do EM, através de uma formação segmentada e restritiva e de uma profissionalização precoce e precarizada, que Kuenzer (2007) vai chamar de inclusão excludente, ou seja, um sistema educacional que inclui pelo aligeiramento, e que exclui pela desqualificação da formação que é oferecida.

## 7.1 A Educação Física

Em relação à EFI, na MP 746/2016, estava fora do EM. A partir da Lei 13.415/2017, que altera a LDB 9394/96, a EFI retorna, mas de uma forma dúbia, pois, ao mesmo tempo em que o artigo 26, § 3o declara que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica[...]...”, estabelece, no seu artigo 35A<sup>10</sup>, que a Educação Física, a partir da BNCC, será incluída como “estudos e práticas” (BRASIL, 1996).

Portanto, considerando que a terceira versão da BNCC não contemplou o EM, não se sabe ao certo o que está sendo previsto para a EF no referido documento. Por enquanto, a LDB garante apenas “estudos e práticas de EF”. O que são estudos e práticas? Textualmente, a condição de componente curricular parece já ter sido excluída da legislação. Nesse contexto, indagamos: como serão contemplados os conteúdos da cultura corporal? Onde serão discutidas as questões da qualidade de vida relacionada à atividade física e à saúde? Quem vai refletir sobre a importância do lazer e contemplar tantas outras temáticas/conteúdos cujo caráter formativo abrange saberes relacionados a vivências e conceitos que competem à Educação Física? Quais as expectativas diante do quadro que se apresenta? As indefinições nos colocam em alerta. Projetar possibilidades é quase um exercício de futurologia. Nesse sentido, manter uma posição de sentinela no acompanhamento das pautas político-pedagógicas se faz necessário.

## 8 Nossas perspectivas

O resgate da trajetória sociopolítico-pedagógica do EM e o percurso da EFI na esteira desse processo nos desvela os diversos movimentos que imprimem diferentes matizes e que demarcam as tensões entre dois caminhos distintos que acompanham o EM no Brasil: de um lado, uma epistemologia que advoga em favor de uma escola elitista e dissociada da realidade, alimentadora de uma sociedade desigual e injusta, de outro, uma epistemologia que busca uma escola democrática, uma educação transformadora, visando à emancipação humana e social.

A EFI, no decorrer de sua trajetória, assume distintas identidades, em diferentes momentos históricos, e parecia atingir sua maioridade enquanto Componente Curricular obrigatório, assumindo um compromisso formativo como cultura corporal e importante meio de promoção da saúde, até ser atingida pela ameaça presente na nova legislação. Nesse caso, a nebulosidade que paira sobre a obrigatoriedade da EFI nos remete a antecipar possíveis e irremediáveis atrasos, pela redução das oportunidades de acesso aos conteúdos da cultura corporal do movimento, comprometendo as possibilidades

10 35A § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3o O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

de conhecimento e de experiências corporais a serem levados para além da vida escolar, constituindo importante forma de educação para a saúde, para o exercício do lazer consciente, enfim, para a qualidade de vida, implicando em perdas na formação integral do cidadão, comprometendo os valores éticos, estéticos e morais da juventude brasileira.

As mudanças que se anunciam teimam em transformar em rascunho o texto que vinha sendo escrito a muitas mãos e que encaminhava um projeto de EM que se pretendia mais inclusivo, democrático e emancipatório. Ao mesmo tempo, vislumbrava uma EFI menos biologicista, menos excludente, mais integrada aos projetos político-pedagógicos das escolas e integradora das comunidades escolares, enquanto cultura corporal de movimento.

A análise aqui empreendida, a partir do diálogo com diferentes autores e com documentos legislativos e pedagógicos, subsidiará nossas reflexões no debate a ser travado a partir das investigações que nos propusemos a desenvolver, tendo como objeto de conhecimento a prática da EFI nas escolas públicas estaduais em diferentes contextos do estado do RS.

## Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ALVES, Aline Aparecida Martini; CORSETTI, Berenice. História do Ensino Médio no Brasil República: implicações e contradições. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Ensino Médio: projetos em disputa*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015. p. 17-42.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL, Presidência da República. *Lei 4024*, de 20 de dezembro de 1961.

BRASI.. Resolução nº 3/1998. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. Resolução nº2/2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação 2000.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – 3. ver. rev. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

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

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

GOELLNER, Silvana Vilodre. *Regulamento de Educação Física*, 1ª parte. Disponível em: <<http://cev.org.br/etc/regulamento/fla01.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

KUENZER, Acácia. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2014.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006 Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000300003)>. Acesso em: 03 fev. 2016.

MARINHO, Inezil Pena. *História da Educação Física no Brasil*. São Paulo: Cia Brasil Editora, 1983.

\_\_\_\_\_. *A ginástica brasileira*. Brasília: Resumo do Projeto Geral, 1982.

MOEHLECKE, Sabrina. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

MOLL, Jaqueline. Prefácio. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org.). *Ensino Médio: projetos em disputa*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015. p. 7-11.

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

RIO GRANDE DO SUL. *Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio do RS*. Porto Alegre: SEDUC, 2011-2014.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html)>. Acesso em: 03 fev. 2016.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602008000100011>>. Acesso em: 10 maio 2016.

SOARES, Carmen. *Educação Física: raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 8, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. A proposta pedagógica para o ensino médio: a interlocução entre a formação por competências e as práticas pedagógica cotidianas. *Educação UNISINOS*, v. 5, n. 9, p. 129-156, jul./dez. 2004.

Recebido em: 01/11/2016

Aprovado em: 02/04/2018