



**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE MESTRADO**

**BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E  
POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO NAS ESCOLAS DE  
REFERÊNCIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE  
PERNAMBUCO**

RECIFE

2019

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE MESTRADO**

**BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E  
POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DA  
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física - PAPGEF UPE/UFPB, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano  
Orientador: PROF. Dra. LÍVIA TENORIO BRASILEIRO

RECIFE  
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Pernambuco – UPE  
Núcleo de Gestão de Bibliotecas e Documentação – NBID  
Sistema de Bibliotecas

Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças  
Biblioteca Irmã Marcillac

S586e

Silva, Bruno César Rodrigues da

A educação física no novo ensino médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do Estado de Pernambuco / Bruno César Rodrigues da Silva – Recife, 2019.

230 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Pernambuco, Universidade Federal da Paraíba, Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física, Recife, 2019.

Orientador: Prof. Dra. Lívia Tenório Brasileiro

1. Ensino Médio. 2. Educação Física. 3. Prática de Pedagogia. I. Brasileiro, Lívia Tenório. II. Título.

796.07 CDD (23. ed.)

Elaborado pela Bibliotecária Roseane Almeida da Silva – CRB-4/895



BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA    A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E  
POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE  
PERNAMBUCO.    DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO/ UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E  
POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DA  
REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Elaborada por: BRUNO CÉSAR RODRIGUES DA SILVA

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: CULTURA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTO HUMANO.

Data: \_\_\_\_ de Agosto de 2019.

---

Dr. Marcos André Moura dos Santos  
Coordenador

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Tenorio Brasileiro  
(UPE)

---

Prof. Dr. Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira  
(UPE)

---

Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Junior  
(UFMG)

Dedico esta dissertação a memória de minha mãe, a minha família e a todos que acreditam que a Educação transforma a vida das pessoas.

## AGRADECIMENTOS

Encerro este ciclo acadêmico muito feliz por ter conseguido entregar a área da Educação Física um estudo que pode auxiliar na formação de novos professores e/ou provocar novas pesquisas para ampliar o debate sobre a temática.

Este ciclo me permitiu do ponto de vista acadêmico uma série de aprendizagens que levarei para o resto da minha vida profissional. Do ponto de vista pessoal, este ciclo também me permitiu conviver com pessoas que contribuíram de forma *sine qua non* para a minha formação humana e as levarei também por toda a minha vida. Por acreditar que estes dois elementos não se desvinculam é que termino esta etapa com a sensação que minha formação humana está mais qualificada.

Agradeço a Deus primeiramente por estar sempre direcionando meus passos e minhas escolhas para ser um ser humano melhor.

À minha esposa Mônica e filha Pietra pela compreensão das minhas ausências e por estarem sempre ao meu lado me dando apoio e amor, sendo os pilares de sustentação da minha vida.

Agradeço a Professora Lívia Brasileiro que ao longo deste percurso foi muito além de ser apenas uma orientadora e sim se tornou um ente da minha família, por sua generosidade e paciência, por seus conhecimentos profissionais e acadêmicos, mas acima de tudo pelo ser humano que és. Sem dúvida o maior aprendizado que levo deste mestrado foi poder conviver e aprender com você.

Ao grupo ETHNÓS que me acolheu de maneira muito fraternal, proporcionando grandes experiências acadêmicas para mim: reuniões, SEFEs, congressos e encontros com outros professores. Além de encontros informais para estreitar os laços de amizade entre as pessoas do grupo: confraternização ETHNÓS e ETHNÓS Praia.

Ao Professor Rodrigo Falcão pela disponibilidade em compartilhar comigo seus conhecimentos nas análises de conteúdo que contribuíram bastante para minha formação enquanto pesquisador. No estágio de docência em Enorme II ter ajudado a qualificar meu trabalho como professor. Além disso, de ter aceitado ser membro da banca e ter contribuído de maneira muito positiva com a pesquisa. Por fim, ter se tornado, também, meu amigo.

Ao Professor Admir Almeida Junior por ter aceitado avaliar este trabalho e ter contribuído com a pesquisa trazendo a compreensão das dimensões de Educação passíveis de serem trabalhadas no Ensino Médio e por sugerir direcionamentos importantes para o estudo.

À estudante Joyci Ferreira por ter me ajudado com uma etapa da pesquisa e pela oportunidade de aprender a orientar a Iniciação Científica.

Por fim, agradeço a Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba por serem um espaço democrático de fomento ao ensino, pesquisa e extensão.

Assim, oficialmente me torno MESTRE em Educação Física, porém o título maior que obtive foi a convivência com todos que mencionei que contribuíram de forma ímpar na minha formação.

Obrigado! Do fundo do meu coração.

*Bruno Rodrigues*



## RESUMO

Esta pesquisa investigou a consolidação da Educação Física nas Escolas de Referência em Ensino Médio do estado de Pernambuco diante da implementação do Novo Ensino Médio. As inquietações sobre a temática surgiram a partir da mudança curricular e suas repercussões nas escolas e mais especificamente para este componente curricular. Neste contexto, a pesquisa toma como objetivo: analisar as dificuldades e as possibilidades do ensino da Educação Física diante do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que acontece em quatro etapas: revisão de literatura, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa de campo. No primeiro momento, realizamos uma revisão de literatura para elaboração do marco teórico a partir da leitura de produções acadêmicas que versassem sobre os temas relacionados aos eixos norteadores do estudo; no segundo momento fizemos uma pesquisa bibliográfica para analisar a produção sobre ensino de Educação Física no Ensino Médio; no terceiro momento, fizemos uma pesquisa documental, onde selecionamos os documentos norteadores da prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio, desde a nova legislação (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BRASIL, 2018) e os documentos orientadores do Estado de Pernambuco; e por fim, a pesquisa de campo, que foi realizada com professores/as de Escolas de Referência da Gerência Regional de Educação - Recife Sul, na qual recorreremos inicialmente a um questionário exploratório para verificar o nível de conhecimento sobre a temática e como critério para seleção para a segunda etapa da pesquisa, as entrevistas. Os dados das pesquisas: bibliográfica e campo foram tratados a partir da análise de conteúdo categorial por temática Bardin (2011), procurando encontrar os núcleos de sentido e as categorias analíticas. Já as categorias empíricas emergiram a partir das respostas dos/as professores/as de Educação Física das escolas investigadas. As produções trouxeram que a Educação Física no Ensino médio permeia discussões sobre legitimidade, sistematização, currículo e a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Os documentos nos mostraram algumas incoerências entre as referências nacional e estadual no que diz respeito às intencionalidades para o Ensino Médio e para Educação Física. Os dados do campo revelaram que a reforma do Ensino Médio encontra-se distante de sua implementação nas Escolas de Referência de Pernambuco. Constatamos também que os professores não possuem conhecimentos aprofundados sobre o Novo Ensino Médio, bem como sobre a Base Nacional Curricular Comum em decorrência da falta de formações continuadas para tratar do assunto. Por fim, verificamos que a principal dificuldade dos professores são condições de estrutura física e material, dificultando o ensino da Educação Física nestes locais e como possibilidades para qualificar o componente curricular diante do Novo Ensino Médio são: o maior investimento nas condições de trabalho e no aumento das formações continuadas.

**Palavras chaves:** Ensino Médio, Educação Física, Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

This research investigated the consolidation of Physical Education in the Reference Schools of High School in the state of Pernambuco in view of the implementation of the New High School. Concerns about the theme arose from the curricular change and its repercussions in schools and more specifically for this curricular component. In this context, the research aims to: analyze the difficulties and possibilities of teaching Physical Education in front of the New High School in the Reference Schools of the State Public Network of Pernambuco. It is a qualitative research, which takes place in four stages: literature review, bibliographic research, documentary research and field research. At first, we conducted a literature review to elaborate the theoretical framework from the reading of academic productions that dealt with the themes related to the guiding axes of the study; in the second moment we did a bibliographic research to analyze the production about teaching of Physical Education in High School; In the third moment, we made a documentary research, where we selected the guiding documents of the pedagogical practice of Physical Education in High School, since the new legislation (BRASIL, 2017), the Common National Curricular Base - High School (BRASIL, 2018) and the documents mentors of the state of Pernambuco; and finally, the field research, which was carried out with teachers of Reference Schools of the Regional Education Management - Recife Sul, in which we will initially use an exploratory questionnaire to verify the level of knowledge about the theme and as a criterion for selection for the second stage of the research, the interviews. The research data: bibliographic and field were treated from the categorical content analysis by theme Bardin (2011), seeking to find the nuclei of meaning and analytical categories. The empirical categories emerged from the responses of the Physical Education teachers of the investigated schools. The productions brought that Physical Education in High School permeates discussions about legitimacy, systematization, curriculum and the area of Languages, Codes and their Technologies. The documents showed us some inconsistencies between national and state references regarding intentionalities for high school and physical education. Field data revealed that high school reform is far from being implemented in the Pernambuco Reference Schools. We also found that teachers do not have in-depth knowledge about New High School, as well as the Common National Curriculum Base due to the lack of continuing training to deal with the subject. Finally, we find that the main difficulty of teachers are conditions of physical and material structure, making it difficult to teach Physical Education in these places and the possibilities to qualify the curriculum component in the face of New High School are: the largest investment in working conditions and the increased continuing education

**Keywords:** High School, Physical Education, Pedagogical practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Etapas para realização da Análise de conteúdo.....	37
Figura 2 -	Ensino Médio: variações do total de matrículas no Brasil de 1991 a 2011.....	55
Figura 3 -	Percentual médio de estrutura física nas escolas brasileiras 1 (2016) .....	64
Figura 4 -	Percentual médio de estrutura física nas escolas brasileiras 2 (2016) .....	64
Figura 5 -	Adequação da Formação Docente do Ensino Médio por disciplina - Brasil (2016) .....	66
Figura 6 -	Competências esperadas para área de linguagens.....	127
Figura 7 -	Habilidades específicas da Educação Física no Ensino Médio....	141
Figura 8 -	Organização dos saberes no tempo de escolarização.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Teses/Dissertações que tratam do ensino da Educação Física no Ensino Médio da base de dados da CAPES. ....	24
Quadro 2 -	Dissertações de mestrado analisadas na íntegra.....	27
Quadro 3 -	Artigos sobre a Educação Física, Ensino Médio e Currículo 2008-2018.....	29
Quadro 4 -	Artigos sobre a Educação Física e Ensino médio (2008-2018).....	30
Quadro 5 -	Documentos orientadores da prática pedagógica nas escolas de EM.....	31
Quadro 6 -	Universo de escolas e professores pesquisados.....	34
Quadro 7 -	Universo de Professores de EF pesquisados com questionário ....	34
Quadro 8 -	Aplicação das entrevistas.....	35
Quadro 9 -	Indicadores de análise de conteúdo utilizados na condução da pesquisa.....	38
Quadro 10 -	Categorias Empíricas da pesquisa bibliográfica.....	39
Quadro 11 -	Unidades de Contexto e Registro da Pesquisa Bibliográfica.....	40
Quadro 12 -	Quadro descritivo da pesquisa documental.....	41
Quadro 13 -	Quadro analítico da pesquisa documental.....	41
Quadro 14 -	Categorias Empíricas (Pesquisa de Campo) .....	42
Quadro 15 -	Unidades de contexto e Registro da pesquisa de campo.....	42
Quadro 16 -	Mapa das alterações da Lei n 13.414/17 – Novo Ensino Médio.....	58
Quadro 17 -	Resumo das modificações das nomenclaturas do Ensino médio e sua duração.....	60
Quadro 18 -	Legislações e suas implicações para o Ensino Médio.....	89
Quadro 19 -	Quadro analítico dos documentos (nacional).....	116
Quadro 20	Quadro analítico dos documentos (estadual).....	116
Quadro 21 -	Resumo da proposta curricular para o Ensino Médio Integral de PE .....	137

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Taxa de atendimento escolar na faixa etária de 15 à 17 anos.....	50
Tabela 2 - Educação Básica – Matrículas novas (em mil) - Brasil 1995 – 2010.....	51
Tabela 3- Resultados do IDEB e metas para o Ensino Médio -.....	53
Tabela 4 - Evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, Brasil (1991-2011).....	54
Tabela 5 - As fases que divide a adolescência.....	74
Tabela 6 - Caracterização dos professores pesquisados.....	153

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE – Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EF – Educação Física

EM – Ensino Médio

EMJA – Ensino Médio de Jovens e Adultos

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

GRE – Gerência Regional de Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBOPE -Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

IDEB – Índice Brasileiro de Desenvolvimento da Educação Básica

IF- Institutos Federais de Educação Profissionalizante.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEM – Novo Ensino Médio

OTM – Orientações Teórico-Metodológicas

OCEM – Orientações curriculares para o Ensino Medio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCPEB – Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco da Educação Básica

PCPE – Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PROEJA - O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto.

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>19</b>
1.1 Caracterização da Pesquisa.....	19
1.1.1 Revisão de Literatura .....	20
1.1.2 Pesquisa Bibliográfica .....	22
1.1.3 Pesquisa Documental.....	30
1.1.4 Pesquisa de Campo.....	32
1.1.4.1 Questionário Exploratório .....	33
1.1.4.2 Entrevistas.....	34
1.2 Comitê de Ética.....	36
1.3 Análise dos dados .....	36
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>ENSINO MÉDIO DO BRASIL: PERCURSOS E CONFLITOS .....</b>	<b>45</b>
2.1 A dualidade que acompanha o Ensino Médio no Brasil .....	46
2.2 O novo Ensino Médio Médio: o que há de “novo”? .....	61
2.3 Juventude e Ensino Médio: mais desencontros do que encontros.....	71
2.4 O percurso da Educação Física na escola brasileira.....	82
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PESQUISA BIBLIOGRÁFICA - PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO .....</b>	<b>92</b>
3.1 Sobre as produções.....	92
3.2 O Novo Ensino Médio e a Educação Física.....	94
3.2.1 Da Reforma do Currículo do Ensino Médio.....	94
3.2.2 Das implicações do Novo Ensino Médio para Educação Física.....	97
3.2.3 Possibilidades para EF diante do NEM.....	99
3.3 A Educação Física no Ensino Médio.....	100
3.3.1 Legitimidade.....	100
3.3.2 Sitematização.....	103
3.3.3 A relação da Educação Física e os Currículos.....	105
3.3.3.1 Entendendo os Currículos.....	105

3.3.3.2 A Educação Física nos currículos.....	107
3.3.4 Área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.....	109
3.3.4.1 A Educação Física na área de Linguagens.....	110
3.3.5 Possibilidades para Educação Física no EM.....	111
3.4 Considerações transitórias da pesquisa bibliográfica.....	114

## **CAPÍTULO IV**

### **PESQUISA DOCUMENTAL - NOVO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO FÍSICA ....116**

4.1 Documentos para o Ensino Médio.....	117
4.1.1 Lei nº 13.415/2017.....	117
4.1.2 BNCC.....	123
4.1.3 Parâmetros Curriculares de Pernambuco.....	128
4.1.4 Lei complementar nº 125/2008.....	132
4.1.5 Proposta Curricular das Escolas de Ensino Médio Integral de PE.....	134
4.2 Documentos para Educação Física.....	138
4.2.1 A Educação Física na lei nº 13.415/2017.....	138
4.2.2 A Educação Física na BNCC.....	139
4.2.3 A Educação Física nos Parâmetros curriculares de Pernambuco.....	142
4.2.4 A Educação Física na Proposta curricular para o Ensino Médio Integral.....	146
4.3 Considerações sobre os documentos.....	148

## **CAPÍTULO V**

### **O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE “REFERÊNCIA”.....150**

5.1 Questionário exploratório: analisando o conhecimento dos professores sobre a temática.....	150
5.2 Entrevistas.....	152
5.3 O Novo Ensino Médio na prática pedagógica: entendimentos, opiniões e repercussões nas escolas de Referência de Pernambuco.....	153
5.4 A Educação Física nas Escolas de Referência em Ensino Médio.....	164
<b>Considerações finais.....</b>	<b>176</b>
<b>Referências.....</b>	<b>180</b>
<b>Apêndices.....</b>	<b>192</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>198</b>



## INTRODUÇÃO

Manhê! Tirei um dez na prova  
 Me dei bem tirei um cem e eu quero ver quem me reprova  
 Decorei toda lição  
 Não errei nenhuma questão  
 Não aprendi nada de bom  
 Mas tirei dez (boa filhão!)

Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
 Quase tudo que aprendi, amanhã eu já esqueci  
 Decorei, copiei, memorizei, mas não entendi  
 Decoreba: esse é o método de ensino  
 Eles me tratam como ameba e assim eu não raciocino  
 Não aprendo as causas e consequências só decoro os fatos  
 Desse jeito até história fica chato.

Mas os velhos me disseram que o "porque" é o segredo  
 Então quando eu num entendo nada, eu levanto o dedo  
 Porque eu quero usar a mente pra ficar inteligente  
 Eu sei que ainda num sou gente grande, mas eu já sou gente  
 E sei que o estudo é uma coisa boa  
 O problema é que sem motivação a gente enjoa  
 O sistema bota um monte de abobrinha no programa  
 Mas pra aprender a ser um ignorante (...)  
 Ah, um ignorante, por mim eu nem saía da minha cama (Ah, deixa eu dormir)  
 Eu gosto dos professores e eu preciso de um mestre  
 Mas eu prefiro que eles me ensinem alguma coisa que preste

(Trecho da música "ESTUDO ERRADO"  
 de Gabriel o Pensador, lançada em 1995).

Nesse movimento introdutório, a partir de uma música contemporânea que apresenta o sentimento de um jovem e sua relação com as contradições entre a escola e o sistema de ensino, iniciamos a discussão dos eixos centrais desse estudo: Ensino Médio, Juventude e Educação Física, procurando entender como esses atores se aproximam e/ou se distanciam nesta etapa tão importante da Educação Básica.

Segundo Rodrigues (1986) a escola tem como missão a preparação dos indivíduos para uma vida social. Dayrell (2007) afirma que as tensões e as ambiguidades dos jovens durante sua fase de estudante, geralmente não são levadas em conta no cotidiano escolar, o que acaba repercutindo na sua trajetória ao longo do Ensino Médio (EM). Neste interim, a Educação Física (EF) enquanto componente curricular obrigatório tenta promover esta ligação como retrata Sousa e Daniel (2010, p. 1) "a Educação Física na escola deve

promover uma aprendizagem significativa para os alunos, sobre a importância da sua prática e o que esta contribui para a vida do indivíduo”.

Neste movimento todo, que já faz parte do cotidiano escolar, vivemos no processo de uma mudança de currículo, denominada “Novo Ensino Médio”, que surge com muita polêmica, com nova formatação de carga horária, de conteúdos básicos a serem trabalhados através da Base Curricular Comum Nacional (BNCC), que olha os jovens estudantes apenas pelas suas habilidades e competências, esquecendo da sua formação humana.

Partindo dessas contradições surgem os pressupostos que sustentam o interesse de pesquisar esta temática, delimitando seu problema de pesquisa: Quais são as dificuldades e as possibilidades para o ensino da Educação Física no processo de consolidação do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco?

O interesse na pesquisa surge a partir da minha prática pedagógica, porque sou professor de EF da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco há 11 anos, no início da minha carreira a rede assumia turmas do Ensino Fundamental anos finais e como consequência disso nos meus 4 primeiros anos de trabalho lecionei EF apenas para esta etapa de ensino, porém a Secretaria Estadual de Educação foi aos poucos passando a responsabilidade pela referida etapa da Educação Básica para os municípios, como orienta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996). Assim, em 2012 eu passo a ensinar apenas nas escolas de Ensino Médio e mais especificamente em Escolas de Referência em Ensino Médio<sup>1</sup>.

A partir deste contexto, surgiram minhas inquietações em pesquisar esta temática, porque estamos mergulhados em legislações (estaduais e federais) que orientam ou muitas vezes desorientam nossa prática pedagógica e isso tem gerados conflitos nas escolas estaduais e que este estudo tem a intenção de desvelá-los. Portanto, é neste cenário que tenho convivido diariamente, ao longo desses anos nas escolas, com este conflito entre os atores que compõem o Ensino Médio: professores e sua tentativa de ensinar de forma significativa frente suas condições para isso; estudantes no auge de suas contradições

---

<sup>1</sup> Modalidade de escolas implementadas como Política Estadual de Educação pela lei complementar nº 125/2008. Tendo escolas semi-integrais e integrais em Ensino Médio, totalizando hoje 380 escolas por todo estado de Pernambuco. Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>). Acesso em 18 de janeiro de 2018.

típicas da juventude sem entender o sentido da escola e dos componentes curriculares na sua vida; a escola e o seu eterno desafio de formar cidadãos para sociedade frente as desconexões entre o que está escrito nas legislações e a prática em seu chão cotidiano.

Seguindo esta lógica, temos como objetivo geral: analisar as dificuldades e as possibilidades do ensino da Educação Física diante do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Estadual de Pernambuco. Para alcançarmos este eixo central, temos como objetivos específicos: reconhecer o percurso de constituição do Ensino Médio no Brasil; investigar as orientações curriculares sobre o Ensino Médio no Brasil; analisar a produção de conhecimento sobre a Educação Física no Ensino Médio; identificar as compreensões dos/as professores/as de Educação Física das Escolas de Referência da Rede Pública do Estado de Pernambuco acerca da consolidação da Educação Física no Novo Ensino Médio; compreender os limites e as possibilidades para o ensino da Educação Física no Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco.

O percurso do estudo se desenvolve em cinco capítulos: No primeiro, *Percurso Metodológico* tratamos das escolhas metodológicas do estudo; no segundo capítulo, *Ensino Médio do Brasil: percursos e conflitos*, apresentamos o percurso de consolidação do Ensino Médio no país e como a Educação Física se insere neste processo; no terceiro capítulo *As produções sobre a Educação Física no Ensino Médio*, realizamos uma pesquisa bibliográfica das produções que tratam sobre o ensino da Educação Física no Ensino Médio nos artigos, dissertações e teses da área no Brasil; no quarto capítulo, *Novo Ensino Médio e Educação Física*, apresentamos uma pesquisa documental onde analisamos a nova legislação sobre o Ensino Médio - Lei Nº 13.415/17 (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e outros documentos estaduais e suas implicações na Educação Física; por fim, no quinto capítulo *A Educação Física nas escolas de “Referência”* apresentamos as informações colhidas no campo com os/as professores/as de Educação Física das Escolas de Referência do Ensino Médio da Rede Pública do Estado de Pernambuco.

## **CAPÍTULO I**

### **PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste Capítulo apresentamos as delimitações metodológicas que tomamos neste estudo. Inicialmente, sinalizamos que o conhecimento científico segundo Prodanov e Freitas (2013) difere dos outros tipos de conhecimento por ter toda uma fundamentação e metodologias a serem seguidas, além de se basear em informações classificadas, submetidas à verificação, que oferecem explicações plausíveis a respeito do objeto ou evento em questão.

Para Lakatos e Marconi (2007) a utilização de métodos científicos não é exclusiva da ciência, sendo possível usá-los para a resolução de problemas do cotidiano. Destacam que, por outro lado, não há ciência sem o emprego de métodos científicos.

Dentro deste movimento Ludke e André (1986) nos dizem que um dos principais desafios lançados à pesquisa educacional é a captação dessa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo em sua realização histórica. Assim, entendemos que nenhuma produção científica é munida de neutralidade, portanto, apresentamos o paradigma qualitativo que guiará esta pesquisa e que a mesma pretende contribuir com o debate acerca do Ensino da Educação Física frente ao Novo Ensino Médio.

Neste contexto, temos como objetivo geral: Analisar as dificuldades e as possibilidades do ensino da Educação Física diante do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Estadual de Pernambuco.

#### **1.1 Caracterização da Pesquisa**

Metodologicamente, nossa pesquisa se apresentará como um estudo de abordagem qualitativa, modalidade que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009 p. 21) dos sujeitos ou grupos a serem pesquisados.

Vemos ainda, em Minayo (2009) que as pesquisas de abordagem qualitativa se configuram como um processo, como um ciclo composto por diferentes fases. Contudo, embora estas fases guardem características

distintas, não se constituem de maneira justaposta, estanque. Imbricam-se em processos de avanços e retornos entre si.

Desta forma, a nossa pesquisa está organizada em quatro etapas:

- 1) **Revisão da literatura**, com a qual se teve por objetivo situar a perspectiva teórica de onde parte essa investigação, caracterizando os conceitos centrais ao longo da história brasileira e buscando reconhecer como se constituiu o percurso do Ensino Médio dentro da Educação Básica e a dualidade que sempre o acompanhou ao longo do seu processo de consolidação, adentrando na produção do conhecimento acerca de como as mudanças curriculares do Ensino Médio pouco ouviram os que mais precisavam, a juventude estudantil, e toda esta relação desconexa entre jovens, escola, professores e currículo;
- 2) **Pesquisa bibliográfica**, onde analisamos as produções teóricas que tratam sobre o ensino da EF na escola de Ensino Médio, através de buscas nos periódicos, teses e dissertações;
- 3) **Pesquisa documental**, na qual especificamos nossas análises na nova legislação do Ensino Médio, na Base Nacional Comum Curricular, além das orientações curriculares do Estado de Pernambuco que norteiam a prática pedagógica, tomando a particularidade da Educação Física;
- 4) **Pesquisa de campo**, na qual realizamos um questionário inicial exploratório para verificar o entendimento dos professores sobre o novo Ensino Médio e, posteriormente, entrevistas com aqueles que atenderam aos critérios para esta fase.

#### 1.1.1 Revisão de Literatura

No primeiro momento realizamos uma revisão de literatura que se caracteriza, segundo Lakatos e Marconi (2003), como o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, onde se busca entender como ocorre o delineamento do objeto de pesquisa, através da literatura.

Na fase inicial deste estudo, optamos pela elaboração do marco teórico a partir da leitura de produções acadêmicas que versassem sobre os temas relacionados aos eixos norteadores do estudo. Lakatos e Marconi (2007) falam que é o primeiro passo de qualquer pesquisa científica, a partir do qual é possível se entender como a literatura delinea o objeto de pesquisa do investigador.

Primeiramente adentramos na literatura, a fim de apresentar de onde parte nosso arcabouço teórico para reconhecer como se instituiu o Ensino Médio ao longo da história no Brasil e sua dualidade entre o propedêutico e o profissional, tomando autores como Mello (1998), Marchand (2006), Nosella (2011) e Keunzer (2011). Conflito este que se situa até hoje na forma do oferecimento à população estudantil, porque sempre houve uma dualidade de pensamento em relação à prioridade da formação: ora uma formação propedêutica (dita formação para vida); ora uma formação profissionalizante (dita formação para o mercado de trabalho); ora as duas simultaneamente como está sendo apontada hoje, a partir da aprovação da reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/17 que implementa o Novo Ensino Médio e sugere dentre outras coisas que o ensino propedêutico e profissionalizante sejam ofertados concomitantemente dentro das escolas no Brasil (BRASIL, 2017). Em seguida, apresentamos como se deu o processo de mudança do currículo para o Novo Ensino Médio dialogando, entre outros, com Caimi (2016), Krawczyk (2017) e Simões et al. (2017). Apresentando o que há de “novo” nesta reforma; o que apresenta o Novo Ensino Médio e sua expressão na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, sua nova organização de carga horária, seus itinerários formativos, seus pontos de controversos, a exemplo do “notório saber” para a contratação de professores; suas justificativas para a mudança e como foi este processo entre o poder executivo, legislativo e a sociedade civil; e as futuras repercussões desta mudança neste nível de escolarização no país.

Logo após, conversando com Dayrell (2007) e Dayreel e Jesus (2012), dentre outros, buscamos reconhecer quem são os estudantes que estarão inseridos nas mesmas, partindo desde os conceitos do que é juventude, seus conflitos e possibilidades até a relação dos jovens com as novas formas de comunicação. Abordamos sobre como a escola está conseguindo atender as expectativas destes jovens, os desafios para os/as professores/as em perceber

esta mudança de comportamento dos estudantes e procurarem ajustar-se a contemporaneidade.

Finalizamos com o percurso da Educação Física no Ensino Médio trazendo Soares (1994), Darido (1999), Darido e Rangel (2005) Correia (2009), Fonseca, Neto, Silva (2018). Reconhecendo também como este componente curriculurricular passa ser obrigatório no Ensino Médio e como foi esta consolidação até os dias atuais com o Novo Ensino Médio relação de dá até os dias atuais.

### **1.1.2 Pesquisa Bibliográfica**

Na segunda etapa desta pesquisa, fizemos uma análise das produções acerca do ensino da EF no Ensino Médio. Recorremos a catalogação de artigos científicos, teses e dissertações que tratam da produção em torno do ensino da Educação Física no Ensino Médio, com a intenção de analisar como vem sendo tratada a temática na produção acadêmica da área.

Importante salientar que esta etapa da pesquisa diferencia-se da revisão de literatura inicial se apoiando em Gil (2010) ao dizer que a pesquisa bibliográfica apresenta características próprias, que a diferenciam e particularizam. A exclusividade da fonte informacional constitui característica fundamental para a distinção entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Na primeira, tem na bibliografia sua matéria-prima, pois nela estarão as informações e dados necessários ao estudo, já na segunda, a bibliografia é apenas utilizada como consulta para a elucidação do objeto de estudo, de maneira a favorecer o embasamento teórico metológico da pesquisa.

No primeiro momento, fizemos um levantamento das dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior CAPES<sup>2</sup>.

Iniciamos com o mapeamento das produções no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, como critérios de inclusão: ter acesso *on line*, ter sua versão completa disponível, ter como palavras-chave: Educação Física, Ensino

---

<sup>2</sup> Nessa fase, contamos com a participação da estudante Joyci Ferreira da Silva - Licenciatura em Educação Física/Escola Superior de Educação Física/Universidade de Pernambuco, com o projeto intitulado "Educação Física no Ensino Médio: percurso histórico e produção do conhecimento na escola brasileira". Projeto aprovado no Edital IC/PFA/UPE 2017/2018.

Médio. Já como critérios de exclusão: arquivos corrompidos e não estar disponível em língua portuguesa.

Dessa maneira, ao clicarmos na busca, a base contabilizou 10.200 trabalhos, mas alguns filtros foram estabelecidos. Ao colocar o tipo de trabalho optamos por dissertações e teses (trabalhos de conclusão para Mestrado e Doutorado), respectivamente, resultando num total de 77,7% com 7.930 trabalhos.

Em seguida, selecionamos os trabalhos entre os anos de 2010 até 2018, devido os principais documentos que nortatizam o EM terem sido propostos neste recorte temporal. Com a aplicação do filtro a porcentagem dos trabalhos foi para 47,9 % com 4.891 trabalhos. O último filtro aplicado foi em relação à área de conhecimento, para tal selecionamos a área Educação Física, onde no filtro apresentava duas opções, sendo escolhida as duas e o total final dos trabalhos foi de 8,07% com 824 trabalhos. Todo esse percurso foi realizado no dia 31 de maio de 2018.

Em seguida, foi realizada uma seleção visual dos títulos, e foram selecionados todos aqueles que mostraram tratar do ensino da Educação Física no Ensino Médio, resultando em 21 trabalhos que foram alocados por título, autor e ano como mostra o Quadro 1.



**Quadro 1 – Teses/Dissertações que tratam do ensino da Educação Física no Ensino Médio da base de dados da CAPES.**

ITEM	MESTRADO (M) DOUTORADO (D)	TÍTULO	AUTOR	ANO	LINK
1	M	INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PROMOVEDO ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE NO ENSINO MÉDIO	OTTE, JORGE	2013	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=92767">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=92767</a>
2	M	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: CONHECIMENTO E APTIDÃO FÍSICA RELACIONADA À SAÚDE.	CARDOSO, MARCEL ANGHINONI.	2011	<a href="http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1784/1/Marcel%20Anghinoni%20Cardoso.pdf">http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1784/1/Marcel%20Anghinoni%20Cardoso.pdf</a>
3	M	AS ESCOLHAS DE ADOLESCENTES AM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO'	FILHO, ANTONIO SABINO DA SILVA.	2010	<a href="http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-16092010-144922/pt-br.php">http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39133/tde-16092010-144922/pt-br.php</a>
4	M	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO SUL DO RS: UM DIAGNÓSTICO SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO	COELHO, EDISON DUARTE.	2014	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2013272">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=2013272</a>
5	M	A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO EM TERESINA - PI.	SANTOS, LUIZ CARLOS SOARES	2012	Link da pesquisa não encontrado por ser anterior a plataforma sucupira.
6	M	EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE AS AULAS	SILVA, ANTONIO CARLOS DA.	2016	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4336985">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4336985</a>
7	M	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: EXPERIÊNCIAS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA ESCOLA DA CIDADE DO RECIFE/PE	LIRA, GUSTAVO JOSE SILVA DE.	2017	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4940763">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4940763</a>
8	M	O TRABALHO DOCENTE DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE A IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL.	PONTES, MAICON FELIPE PEREIRA.	2015	<a href="https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140159/000990366.pdf?sequence=1">https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/140159/000990366.pdf?sequence=1</a>

9	M	A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS FINALIDADES EDUCACIONAIS DO ENSINO MÉDIO	ARAUJO, GEANDER FRANCO DE	2016	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3592989">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=3592989</a>
10	M	PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL - GESTÃO 2011/2014 - E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO DE TRABALHO	RAMOS, FABRÍCIO KRUSCHE.	2015	<a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6731">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6731</a>
11	M	PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: O IMPACTO DOS LIVROS NO "CHÃO DA ESCOLA	CINTRA, MARINA MELO	2017	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5004808">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5004808</a>
12	M	AS REPRESENTAÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO DE CASO'	ENGEROFF, JAYNE LUISA	2017	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5263498">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5263498</a>
13	M	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO	NOVAES, RENATO CAVALCANTI.	2015	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4995361">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4995361</a>
14	M	ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: A CONFIGURAÇÃO DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CEARÁ	JUNIOR, JOSÉ RIBAMAR FERREIRA	2017	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5174908">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5174908</a>
15	M	A MÚSICA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS CIENTÍFICOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SAÚDE NO ENSINO MÉDIO TERESINA-PI'	SANTOS, CONCEIÇÃO DE MARIA PEREIRA DOS.	2011	Link da pesquisa não encontrado por ser anterior a plataforma sucupira
16	M	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO: PROJETO COLETIVO	CIARAVOLO, RACHEL PEREIRA PARDAL	2017	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5781667">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5781667</a>

17	M	O CURRÍCULO PRESCRITO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NUM CONTEXTO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO	SOARES, FERNANDA CRISTINA MERISIO FERNANDES.	2017	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5058573">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5058573</a>
18	M	AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FATORES ASSOCIADOS EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO NO CONTEXTO SERGIPANO	SANTOS, SAMARA CELESTINO DOS	2017	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5013820">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=5013820</a>
19	M	OS CONTEÚDOS E OS MÉTODOS DESENVOLVIDOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SÃO PAULO	RUSO, ELAINE LOPES.	2010	<a href="https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2011/153.pdf">https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2011/153.pdf</a>
20	M	A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DE FERRAZ DE VASCONCELOS	RAMIRO, FABIANA DA SILVA.	2011	<a href="https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2012/186.pdf">https://www.usjt.br/biblioteca/mono_disser/mono_diss/2012/186.pdf</a>
21	D	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: CARACTERIZAÇÃO E HABITUS DE PROFESSORES DO PARANÁ	MENDES, EVANDRA HEIN.	2016	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4435351">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=4435351</a>

Após a leitura de todos os resumos, percebemos temas variados em relação a EF no Ensino Médio, até temas relacionados a EF no Ensino Fundamental dentre outros. Dessa forma, foram selecionadas 7 (sete) (dissertações de mestrado) e estas tiveram sua leitura na íntegra por ter aproximações com o contexto desta pesquisa, Assim foi possível perceber duas categorias centrais que apareceram nos estudos: A prática pedagógica em EF e Currículo e EF como mostra o Quadro 2.

**Quadro 2 – Dissertações de mestrado analisadas na íntegra.**

AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS CHAVE	ANO	ESTUDO	CATEGORIA
SILVA, Antonio Carlos da	Educação física no ensino médio: a percepção dos estudantes sobre as aulas	Percepção discente; Educação Física Escolar; Ensino Médio	2016	Analisou a percepção dos estudantes do Ensino Médio em relação as aulas de Educação Física na escola.	PRÁTICA PEDAGÓGICA
LIRA, Gustavo Jose Silva de	A educação física no exame nacional do ensino médio: experiências da prática pedagógica em uma escola da cidade do recife/pe	Educação Física; ENEM; Ensino Médio; Prática pedagógica	2017	Investigou as experiências da prática pedagógica que se relacionam com a inclusão de conteúdos de Educação Física no ENEM em uma escola da cidade do Recife/PE	
CINTRA, Marina Melo	Produção de conhecimento em educação física no ensino médio: o impacto dos livros no “chão da escola	Ensino Médio. Educação Física Escolar. Livros.	2017	Investigou, junto aos professores de Educação Física do Ensino Médio, a utilização de livros pedagógicos como material de apoio para a preparação de suas aulas.	
PONTES, Maicon Felipe Pereira	O trabalho docente dos professores de educação física durante a implementação do ensino médio politécnico: um estudo em escolas de ensino médio na rede estadual de	Ensino Médio. Ensino Médio Politécnico. Educação Física escolar. Trabalho docente. Etnografia educativa.	2015	Analisou como a reforma curricular do Ensino Politécnico nas escolas de EM do Rio Grande do Sul impactou as aulas de Educação Física.	EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO

	ensino do rio grande do sul				
RAMOS, Fabricio Krusche	Proposta pedagógica para o ensino médio do estado do rio grande do sul - gestão 2011/2014 - e sua relação com a educação física e o mundo de trabalho	Proposta pedagógica para o ensino médio do estado do rio grande do sul - gestão 2011/2014 - e sua relação com a educação física e o mundo de trabalho	2015	Analizou as mudanças do EM para Ensino Médio Politécnico e suas implicações para o ensino de Educação Física.	
NOVAES, Renato C.	A educação física no exame nacional do ensino médio	Educação Física escolar; ENEM; Currículo; Avaliação	2015	Analizou a influencia do ENEM nos currículos da escola e da EF, bem como também seus impactos na prática pedagógica dos professores de Educação Física.	
JUNIOR, José Ribamar Ferreira	Organização didática da educação física no ensino médio integrado: a configuração da rede estadual de educação profissional do ceará	Educação Física escolar; Ensino Médio Integrado, Organização Didática; Currículo Integrado.	2017	Analizou a configuração da Educação Física no Ensino profissional do estado do Ceará e a compreensão do Professores de EF sobre o mesmo.	

No segundo momento, analisamos os artigos que atendessem aos seguintes critérios de inclusão: ser pertencentes ao *webqualis* A1, A2, B1 e B2<sup>3</sup> da CAPES, ser um periódico brasileiro, ter acesso *on line*, ter sua versão completa disponível, ter como palavras-chave: Educação Física, Ensino Médio

<sup>3</sup> Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação. Tal processo foi concebido para atender as necessidades específicas do sistema de avaliação e é baseado nas informações fornecidas por meio do aplicativo Coleta de Dados. Como resultado, disponibiliza uma lista com a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da sua produção. A classificação de periódicos e eventos é realizada pelas áreas de avaliação e passa por processo anual de atualização. Esses veículos são enquadrados em estratos indicativos da qualidade - A1, o mais elevado; A2; B1; B2; B3; B4; B5; C - com peso zero. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=2550:capex-aprova-a-nova-classificacao-do-qualis>> Acesso em: 27 de outubro de 2016.

e currículo. Como critérios de exclusão arquivos corrompidos e não estar disponível em língua portuguesa.

Assim, nosso *corpus* de análise se deu sobre 8 (oito) periódicos: Revista Movimento (A2), Pensar a Prática (B2), Motriz (B1), Motrivivência (B2), Revista Brasileira de Ciência do Esporte (B1), Revista de Educação Física – UEM (B2), Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (B1) e Revista Brasileira de Ciências e Movimento (B2).

Portanto, nosso objetivo foi elencar os artigos científicos sobre a EF , Ensino Médio e currículo entre os anos de 2008 e 2018. Esse recorte temporal de uma década se deu porque engloba as DCNs (BRASIL, 2013), Plano Nacional de Educação (2014) e Novo Ensino Médio (2017), ou seja, legislações que influenciam a prática pedagógica dos componentes curriculares nas escolas. Desta forma, nesse primeiro momento, foram identificados 141 (cento e quarenta e um) artigos científicos que apareceram circunscritos, como nos mostra o Quadro 3.

**Quadro 3** - Artigos sobre a Educação Física, Ensino Médio e Currículo 2008-2018.

PERIÓDICOS	QUANT.
Revista Movimento	8
Revista Pensar a Prática	20
Revista Motriz	8
Revista Motrivivência	12
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	19
Revista da Educação Física- UEM	13
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte- RBEFE	42
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	19

Nesse mapeamento inicial, dentre os 8 (oito) periódicos analisados e catalogados, nosso *corpus* foi de 141 artigos científicos, sendo os mesmos elencados em um quadro analítico. Neste, tecemos as primeiras análises gerais sobre as relações entre Educação Física, Ensino Médio e Currículo.

Em seguida, pesquisamos em cada artigo pelo seu título e palavras chaves, buscando correspondência com os seguintes temas: Prática Pedagógica, Formação Continuada, Ensino Médio, BNCC e Novo Ensino Médio. Após a compatibilidade dos mesmos, analisamos o resumo para confirmar essa catalogação. Persistindo algum tipo de dúvida, era realizada a leitura completa do texto.

Dentre esses artigos, percebemos distintas amplitudes e focos temáticos. Contudo, como nosso objetivo específico consistiu em analisar a produção de conhecimento sobre a Educação Física no Ensino Médio, fizemos um novo recorte de dados, para que os artigos correspondessem à essa especificidade, sendo delimitados 22 (vinte e dois) dos artigos mapeados que atenderam ao campo selecionado, expresso no Quadro 4.

**Quadro 4** - Artigos sobre a Educação Física e Ensino médio (2008-2018).

PERÍODICOS	QUANT.
Revista Movimento	3
Revista Pensar a Prática	5
Revista Motriz	2
Revista Motrivivência	8
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2
Revista da Educação Física- UEM	1
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte- RBEFE	1
Revista Brasileira de Ciência e Movimento	0

Diante dos dados já levantados, introduzimos a análise na qual centralizamos na especificidade desta pesquisa, ou seja, O ensino da EF nas escolas de EM diante das mudanças do currículo do Ensino Médio.

Esses dados foram postos em um quadro analítico (Quadro 9) e nele destacamos duas categorias que se destacaram das produções: O Novo Ensino Médio e a Educação Física e a Educação Física no Ensino Médio. Dessa maneira, foi possível verificar como o ensino da Educação Física no Ensino médio está interligado a alguns elementos e pudemos reconhecer quais os núcleos de sentido de cada produção, através da análise de conteúdo categorial por temática de Bardin (2011).

### 1.1.3 Pesquisa Documental

Fizemos uma análise documental, que consiste em uma técnica relevante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações alcançadas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Ainda nesse olhar, Severino (2007) diz também que a pesquisa documental, é toda forma de registro e sistematização

de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador.

Nesta etapa da pesquisa, fizemos uma análise descritiva dos documentos orientadores da prática pedagógica nacional, documentos da Educação Física do Estado de Pernambuco, e colocamos em discussão com a Lei nº 13.415/17 que institui o Novo Ensino Médio. Como mostra o quadro 05 sobre os documentos analisados.

**Quadro 5.** Documentos orientadores da prática pedagógica nas escolas de EM.

Documento	Jurisdição	Ano de vigência	Estabelece
Lei 13.415 Novo Ensino Médio	Nacional	2017	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 nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Base Nacional Curricular comum (BNCC)	Nacional	2018	É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)
Lei complementar nº 125	Estadual	2008	o Programa de Educação Integral, vinculado à Secretaria de Educação, que tem por objetivo o desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à qualificação profissional dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco.
Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral	Estadual	2010	Orientação para a prática pedagógica dos professores, planejamento de suas aulas e currículo da escola.
Parametros curriculares de Pernambuco (PCPE)	Estadual	2013	Orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino. Dessa forma, antes de tudo, este documento deve ser usado cotidianamente como parte do material pedagógico de que dispõe o educador.



As análises desses documentos tiveram por objetivo compreender como estes norteiam a prática pedagógica dos professores nas EREMs e mais especificamente seus impactos para o ensino da EF, visto que são os principais documentos norteadores para os componentes curriculares nas escolas de Ensino Médio.

#### **1.1.4 Pesquisa de Campo**

A pesquisa de campo se estabelece a partir de um confronto entre as hipóteses e problematizações levantadas durante o desenvolvimento da pesquisa com o contexto da realidade empírica investigada. Segundo Minayo (2009, p. 26) o trabalho de campo “realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”, constituindo-se a partir do uso dos procedimentos de coleta de informações que combinam instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação/interlocução entre os sujeitos da pesquisa.

Desta maneira, para a pesquisa de campo, delimitamos as Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco que estão localizadas geograficamente na Gerência Regional - GRE - Recife Sul<sup>4</sup>. Tal delimitação se deu porque o pesquisador atua como professor de EF nesta GRE, desde 2008, o que possibilitou um maior o acesso aos sujeitos pesquisados.

Fizemos um mapeamento com informações colhidas na referida GRE, em 2018, havia 24 Escolas de Referência sob sua jurisdição, porém como o pesquisador trabalha em uma delas, excluiremos uma, totalizando então 23 EREMs, nelas atuando 26 professores/as de Educação Física. A ida ao campo teve como finalidade compreender o entendimento dos professores/as com relação ao ensino da EF nas escolas e suas percepções sobre o Novo Ensino Médio na prática pedagógica.

---

<sup>4</sup> A rede pública estadual de ensino está dividida por Gerências Regionais de Educação (GRE), totalizando 16 do Litoral ao Sertão. Sendo que a GRE Recife-Sul que é nosso lócus de estudo, possui 86 escolas, das quais 24 são de Referência em Ensino Médio. Fonte: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/15347/GRE%20Recife%20Sul-2018.pdf>. Acesso em: 17 de julho de 2018.

### 1.1.4.1 Questionário Exploratório

O primeiro instrumento utilizado para coleta das informações foi um questionário exploratório. Para Lakatos e Marconi (2010), o questionário é um instrumento de coleta constituído por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito com questões abertas e fechadas. Diante disso, este questionamento sondou, dentre o(a)s professores(as), em atuação nas sala de aula nas EREMs, seus conhecimentos sobre o Novo Ensino Médio, bem como questões relativas à sua formação profissional e a sua disponibilidade em continuar a pesquisa.

A delimitação dos professores (as) que contemplaram esta etapa se deu por meio de alguns critérios de inclusão pré estabelecidos: estar em exercício em sala de aula, seu cargo de professor ser efetivo na rede estadual, não ocupar cargo administrativo na escola e assinar termo de livre esclarecimento – TCLE (Apêndice C) conforme a resolução nº 510/2016 sobre as considerações éticas em pesquisas nas ciências sociais e humanas.

Os questionários (Apêndice A) foram aplicados no III seminário de Educação Física escolar da rede estadual de Pernambuco que aconteceu no dia 23/11/2018 na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Os professores(as) que não compareceram a este evento, o pesquisador foi na escola de cada um deles(as) realizar a coleta das informações com o referido instrumento de pesquisa.

Desta forma, conseguimos mapear na GRE Recife Sul 26 professores de EF trabalhando nas 23 EREMs. Os quadros abaixo mostram como se deu a coleta das informações com os professores nas escolas a partir dos critérios de inclusão.

**Quadro 6.** Universo de escolas e professores pesquisados.

Total de Escolas (EREMs)	Número de Professores de EF	Número de Professores Efetivos	Número de professores contratados
23	26	21	05

**Quadro 7.** Universo de Professores de EF pesquisados com questionário.

Total de professores aptos para responder o questionário	Total de recusas para a pesquisa	Total de questionários respondidos
21	03	18

Dentre os 18 professores/as que responderam ao questionário exploratório, foram considerados elegíveis para a participação da segunda etapa da pesquisa aqueles/as que a partir a análise das respostas obtidas nos itens 3.5 - *Como o senhor/a avalia as alterações do Novo Ensino Médio?*, 3.6 - *Alguma das alterações do Novo Ensino Médio já são percebidas na sua Escola? Se sim, cite exemplos.* 3.7 - *Alguma das alterações do Novo Ensino Médio já são percebidas nas suas aulas de Educação Física? Se sim, cite exemplos* e 4.2 - *Caso seja solicitado/a, este ano ou em 2019, poderá contribuir com esta pesquisa na fase de entrevista?* apresentaram entendimento sobre a mudança curricular do Ensino Médio e suas implicações na escola e na Educação Física. Desta forma, foram selecionados 6 professores/as para a etapa das entrevistas.

#### 1.1.4.2 Entrevistas

A segunda Etapa da pesquisa de campo teve como instrumento de coleta a entrevista semiestruturada que segundo Triviños (1987) tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Ludke e André (1986) reforçam ao dizer que em pesquisas das Ciências Sociais é a principal forma para coleta de informações provenientes dos sujeitos investigados.

Assim, foi elaborado um roteiro para as entrevistas ( Apêndice B) com 16 perguntas com a intenção de entender como os professores (as) compreendem a reforma do Ensino Médio e seus impactos para o ensino da EF nas Escolas de Referência no estado de Pernambuco.

Foram realizadas 5 (cinco) entrevistas, previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade do professor/a na sua própria escola, no início do ano letivo de 2019, apenas 1 (uma) entrevista não pode ser realizada, pois a professora teve seu pedido de remoção de lotação deferido pela Secretaria de

Educação, indo trabalhar em uma escola no município de Garanhuns-PE, sendo excluída da pesquisa por não mais estar lotada na GRE Recife Sul. O Quadro 8 mostra como foi a aplicação das entrevistas.

**Quadro 8.** Aplicação das entrevistas.

Professor/a	Momento da aplicação das entrevistas
<b>P3</b>	Duração: 45' e 10" Data: 06 de fevereiro de 2019 Concedida: Após a reunião de alinhamento pedagógico da escola.
<b>P2</b>	Duração: 13' e 04". Data: 18 de Fevereiro de 2019 Concedida: após uma reunião pedagógica.
<b>P5</b>	Duração: 06' e 58" Data: 18 de fevereiro de 2019 Concedida: após uma reunião pedagógica.
<b>P4</b>	Duração: 15' e 07" Data: 22 de fevereiro de 2019 Concedida: antes do início do encontro de formação de professores de EF da GRE Recife sul.
<b>P1</b>	Duração: 09' e 22" Data: 08 de março de 2019 Concedida: antes do início da reunião de organização da caravana da Educação.

As entrevistas foram gravadas através de um laptop, especificamente mediante o uso do aplicativo gravador de som, presente no Windows 7, além de aplicativo de gravação de áudio do sistema Androide do celular do pesquisador como cópia de segurança das informações. Recorremos ao programa *Express Scribe Vol. 5.78* (NCH Software) versão gratuita para fazer as transcrições dos áudios coletados nas entrevistas. Posteriormente, foram enviadas, cópias, aos professores pesquisados para que os mesmos realizassem a confência do material e os devidos ajustes com o objetivo de facilitar as análises dos dados, porém, apenas um professor devolveu o material dentro do prazo estipulado. Assim, como não houve retorno dos demais, trabalhamos com os dados que já tinham sido previamente autorizados por eles. Em seguida, as entrevistas passaram pela Análise de Conteúdo Categorical por Temática de Bardin (2011), buscando encontrar seus núcleos de sentido.

## **1.2 Comitê de Ética.**

Este estudo respeitou às normas e às exigências da Ética em pesquisa contidas na Resolução n. 510/2016, que dispõe as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. A participação neste estudo foi condicionada à assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE (Apêndice C), através do qual todos os participantes foram informados acerca da natureza e da especificidade do projeto, garantindo aos mesmos o respeito à privacidade de suas identidades, o sigilo das informações fornecidas nas entrevistas e nos documentos e a impossibilidade de quaisquer danos ou riscos de natureza física, moral ou psicológica.

Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, e aprovada na Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, sob CAEE n. 95474918.8.0000.5192 (Anexo 2).

## **1.3 Análise dos dados**

Para a pesquisa documental recorreremos a uma análise descritiva que tem por objetivo analisar as propriedades e características importantes do fenômeno investigado (SAMPIERI, et al., 2006). Desta forma, nos permitiu realizar interpretação dos documentos, apresentando suas aproximações e seus distanciamentos.

Já nas etapas da pesquisa bibliográfica e de campo optamos pela técnica de Análise de Conteúdo Categorical por Temática, que segundo Bardin (2011, p. 30), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos”. Ainda segundo a autora fazer uma análise temática “consiste em descobrir os núcleos do sentido que compõe a comunicação cuja a presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico” (BARDIN, 2011, p. 104).

Este tipo de análise se concentrou nas pesquisas:, bibliográfica e de campo, buscando entender os sentidos de cada conteúdo temático expresso, o Souza Junior, Santiago e Tavares (2010, p. 47) destacam que o tratamento dos dados através da análise de conteúdo pode contribuir “com a operacionalização e rigorosidade científica na pesquisa qualitativa em Educação Física”.

Neste sentido realizamos a fase da análise de conteúdo categorial por temática, conforme expresso por Souza Junior, Santiago e Tavares (2010, p. 35), sendo: 1ª etapa a pré análise, 2ª etapa a exploração do material e a 3ª etapa o tratamento dos dados e a interpretação. Conforme a imagem abaixo.

**Figura 1** - Etapas para realização da Análise de conteúdo.

ETAPAS	INTENÇÕES	AÇÕES
1ª etapa: pré-análise	*Retomada do objeto e objetivos da pesquisa; *Escolha inicial dos documentos; *Construção inicial de indicadores para a análise: definição de unidades de registro - palavras-chave ou frases; e de unidade de contexto - delimitação do contexto (se necessário);	*Leitura flutuante: primeiro contato com os textos, captando o conteúdo genericamente, sem maiores preocupações técnicas *Constituição do corpus: seguir normas de validade: 1- Exaustividade - dar conta do roteiro; 2- Representatividade - dar conta do universo pretendido; 3- Homogeneidade - coerência interna de temas, técnicas e interlocutores; 4- Pertinência - adequação ao objeto e objetivos do estudo.
2ª etapa: Exploração do material	*Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores - recortes do texto e categorização; *Preparação e exploração do material - alinhamento;	*Desmembramento do texto em unidades/categorias - inventário (isolamento dos elementos); *Reagrupamento por categorias para análise posterior - classificação (organização das mensagens a partir dos elementos repartidos)
3ª etapa: Tratamento dos dados e interpretação	*Interpretações dos dados brutos (falantes); *Estabelecimento de quadros de resultados, pondo em relevo as informações fornecidas pelas análises;	*Inferências com uma abordagem variante/qualitativa, trabalhando com significações em lugar de inferências estatísticas.

Fonte: SOUZA JR, SANTIAGO e TAVARES (2010, p. 35).

A partir dessas etapas reconhecemos como elemento central do estudo a consolidação da EF diante do novo Ensino Médio, já as categorias analíticas como sendo: Novo Ensino Médio e Educação Física; Educação Física no Ensino Médio.

Este movimento de categorizar as informações colhidas no campo encontra suporte em Cheptulin (1982) ao nos dizer que as categorias são conclusões retiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática, logo representam o processo histórico do conhecimento no qual o

homem se insere, cada vez mais profundamente, no mundo dos fenômenos, podendo apresentar-se como uma forma particular de conceito.

Minayo (1998) amplia a informação ao nos dizer que no âmbito mais intrumental das teorias do conhecimento estas categorias podem ser divididas em: analíticas e empíricas.

As primeiras são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Elas mesmas comportam vários graus de abstração, generalização e de aproximação. As segundas são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica (MINAYO, 1998, p. 94).

As Categorias Analíticas e as Categorias Empíricas, então, servem de pedra angular para a organização dos dados derivados da pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Nesse contexto, as categorias analíticas que nortearam esta pesquisa estão expressas no Quadro 9.

**Quadro 9.** Indicadores de análise de conteúdo utilizados na condução da pesquisa.

<b>Elemento Central</b>	<b>A consolidação da Educação Física diante do Novo Ensino Médio.</b>
<b>Categorias Analíticas</b>	Novo Ensino Médio e Educação Física Educação Física no Ensino Médio
<b>Operacionalização</b>	Identificação dos limites e possibilidades para consolidação da Educação Física no Novo Ensino Médio.
<b>Categorias Empíricas</b>	Novo Ensino Médio e Educação Física Educação Física no Ensino Médio
<b>Pontos de orientação para investigação</b>	Dificuldades e possibilidades para consolidação da Educação Física no Novo Ensino Médio.

Contudo, Minayo (1998), menciona que as categorias empíricas só surgem do trabalho de campo. Isto é, as categorias analíticas se expressam de diferentes modos tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa documental.

Bardin (2011) especifica ainda mais ao dizer que no exercício do tratamento do material e suas codificações acontece os recortes da categorização das unidades, que segundo a autora são chamadas unidades de contexto e unidades de registro. Ainda de acordo com autora, a Unidade de Contexto:

Serve de unidade de compreensão para codificar as unidades de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cuja dimensões (superiores à unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 2011, p. 137).

Já as unidades de registro são;

A unidade de significação codificada e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade de base visando à categorização e à contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza ou de dimensões muito variáveis (BARDIN, 2011, p. 134).

Portanto, nossas análises partiram das categorias analíticas e empíricas de Minayo (1998) para categorizar as unidades de Contexto e Registro, tomando como referência Bardin (2011).

Neste contexto, coube o estabelecimento de inferências pautadas numa abordagem qualitativa trabalhando com significações, ao invés do uso de análises unicamente estatísticas. Nesse movimento, destacamos as categorias analíticas que surgiram na pesquisa bibliográfica:

**Quadro 10.** Categorias empíricas da pesquisa bibliográfica.

<b>Pesquisa Bibliográfica</b>	
<b>Categorias Empíricas</b>	O Novo Ensino Médio e a Educação Física. Educação Física no Ensino Médio

Na análise da pesquisa bibliográfica as categorias analíticas se desdobraram em categorias empíricas, entendendo-as como expressão das mesmas. Apresentamos no quadro 11 suas respectivas unidades de contexto e registro.



**Quadro 11.** Unidades de Contexto e Registro da Pesquisa Bibliográfica.

<b>Categoria Empírica</b> <b>O Novo Ensino Médio e a Educação Física</b>	
<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
A reforma do EM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudanças;</li> <li>• Políticas Neoliberais;</li> <li>• Interesses das elites</li> <li>• Mercado de trabalho;</li> <li>• Controle da educação;</li> <li>• Setor privado;</li> <li>• Formação de trabalhadores</li> </ul>
Implicações do NEM para EF	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No ensino;</li> <li>• Valorização de conteúdos técnicos-esportivos;</li> <li>• Possibilidade de ser facultativa nos 3 anos;</li> <li>• Formação profissional dos professores;</li> <li>• Precarização do trabalho docente</li> </ul>
Possibilidades para EF diante do NEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sintonia com o mundo trabalho;</li> <li>• Novos sentidos as práticas escolares no Ensino Médio;</li> <li>• Sintonia com as juventudes;</li> <li>• Projeto de vida;</li> <li>• Educação com qualidade social</li> </ul>
<b>Categoria Empírica</b> <b>Educação Física no Ensino Médio</b>	
Legitimidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Obrigatoriedade da EF;</li> <li>• Inclusão como componente curricular</li> <li>• Desvalorização da EF;</li> <li>• Prática Pedagógica;</li> <li>• Sociedade;</li> <li>• Comunidade escolar;</li> <li>• Sentidos e significados</li> </ul>
Sistematização	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática pedagógica;</li> <li>• Conteúdos clássicos;</li> <li>• Cultura corporal;</li> <li>• Planejamento;</li> <li>• Organização pedagógica;</li> <li>• Acúmulo de trabalho e empregos;</li> <li>• Condições de trabalho;</li> <li>• Ênfase no ensino dos esportes;</li> <li>• Diversificação de conteúdos</li> </ul>
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas;</li> <li>• Orientações curriculares;</li> <li>• Normatizações;</li> <li>• Diretriz;</li> <li>• Poder/identidade;</li> <li>• Sociedade que se almeja</li> <li>• Currículo Prescrito;</li> </ul>
A EF nos currículos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propostas curriculares;</li> <li>• Currículo praticado;</li> <li>• Distanciamento;</li> <li>• Formação dos estudantes;</li> <li>• Currículos tecnicistas x críticos;</li> <li>• Competências/habilidades</li> </ul>
Área de linguagens códigos e suas tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferentes linguagens;</li> <li>• Diferentes contextos;</li> <li>• Interdisciplinaridade</li> </ul>

A EF na área de linguagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Linguagem corporal;</li> <li>• Comunicação;</li> <li>• Diferentes culturas e contextos;</li> <li>• Interdisciplinaridade;</li> <li>• Formação integral dos estudantes</li> </ul>
Possibilidades para EF no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática pedagógica;</li> <li>• Ressignificação;</li> <li>• Trabalho, ciência, cultura e tecnologia;</li> <li>• Sentidos e significados;</li> <li>• Cultura corporal;</li> <li>• Práticas corporais;</li> <li>• História de vida dos estudantes;</li> <li>• Relação com Cotidiano;</li> <li>• Ação-reflexão-nova ação;</li> <li>• Relação com ambiente;</li> <li>• Lúdico;</li> <li>• Diversificação dos conteúdos</li> </ul>

Já na pesquisa documental, optamos em fazer uma análise descritiva dos documentos, como é apresentado no Quadro 12:

**Quadro 12 - Quadro descritivo da pesquisa documental**

Pesquisa Documental Pontos de análise	
O olhar dos documentos para o Ensino médio	O olhar dos documentos para Educação Física

Desta maneira, os pontos de análise se expressaram do seguinte modo:

**Quadro 13. Quadro analítico da Pesquisa Documental.**

O olhar dos documentos para o Ensino Médio	
Lei nº 13.415/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga horária ampliada;</li> <li>• Flexibilização curricular;</li> <li>• Itinerários formativos;</li> <li>• Contratação por Notório saber;</li> <li>• Parcerias com o setor privado;</li> <li>• Currículo nacional;</li> <li>• Formação integral</li> </ul>
BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atender as demandas dos estudantes;</li> <li>• Dimensões da formação humana;</li> <li>• Concepções de juventudes;</li> <li>• Protagonismo juvenil;</li> <li>• Projeto de vida;</li> <li>• Competência e habilidades</li> </ul>
PCPE (a)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação da rede estadual;</li> <li>• Expectativas de aprendizagens;</li> <li>• Sintonia com as juventudes;</li> <li>• Orientação da prática pedagógica;</li> <li>• Demandas da sociedade;</li> <li>• Expectativas dos estudantes;</li> <li>• Formação integral;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Humana</li> </ul>
Lei complementar nº 125/2008	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política de Educação integral;</li> <li>• Formação profissional;</li> <li>• Escolas de referência;</li> <li>• Protagonismos juvenil;</li> </ul>
Proposta curricular para o Ensino Médio Integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientador da prática pedagógica;</li> <li>• Competências e Habilidades;</li> <li>• Educação interdimensional;</li> <li>• Eixos Metodológicos</li> </ul>
<b>O olhar dos documentos para Educação Física</b>	
Lei nº 13.415/2017	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Componente curricular obrigatório;</li> <li>• Estudos e prática.</li> </ul>
BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Área de linguagens códigos e suas tecnologias;</li> <li>• Práticas corporais;</li> <li>• Diferentes linguagens;</li> <li>• Competência específica para EF;</li> <li>• Habilidades específicas;</li> <li>• Demandas da sociedade;</li> <li>• Formação para o mercado de trabalho</li> </ul>
PCPE (b)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crítico superadora;</li> <li>• Cultura corporal;</li> <li>• Ação-reflexão-nova ação;</li> <li>• Ciclos de aprendizagem;</li> <li>• Eixos temáticos;</li> <li>• Expectativas de aprendizagens</li> </ul>
Proposta curricular para Ensino Médio Integral	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva de áreas de conhecimento;</li> <li>• Competências da área de conhecimento;</li> <li>• Perspectiva transdisciplinar</li> </ul>

Por outro lado, na pesquisa de campo, surgiram categorias empíricas que se diferenciaram da pesquisa bibliográfica e documental, porém dialogam com as mesmas e foram categorizadas conforme disposto no Quadro 14:

Quadro 14 - Categorias Empíricas (Pesquisa de Campo)

<b>Pesquisa de Campo</b>	
<b>Categorias Empíricas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Novo Ensino Médio na prática pedagógica;</li> <li>• A Educação Física nas Escolas de Referência.</li> </ul>

Com base nas categorias empíricas, os dados foram expressos de seguinte forma nas unidades de contexto e de registro:

Quadro 15 - Unidades de Registro e Contexto da Pesquisa de Campo

<b>Categoria Empírica: O Novo Ensino Médio na prática pedagógica</b>	
<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Conhecimentos dos professores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento superficial;</li> <li>• Dúvidas;</li> </ul>
Acesso à informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mídias sociais;</li> <li>• Cursos privados;</li> <li>• Reuniões na GRE;</li> <li>• Imprensa;</li> <li>• Informes do CREF.</li> </ul>
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ações da GREs e Escolas;</li> <li>• Ações externas.</li> </ul>
Principais Mudanças	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Carga horária;</li> <li>• Flexibilização curricular;</li> <li>• Disciplinas eletivas;</li> <li>• Conteúdos das disciplinas;</li> <li>• Obrigatoriedade;</li> <li>• Currículo.</li> <li>• Desconhecimento sobre o assunto</li> </ul>
Opinião sobre o NEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controle do Estado;</li> <li>• Currículo Limitado;</li> <li>• Obrigatoriedade das disciplinas;</li> <li>• Carga horária.</li> </ul>
Base Nacional do Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento superficial;</li> <li>• Aumento dos conteúdos;</li> <li>• Dificuldade de perceber em qual base teórica a BNCC se aproxima.</li> </ul>
Repercussões do Novo currículo nas escolas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nenhuma mudança;</li> <li>• Currículo;</li> <li>• Jornada ampliada;</li> <li>• Disciplinas eletivas.</li> </ul>
Percepção dos estudantes sobre o NEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento absoluto.</li> </ul>
<b>Categoria Empírica: A Educação Física nas Escolas de Referência</b>	
<b>Unidades de Contexto</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Bases teóricas que os professores se aproximam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Internet;</li> <li>• Livros;</li> <li>• Parâmetros de Pernambuco;</li> <li>• Abordagem Crítico superadora;</li> <li>• Teoria construtivista;</li> <li>• Teorias propositivas;</li> <li>• Saúde renovada.</li> </ul>
A Educação Física na BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconhecimento;</li> <li>• Cultura corporal;</li> <li>• Dificuldade de reconhecer em que a BNCC se aproxima.</li> </ul>
Mudanças na prática pedagógica após o NEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não houve mudanças.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de livro didático;</li> </ul>

Principais dificuldades para o ensino da EF nas EREMs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recursos materiais;</li> <li>• Infraestrutura;</li> <li>• Desinteresse dos estudantes;</li> <li>• Defasagem das aprendizagens dos estudantes;</li> <li>• Interdisciplinariade.</li> </ul>
Possibilidades para qualificar o ensino da EF nas EREMs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhores condições de infraestrutura e materiais;</li> <li>• Especificação no currículo dos conteúdos que devem ser trabalhados na EF;</li> <li>• Formações continuada constantes;</li> <li>• Apropriação dos professores das abordagens de EF já existentes..</li> </ul>

**Quadro 15 - Unidades de Registro e Contexto da Pesquisa de Campo**

Diante do que foi exposto, foram com esses procedimentos, instrumentos, fundamentos e opções que fizemos para investigarmos a consolidação do ensino da Educação Física nas escolas de Referência de Pernambuco diante da implementação do Novo Ensino Médio.

## **CAPÍTULO II**

### **O ENSINO MÉDIO DO BRASIL: PERCURSO E CONFLITOS**

Neste capítulo temos a intenção de reconhecer a trajetória conflituosa que acompanha o Ensino Médio ao longo de sua história. Conflito este que se situa até hoje na forma do oferecimento à população estudantil, porque sempre houve uma dualidade de pensamento em relação à prioridade da formação: ora uma formação propedêutica (dita formação para vida); ora uma formação profissionalizante (dita formação para o mercado de trabalho); ora as duas simultaneamente como está sendo apontada hoje, a partir da aprovação da reforma do Ensino Médio com a Lei nº 13.415/17 que implementa o Novo Ensino Médio e sugere dentre outras coisas que o ensino propedêutico e profissionalizante sejam ofertados concomitantemente dentro das escolas no Brasil (BRASIL, 2017).

Em seguida, elucidaremos o que há de “novo” nesta reforma; o que apresenta o Novo Ensino Médio e sua expressão na Base Nacional Curricular Comum - BNCC, sua nova organização de carga horária, seus itinerários formativos, seus pontos de controversos, a exemplo do “notório saber” para a contratação de professores; suas justificativas para a mudança e como foi este processo entre o poder executivo, legislativo e a sociedade civil; e as futuras repercussões desta mudança neste nível de escolarização no país.

Para entender melhor os sujeitos que integram esta etapa da escolarização, finalizaremos buscando reconhecer quem são os estudantes que estarão inseridos nas mesmas, partindo desde os conceitos do que é juventude, seus conflitos e possibilidades até a relação dos jovens com as novas formas de comunicação. Abordaremos sobre como a escola está conseguindo atender as expectativas destes jovens, os desafios para os/as professores/as em perceber esta mudança de comportamento dos estudantes e procurarem ajustar-se a contemporaneidade, por fim, tomaremos, como eixo central, a discussão sobre a formação humana no Ensino Médio que sempre deve estar na pauta de todos atores que compõem a Educação Básica do Brasil.

## 2.1 A dualidade que acompanha o Ensino Médio no Brasil

No Brasil, o Ensino Médio representa a última etapa da Educação Básica, que pressupõe a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes oriundos do Ensino Fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) entendem a Educação Básica como um direito assegurado pela Constituição Federal e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Um dos fundamentos do projeto de Nação que estamos construindo, a formação escolar é o alicerce indispensável e condição primeira para o exercício pleno da cidadania e o acesso aos direitos sociais, econômicos, civis e políticos. A educação deve proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013).

Corroborar e ampliar o entendimento do que seja Educação básica Cury (2008) ao dizer que ela é um direito, significando um recorte universalista próprio de uma cidadania ampliada e ansiosa por encontros e reencontros com uma democracia civil, social, política e cultural. O mesmo autor ainda fala que a educação básica é uma definição mais do que inovadora para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, para seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Desta forma, como o EM é uma etapa desse processo a Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) ao situar o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, em seu art. 22,

define-a como a conclusão de um período de escolarização de caráter geral. Trata-se de reconhecê-lo como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (LDBEN, 1996. art 22.).

As Diretrizes curriculares Nacionais (DCN, 2013) ampliam o entendimento do EM ao tratar a identidade e suas finalidades, analisar as características e as necessidades dos estudantes, discutir a organização curricular e tratar do papel que deve ser desempenhado pelos sistemas educativos e pelo Ministério da Educação.

Desta forma, as DCNs (2013) mencionam que o EM deve ser único, buscando proporcionar uma educação integral que contemple o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana e que prepare simultaneamente para o aprofundamento dos estudos, para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Essas dimensões da formação humana quando são trabalhadas de forma integral segundo as DCNs (2013) permite o acesso a conhecimentos científicos, como também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações.

Por isso, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são instituídos como base da proposta e do desenvolvimento curricular no EM de modo a inserir no contexto escolar o diálogo permanente com a necessidade de compreensão de que estes campos não se produzem independentemente da sociedade, e possuem a marca da sua condição histórico-cultural.

Podemos perceber que as legislações e orientações curriculares mais recentes procuraram, sempre em suas redações tentar corrigir os equívocos na forma de oferta de ensino que foram construídos ao longo da história na Educação Básica brasileira e mais especificamente no Ensino Médio para evitar a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante.

Esta dualidade histórica sobre a oferta de ensino à população acompanhou o Ensino Médio no Brasil, porque ora apresentava-se o ensino de forma mais propedêutica, ora apresentava-se o ensino de forma mais profissionalizante. Enquanto o primeiro também chamado ensino secundário propedêutico (ou formação geral), preparava o jovem para entrar na universidade, o segundo também chamado de ensino secundário profissionalizante (ou técnico) significava o final da escolarização e o ingresso efetivo no mundo do trabalho.

Como menciona Nosella (2011) o debate sobre Ensino Médio não é novo, sua dualidade, escola secundária para os dirigentes e profissional para



preparar os quadros do trabalho, é antiga e ainda hoje perdura, apesar dos muitos "esforços" para superá-la ou, quase sempre, para dissimulá-la.

Desde o final do século XIX, com a criação de escolas profissionais e técnicas ao lado dos tradicionais ginásios e liceus, clássicos e científicos, abriu-se entre os educadores o debate sobre a dualidade escolar. Com efeito, a existência de dois sistemas escolares, um de cultura geral “desinteressada” para os futuros dirigentes da sociedade e outro de preparação técnica e profissional para formação dos quadros do trabalho vêm sendo alvo de muitas discussões educacionais e políticas.

Portanto, o ensino secundário já era um retrato das desigualdades sociais que já faziam parte do país dois séculos atrás. De um lado as elites estudando em escolas tradicionais e de outro lado as massas em escolas profissionalizantes, para atender à necessidade de mão de obra no processo de industrialização do Brasil.

Sobre esse dualismo quanto à oferta do Ensino Médio Marchand (2006, p. 83) traz a seguinte seguinte fala.

No início do período republicano, a função propedêutica prevaleceu fortemente sobre qualquer outra; já desde a década de 1930, ela foi perdendo força para a função profissionalizante, porém continuava prevalecendo a função de preparar os estudantes para o prosseguimento dos estudos. Portanto, durante a Primeira República, o ensino secundarista se manteve como um “trampolim” para o acesso ao ensino superior.

A ênfase propedêutica desta época se deu pela necessidade de formar as pessoas que iriam “pensar o país” termo este usado para fortalecer a ideia que o EM naquele momento deveria formar as elites dominantes que deveriam pensar o crescimento das cidades devido ao começo do processo de industrialização do país. Já o ensino profissionalizante era para o resto da população que iria “construir o país” e este tipo de modalidade de ensino era para formar para o trabalho pesado.

Com a introdução da Lei nº 5.692/71 - Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971) a formação de profissionais, técnicos ou menos qualificados, passou a ser o grande objetivo do ensino secundário e com isso o currículo do 2º grau passou a ter uma forte composição profissionalizante, acabou-se com uma das barreiras de acesso ao ensino

secundário, agora ensino de 2º grau, o exame de vestibular para ingresso na primeira série do ensino de 2º grau, permanecendo ainda o exame vestibular para o ingresso nos cursos superiores. Contudo, esse último acompanhou a reforma de “vestibular unificado e classificatório”, de acordo com a Lei nº 5.540/68 – Reforma do Ensino Superior (BRASIL, 1968). Assim, para ingressar no ensino de 2º grau, o estudante deveria ter concluído o ensino de 1º grau, sem ter que prestar qualquer tipo de exame e para o ingresso no ensino superior deveria ter concluído o ensino de secundário e prestar exame de vestibular.

Ainda, segundo Marchand (2006), com o fracasso da profissionalização obrigatória no 2º grau, iniciou-se, desde 1973, um processo de reforma da Lei nº 5.692/71. Este processo culminou com a Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982, que veio a alterar os dispositivos referentes à profissionalização do ensino secundário. Com isto, alguns aspectos referentes à organização do ensino de 2º grau foram alterados, visto que este passou a ter pelo menos três séries anuais, com 2.200 horas de trabalho efetivo, no mínimo. Quanto à preparação para o trabalho no ensino de 2º grau, esta nova orientação prevê a oferta de habilitação profissional, tornando-se opcional, estando a critério de cada estabelecimento tal definição.

Com a posterior e atual LDBEN de 1996, estas duas funções passaram a atuar conjuntamente, a função propedêutica está contida no objetivo de preparar os estudantes para o prosseguimento de seus estudos, e a função profissionalizante destinada à preparação para o trabalho, compreendendo a apreensão dos processos científico-tecnológicos.

O EM, desta forma, está previsto para dar aos estudantes uma formação geral que atenda às demandas da sociedade contemporânea, porém, a possibilidade deste preparar os estudantes para o exercício de profissões é admitida, desde que atendida à formação geral, conforme descrito: “Art 36 § 2º O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

Porém, este parágrafo foi revogado posteriormente pela Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera os dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da

educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996).

Neste momento, há uma ampliação e interiorização da rede de Institutos Federais de Educação profissionalizante (IF), bem como a abertura de escolas profissionalizantes pelos os estados, assim percebemos nesta fase a oferta concomitante de EM propedêutico e EM profissionalizante.

Se tomarmos os dados estatísticos registrado podemos visualizar que ao longo do século XX as matrículas e o atendimento no ensino, então denominado de 2º grau, tiveram aumento significativo como nos mostra a Tabela 1.

**Tabela 1** - O Ensino Médio – taxa de atendimento escolar na faixa etária de 15 à 17 aos – Brasil 1970 - 1997

Anos	15 a 17 anos
1970	40,1
1975	51,4
1980	56,3
1985	59,2
1991	69,2
1996	66,9

Fonte: MEC/INEP (1998).

Mello (1998) apontava que essa demanda poderia provocar um aumento significativo de estudantes nas escolas que oferecem Ensino Médio, induzindo políticas imediatistas de expansão indiscriminada da rede física ou, o que é pior, o aumento ainda mais da seletividade dos exames para preenchimento de vagas, sintomaticamente chamados de vestibulinhos em alguns estados

Ainda sim, segundo Mello (1998), no âmbito da vontade política é urgente usar as estatísticas para dar clareza e estabelecer consensos quanto à necessidade de manter todos os estudantes que hoje estão no ensino fundamental pelo menos mais três anos no sistema educacional, após concluírem a antiga oitava série. O que, segundo os dados disponíveis do INEP (2014), só na antevéspera do ano 2000 o país conseguiu universalizar a escola obrigatória e dar acesso para 70% dos jovens entre 15 a 17 anos em uma

escola. Como mostra a Tabela 2 sobre a evolução das taxas de matrículas da Educação Básica como um todo em nosso país.

**Tabela 2** - Educação Básica – Matrículas novas (em mil) – Brasil 1995 - 2010.

Ano	Fundamental			Médio
	Total	1ª a 4ª	5ª a 8ª	
1995	32.544	20.041	12.503	5.313
1996	33.131	20.027	13.104	5.739
1998	35.488	21.164	14.325	6.962
2000	35.439	20.151	15.288	8.774
2002	34.947	19.282	15.666	10.020
2004	34.253	18.562	15.691	10.297
2005	33.879	18.255	15.624	10.383
2008	32.813	17.552	15.261	10.446
2010	32.225	17.245	14.980	10.369

Fonte: MEC/INEP (2014).

A partir de 2010, a educação destinada aos jovens no Brasil está colocada em pauta através do desafio de sua universalização e democratização. Apesar da expansão desse segmento de ensino ter iniciado por volta dos anos de 1990, nessas últimas duas décadas, diferentes políticas foram definidas para o mesmo, sem impacto sobre o crescimento das matrículas. No entanto, as demandas da juventude brasileira ainda são fortes e urge por um Ensino Médio de qualidade que permita sua inserção no mundo social e do trabalho, respeitando a nossa diversidade.

Nesse contexto, Mesquita e Lelis (2015) falam que dentre os principais norteadores para a expansão do Ensino Médio, pode-se elencar: a necessidade crescente de tornar o país competitivo no cenário internacional; as novas lógicas de trabalho que exigem cada vez mais uma formação integrada e dinâmica dos jovens; a desvalorização crescente dos diplomas que exigem níveis de escolarização cada vez mais altos e a necessidade de acesso da população jovem às novas formas de socialização diante deste mundo tecnológico.

Kuenzer (2011) corrobora com a ideia que naquele momento o Ensino Médio não estava em sintonia com os anseios dos jovens, do mercado de trabalho e com a sociedade, apontando três problemas chaves para seu desenvolvimento, são eles: a dificuldade de acesso e permanência para cerca da metade da população jovem; a pouca qualidade do ensino oferecido com

resultados de desempenho dos estudantes muito abaixo do esperado; e a falta de identidade e objetivos claros para a escolarização deste nível de ensino. Concordamos com estes aspectos e acrescentamos a falta de infraestrutura das escolas, os desencontros entre as propostas curriculares, o pouco investimento na formação dos professores e a baixa remuneração destes especialistas, além dos problemas de gestão e das políticas norteadoras.

Cury (1998) já afirmava que o nosso Ensino Médio refletia a “realidade perversa” da sociedade brasileira, caracterizado como dual, elitista e seletivo, sem destinação social e reconhecido como nível de ensino esquecido, por isso “médio”, ou em segundo plano, secundário, local de reprodução e discriminação.

O Ensino Médio continua sendo ponto de encontro das muitas contradições. Passa a receber uma diversidade crescente de estudantes e não sabe o que fazer com eles, tem papéis demais, tornando-se um nível em crise permanente. Advêm da falta de qualidade do Ensino Fundamental, o que faz com que os estudantes cheguem a esta etapa de ensino com graves deficiências de aprendizagem, além da tradição de currículos extensos, com muitas disciplinas e pouco tempo de aula, e do ensino descontextualizado com a vida real e profissional (MESQUITA; LELIS, 2015).

Associam-se ainda as deficiências no processo de formação dos/as professores/as, marcadas pela falta de domínio sobre os conteúdos específicos a ensinar, a inexistência muitas vezes de formações continuadas, as dificuldades para gestão de classe e cada vez menos recursos pedagógicos que possibilitem ir ao encontro das especificidades do universo sociocultural dos jovens. E, por fim, não se pode esquecer a eterna dualidade de objetivos que ainda acompanham o Ensino Médio, que engloba desde sua perspectiva formativa, possibilitando a formação integral do jovem como um cidadão crítico e participativo, até a sua entrada no nível superior; como também sua perspectiva de formação profissional que visa prepará-los para o mercado de trabalho (KEUNZER, 2011).

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam

expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013).

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre a educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. Como consequência dessas discussões, sua organização e funcionamento têm sido objeto de mudanças.

Considerando que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2015) retratou como preocupação central o desemprego no país, indicamos que os dados revelam que 50,8% dos brasileiros desempregados não tinham concluído o Ensino Médio. O Brasil tem um grande desafio na área da educação: melhorar a qualidade do Ensino Médio. Independe das divergências político partidárias entre os governos que estão ou estiveram no poder federal, em um ponto eles concordam é que o EM é a etapa que mais precisa ser ampliada e qualificada. O Índice da Educação Básica mostrou que nos últimos anos o Ensino Médio não está evoluindo e as médias nacionais não estão acompanhando as metas estabelecidas, como mostra a Tabela 3.

**Tabela 3** - Resultados do IDEB e metas para o Ensino Médio.

	IDEB Observado						Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.9

Fonte: SAEB e Censo Escolar (2016).

Nota: Resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

Indicadores de desempenho como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB mostram resultados com pequenos avanços ao longo dos anos e estagnação entre os anos de 2009 e 2011, entre 2013 e 2015 as metas não foram atingidas. É possível verificar ainda a diferença de desempenho entre os estudantes das escolas privadas e públicas, reforçando a questão de outro dualismo existente, o das redes de ensino pública e privada.

Callegari (2012) mostra, através da Tabela 4, o processo de expansão das matrículas no Ensino Médio nos últimos 20 anos, comparando a evolução entre 1991 e 2011, evidenciando um crescimento de mais de 120% neste período.

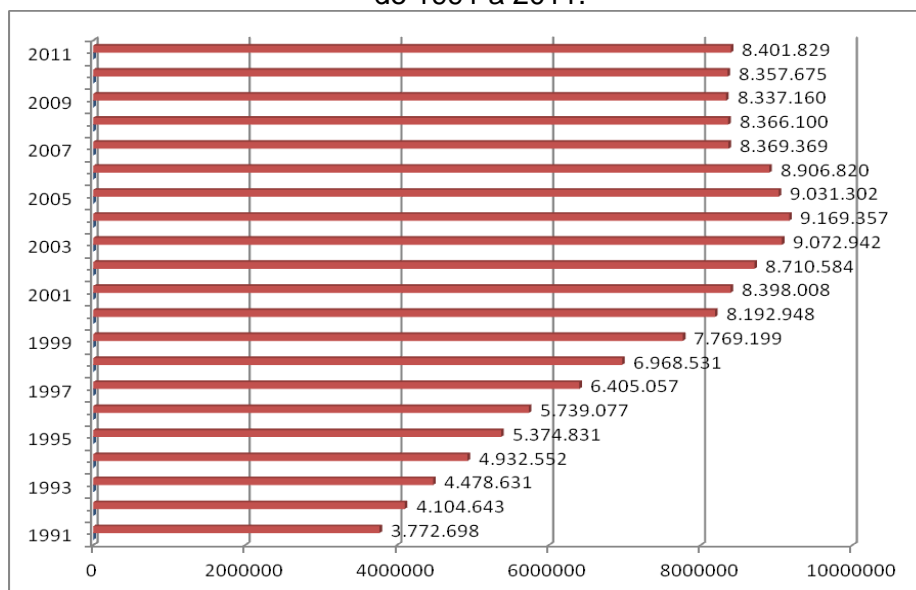
**Tabela 4** - Evolução das matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa, Brasil (1991-2011).

	1991	2011
<b>Federal</b>	103.092	115.069
<b>Estadual</b>	2.472.962	7.183.345
<b>Municipal</b>	177.000	80.906
<b>Privada</b>	1.019.374	1.022.509
<b>Total</b>	3.772.339	8.401.829

Fonte: INEP/MEC (2014).

No entanto, esse crescimento não se deu de forma linear, como mostram Moraes e Alavarse (2011) ao compararem as taxas de matrículas de cada ano, desde 1991 a 2011 (Figura 1). Os autores observam uma forte expansão (143%) no período de 1991 a 2004, quando as taxas de matrículas chegam a 9.169.357. Porém, os anos de 2004 a 2007 caracterizam-se por ser um período de queda no número destas matrículas, em torno de 9%. Nos anos subsequentes, 2008 a 2010, registra-se uma tendência à estabilização, totalizando 8.401.829 matrículas em 2011. Assim, durante parte do processo de expansão e de políticas de melhorias do Ensino Médio implantados desde o fim dos anos de 1990, constata-se um período de declínio seguido por uma estagnação impedindo a real democratização deste nível de ensino.

**Figura 2 - Ensino Médio: variações do total de matrículas no Brasil de 1991 a 2011.**



Fonte: INEP/MEC (2014).

Os dados sobre o quadro do Ensino Médio mostram que nas últimas duas décadas houve aumento na quantidade de estudantes, porém este não se refletiu também na qualidade do ensino ofertado. Nesta perspectiva, Mesquita e Lelis (2015, p. 828) falam que

Diante da ampliação de acesso ao Ensino Médio nas últimas duas décadas, uma das questões centrais que alerta para uma crise do modelo atual Ensino Médio é o baixo desempenho dos estudantes. Os índices elevados de reprovação e a evasão associados aos baixos resultados de suas avaliações de larga escala, as críticas dos/as professores/as e do próprio mercado do trabalho à falta de formação dos jovens reforçam esta ideia. De um lado, têm-se os estudantes que concluem esta etapa de ensino com pouco domínio da leitura e escrita e baixa proficiência em matemática e, de outro lado, um número expressivo de jovens que desiste desta fase de ensino, pois deposita nela poucas expectativas e interesse.

Neste cenário, o então governo federal do Presidente Michel Temer, após ruptura pós impeachment da Presidenta Dilma Russel<sup>5</sup> e mudança de

<sup>5</sup>O processo de impeachment de Dilma Rousseff teve início em 2 de dezembro de 2015, quando o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha deu prosseguimento ao pedido dos juristas Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. Com uma duração de 273 dias, o caso se encerrou em 31 de agosto de 2016, tendo como resultado a cassação do mandato, mas sem a perda dos direitos políticos de Dilma. Na justificação para o pedido de impeachment, os juristas alegaram que a então presidente havia cometido crime de responsabilidade pela prática das chamadas "pedaladas fiscais" e pela edição de decretos de abertura de crédito sem a autorização do Congresso. (Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff->



equipe ministerial, justificando-se através desses dados, acelera o processo que ainda estava em fase de análise, discussões e debates com os atores que compõe esta etapa de ensino e edita a Medida Provisória nº 746/2016 que implementa à mudança do atual modelo para o chamado Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017). Este fato gerou muita polêmica, porque mudava toda uma etapa de ensino sem passar por uma discussão e aprovação parlamentar, com mudanças radicais no processo, sendo um dos primeiros atos do governo do então presidente Michel Temer.

Ora, sabia-se da necessidade de mudanças no Ensino Médio, isso era praticamente um consenso entre especialistas no tema, tanto que já no governo Dilma Roussef (2011-2016), já havia entendimento sobre alguns itens na proposta de reforma do Ensino Médio expresso na construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Portanto, o governo legítimo e democrático da Presidenta Dilma Roussef estava discutindo com os atores que compõe esta etapa de ensino para a melhor formatação da reforma do Ensino Médio por vias democráticas (SIMÕES et al., 2017).

Assim o impeachment/golpe se concretizou e os debates foram encerrados com o novo governo do presidente Michel Temer, em uma atitude totalmente antidemocrática, em setembro de 2016 a Medida Provisória<sup>6</sup> nº 746/2016 foi editada, o texto original não impunha obrigatoriedade de disciplinas como Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia. Deixando a critério da BNCC incluí-las ou não. No entanto, houve uma repercussão negativa na sociedade e os parlamentares e seus representantes no governo analisaram a proposta, voltando a colocar Arte e Educação Física como disciplinas obrigatórias. A mudança incluiu ainda que essas disciplinas devem

---

[marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil](#)]. Acesso em: 02/01/2019. Entendido também como um golpe parlamentar, como sugere Simões et al (2017), uma vez que foi um movimento orquestrado por deputados e senadores, chancelado pelo poder judiciário com o objetivo de derrubar a presidenta.

<sup>6</sup> A Medida Provisória (MP) é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência. Produz efeitos imediatos, mas depende de aprovação do Congresso Nacional para transformação definitiva em lei. Seu prazo de vigência é de sessenta dias, prorrogáveis uma vez por igual período. Se não for aprovada no prazo de 45 dias, contados da sua publicação, a MP tranca a pauta de votações da Casa em que se encontrar (Câmara ou Senado) até que seja votada. Neste caso, a Câmara só pode votar alguns tipos de proposição em sessão extraordinária - Fonte: <http://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/medida-provisoria>).

aparecer na BNCC. Isso causou uma repercussão negativa na mídia e na sociedade<sup>7</sup>.

Algumas entidades se pronunciaram publicamente contra esta Medida Provisória, a exemplo do Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte – CBCE, entidade científica representativa da área de Educação Física, emitindo uma Nota de Repúdio em 23 de setembro de 2016, onde declaravam:

Nós, membros do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, repudiamos veementemente a reforma proposta pelo Ministério da Educação denominada “Novo Ensino Médio”. Prevendo os efeitos perversos que trará à população brasileira, rejeitamos, entre outros, os seguintes pontos: a total falta de diálogo e consulta pública, conferindo ilegitimidade ao processo; a contratação de professores pelas redes de ensino sem formação específica e sem concurso, além de franquear clientelismos e favorecimentos de todas as espécies, contribuirá para desqualificação da docência enquanto profissão que requer um conjunto de saberes específicos adquiridos em cursos de graduação; a segmentação da trajetória curricular e o caráter opcional das áreas de aprofundamento conforme oferta institucional obstruirão o acesso dos estudantes pertencentes às camadas populares aos conhecimentos necessários para uma cidadania plena; a retirada da obrigatoriedade dos componentes Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia amputará o currículo, usurpando os direitos dos cidadãos (CBCE, 2016, p. 1).

Outra entidade que se manifestou publicamente foi a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, em 23 setembro 2016, apontando:

Primeiramente, é preciso destacar o expediente antidemocrático usado pelo governo golpista para tratar de um tema de tamanha relevância social. A medida provisória, que tem força de lei na data de sua publicação e prazo de até 120 dias para aprovação no Congresso, não se encaixa nas condições legais, jurídicas ou morais para esse tema de imensa importância para a vida de milhões de pessoas das atuais e futuras gerações. Na verdade, ela apenas escancara o desejo do atual governo em limitar o acesso da população e das entidades educacionais sobre as decisões em torno da

---

<sup>7</sup>Outras entidades que se manifestaram contra esta MP como: A ANDES - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Fonte: <http://www.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8379>) acesso em 30/04/2017; O Colégio Pedro II (Fonte: [https://www.cp2.g12.br/ultimas\\_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5398-departamento-de-educ%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-publica-nota-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-mp-746-2016.\)](https://www.cp2.g12.br/ultimas_publicacoes/220-not%C3%ADcias2016/5398-departamento-de-educ%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-publica-nota-de-rep%C3%BAdio-%C3%A0-mp-746-2016.))) acesso em 30/04/2017; UFJF-Universidade Federal de Juiz de Fora (Fonte: <http://www.ufjf.br/cppd/files/2017/02/NOTA-DE-REP%C3%9ADIO-%C3%80-MP-746.2016.pdf>). Acesso em 30/04/2017 .

reforma do Ensino Médio, e a CNTE tomará providências jurídicas para suspender seus efeitos no Supremo Tribunal Federal, o mais brevemente possível (CNTE, 2016, p. 1).

Mesmo com esse cenário de insatisfação da sociedade civil organizada, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi sancionada revogando a MP anterior e decretando o novo modelo de ensino chamado de Novo Ensino Médio. Para tal fez-se necessário alterar inúmeras leis, conforme apresenta o Quadro 16.

**Quadro 16** – Mapa de alterações a partir da Lei nº 13.415/2017- Novo Ensino Médio.

<b>Altera</b>	<b>Referente</b>	<b>Alteração</b>	<b>Possíveis implicações</b>
Lei nº 9.394/96	LDBEN	Art. 24 Carga horária mínima Art. 26 sobre o ensino de Artes e Língua estrangeira. Art. 35 A acrescido, sobre a inclusão da BNCC Art. 36 acrescido, sobre a inclusão dos itinerários formativos. Art 44. § 3º O processo seletivo referido no inciso II considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular Art 61 IV - profissionais com notório saber reconhecido; Art. 62. A formação de docentes	Melhorar a estrutura física das escolas para poder receber a jornada ampliada.  Privilegismo da língua inglesa em detrimento a línguas estrangeiras latinas.  BNCC que privilegia competência ao invés da formação humana. Precarização do trabalho decente.
Lei nº 11.494/07	FMDEBVPE	Art. 9º O <i>caput</i> do art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso XVIII: formação técnica e profissional prevista no inciso V do <i>caput</i> do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	As escolas comuns passam também a ter carga horária de disciplinas para formação técnicas profissionalizantes, podendo ocasionar defasagens de aprendizagem nas disciplinas regulares.
Decreto-Lei nº 5.452/43	CLT	Art. 318. O professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida	Grandes jornadas de trabalho, fragilizando o direito a aula atividade para o planejamento docente.

		legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição."	
Lei nº 11.161/05	Língua Espanhola	Revogação da Lei que Instituiu o Ensino da Língua Espanhola.	Demissão ou remanejamento dos professores de espanhol para ministrar aulas de outros componentes curriculares.

Outra modificação desta nova legislação é a política de incentivo à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Art. 1 § 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do *caput* 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.(BRASIL, 2017).

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

*Parágrafo único.* A Política de Fomento de que trata o *caput* prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes (BRASIL, 2017).

Além da mudança do currículo, esta lei também promoveu a mudança em relação à formação. No Novo Ensino Médio (NEM) os ensinos propedêutico e profissional passam a caminhar juntos novamente como mostra o Art 4. da Lei n. 13.415/17.

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 (BRASIL, 2017).

Não se sabe ainda se isso representará um avanço ou um retrocesso, porém o que se percebe é que o Ensino Médio ao longo da história sempre acompanhou o cenário dos interesses políticos para com os jovens da época,

posto que modificavam as legislações, sem a escuta destes sujeitos, e os inseriam em novos formatos de ensino, nomenclaturas, mas sem se preocupar de verdade com a sua formação humana.

Desde o Brasil Império uma coisa é perceptível, a dualidade em relação ao atendimento à sociedade sempre esteve e estará vinculada aos interesses das classes dominantes em construir uma etapa de ensino que atenda, expressa nas leis (Quadro 17), com um falso discurso, de ser o melhor para a sociedade e melhor para país, mas o que está nas entrelinhas das legislações é sempre o ensino ser o retrato das desigualdades que acompanham o país desde sua invasão pelos portugueses.

**Quadro 17** - Resumo das modificações ocorridas na nomenclatura do Ensino Médio e na sua duração em anos.

REFORMAS DO ENSINO MÉDIO	ANO	NOMENCLATURA	DURAÇÃO
Benjamin Constant	1890	Ensino Secundário pertencia ao segundo grau	07 anos
Epitácio Pessoa	1901	Ensino secundário	06 anos
Rivadavia Corrêa	1911	Ensino secundário	06 anos
Carlos Maximiliano	1915	Ensino secundário	05 anos
João Luís Alves	1925	Ensino secundário	06 anos
Francisco Campos	1931	Ensino secundário: Fundamental e Complementar	07 anos em dois ciclos
Capanema	1942	Ensino secundário pertencia ao Ensino Médio: ginásial ou clássico e científico	07 anos em dois ciclos:
LDB	1961	Ensino secundário pertencia ao Ensino Médio: ginásial e colegial	07 anos em dois ciclos
Lei n. 5.692	1971	Ensino de 2 <sup>o</sup> grau	03 à 04 anos
Lei n. 7.044	1982	Ensino de 2 <sup>o</sup> grau	03 à 04 anos ou 3 anos no mínimo
LDBEN	1996	Ensino Médio Pertencia à Educação Básica	03 anos
Lei n.13.415	2017	Novo Ensino Médio	03 anos

Neste interim, reconhecemos que o percurso de consolidação do Ensino Médio do Brasil não leva em consideração os sujeitos que estão inseridos e sim as demandas socioeconômicas reconhecidas pelos seus governantes. Neste sentido, conhecer o que diz este Novo Ensino Médio faz-se necessário de forma a elucidar suas características e impacto social.

## 2.2 O Novo Ensino Médio: o que há de “Novo”?

Em 2016, o debate sobre o currículo do Ensino Médio ganhou proporções midiáticas a partir da divulgação da Medida Provisória nº 746, que propunha uma reforma do Ensino Médio que, entre outros problemas, estabelecia a não obrigatoriedade de componentes curriculares de relevância sociocultural como a Educação Física, a Arte, a Sociologia e a Filosofia. Os professores, a mídia e sociedade civil de modo geral, intensificaram suas críticas em torno da mudança do currículo de uma etapa da Educação Básica vir por meio de uma MP. Além disso, segundo Góis Junior (2017) outros dilemas também podiam ser levantados como o aumento da carga horária sem um projeto pedagógico consolidado, a necessidade de formação específica dos professores—mediante a noção de “notório saber”, a flexibilidade do currículo, a excessiva ênfase em componentes curriculares de interesse do mundo do trabalho

Mesmo com uma série de problemas esta MP foi para a apreciação do poder legislativo brasileiro que retirou alguns itens que deram repercussão negativa na mídia e na sociedade, tais como: a não obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Sociologia e Filosofia; mas manteve itens como a possibilidade de educadores de “notório saber” lecionarem nas escolas do país.

Desta maneira, a Lei nº 13.415 instaura uma reforma que muda radicalmente o Ensino Médio brasileiro: modifica o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (através de parcerias), a profissão docente e as responsabilidades da União e dos Estados. Segundo Krawczyk (2017) flexibilizar e desregulamentar são as principais ênfases dessa reforma.

Simões et al. (2017) afirma que essa nova legislação aprofundará as desigualdades entre as escolas, porque se hoje já se tem escolas de primeira e segunda categoria, a partir de 2019, com a implementação dessa nova política, teremos escolas de primeira, segunda, terceira, quarta e quinta categorias, aprofundando ainda mais as desigualdades regionais.

Lendo, nas entre linhas dessa Lei, é possível identificar a presença de conflitos e tensões do passado, como é o caso do caráter seletivo que sempre

acompanhou a expansão do Ensino Médio. Corroborando com isso, Nosella (2011) diz que na primeira metade do século XX essa expansão seletiva caracterizou-se por dois movimentos simultâneos: a criação de um sistema dual e a desigualdade regional da expansão. Ambas responderam às necessidades do processo de industrialização e, ao mesmo tempo, aos interesses da elite de se reservar espaços escolares públicos.

A reforma atual também contém a historicidade dos conflitos em torno das competências e responsabilidades do governo nacional, dos entes federados (estados, Distrito Federal, municípios) e do setor privado na educação. A expansão seletiva do Ensino Médio em profissionalizante e não profissionalizante teve uma participação bastante importante do setor empresarial. Segundo Krawczyk (2017) sempre se buscou a quantidade de alunos nas escolas em detrimento da qualidade do ensino, o que refletiu também no atraso da promulgação da LDBEN de 1996, o que demonstra a pouca vontade política de oferecer ensino com qualidade à todos os estudantes em idade escolar.

A partir da década de 1990, inicia-se um forte processo de mudança no papel do governo na educação, estimula-se os entes da federação (estados e municípios) a terem mais autonomia para gerirem suas etapas de ensino, bem como estabelecer parcerias com instituições privadas, essas por sua vez com interesses em mão de obra para o mercado de trabalho. Todo esse processo (que faz parte do processo de reforma do Estado) deságua agora na reforma do Ensino Médio aprovada, que se dá em nome da inovação e flexibilização.

Simões et al. (2017) aponta que a principal mudança desta reforma do Ensino Médio será a flexibilidade do currículo: 60% da grade curricular será composta de disciplinas obrigatórias e 40% de disciplinas optativas. No meio do curso o estudante terá que escolher um dos itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática; ciências da natureza; ciências humanas ou a formação técnica profissional. No capítulo IV aprofundamos esta discussão quando analisamos a BNCC (BRASIL, 2018).

A ideia de flexibilização, como panaceia para a solução de todos os problemas, vem sendo utilizada, nas últimas décadas, não somente para pensar a educação. Elas se opõem a uma estrutura estatal de proteção do

trabalho e de proteção social que afeta todos os espaços públicos como sugere abaixo Krawczyk (2017, p. 15).

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela.

Ainda, segundo Krawczyk (2017) esta nova lei ‘flexibiliza’ o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da União e dos Estados. A sua leitura cuidadosa permite compreender que ela não é propriamente uma reforma educacional, mas parte de um processo de desregulamentação, precarização e desagregação do Ensino Médio e de outros espaços públicos.

Já para Olavo Nogueira Filho, gerente da ONG Todos pela Educação em entrevista para Revista em Foco destaca

um ponto positivo da reforma está justamente na flexibilização curricular, pois além de permitir a escolha do estudante no itinerário formativo, permitirá aos estados ter mais autonomia na construção desta parte flexível do currículo, porém ele salienta que para alguns estados esta tarefa pode ser demasiadamente complexa, podendo gerar desiguais regionais (NOGUEIRA FILHO, 2017, p. 9).

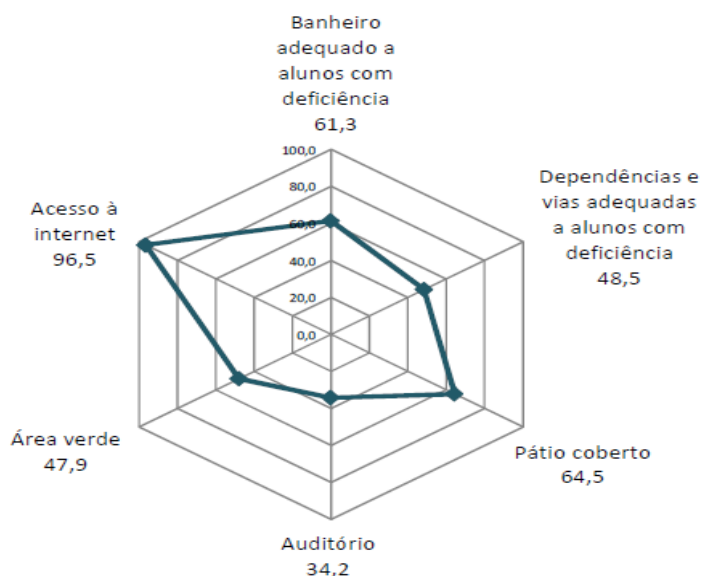
O que chama a atenção que uma das sócias fundadoras desta ONG que defende a reforma Maria Helena Guimarães de Castro, membro da comissão técnica do movimento, foi secretária-executiva do MEC à frente da reforma. Portanto, percebemos que há muitos interesses de instituições que se dizem pela educação, mas que por trás buscam ganhos financeiros com o NEM.

Outro elemento que muda com essa nova legislação é a carga horária que sai das atuais 800 horas anuais mínimas para 1.400 horas. O aumento da carga horária não significará, todavia, melhoria da qualidade do ensino. Para Simões et al. (2017) a reforma pode aumentar ainda mais as desigualdades regionais, pois os estados que não tiverem condições de implantar a infraestrutura necessária para aplicação desse novo formato de escola de



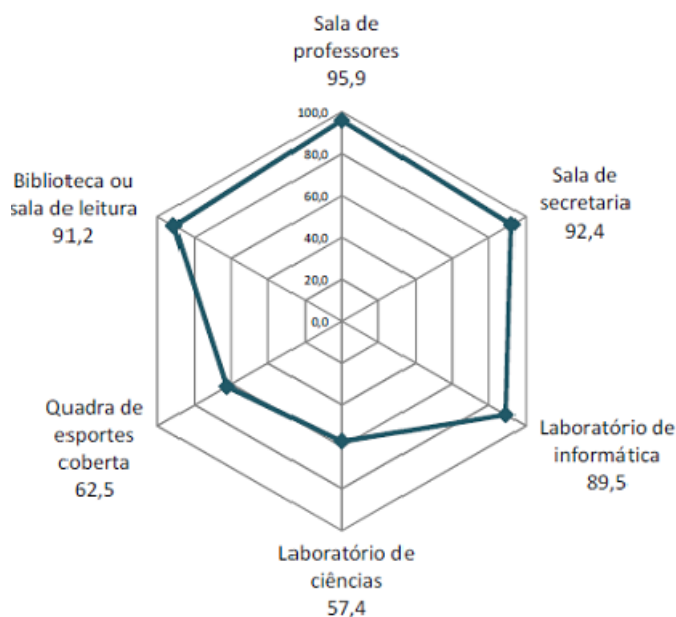
Ensino Médio, provavelmente alegarão falta de recursos para implementação da legislação. As Figuras 3 e 4 do Censo Escolar de 2016 já mostram como andam a infraestrutura das escolas da Educação Básica no país.

**Figura 3 - Percentual médio de estrutura física nas escolas brasileiras 1 – (BRASIL, 2016).**



Fonte: INEP - Censo Escolar (BRASIL, 2016).

**Figura 4 - Percentual de médio de estrutura física nas escolas brasileiras - (BRASIL, 2016).**



Fonte: INEP - Censo Escolar (BRASIL, 2016).

A partir dos dados acima apresentados, percebe-se que a estrutura física das escolas ainda está longe de atender o que a nova legislação sugere para ampliação da jornada dentro da escola. A figura 3 aponta a falta de acessibilidade, área verde, pátio coberto, auditório; já a figura 4 aponta a falta de laboratórios e a falta de quadras cobertas que mais à frente voltaremos a discutir sobre isso quando especificarmos na Educação Física.

Ferretti (2018) aponta que não basta ampliar a jornada de estudo e sim garantir também que problemas historicamente construídos na Educação Básica sejam solucionados como: infraestrutura inadequada das escolas (laboratórios, bibliotecas, espaços para EF e atividades culturais) carreira dos professores, incluindo salários, formas de contratação, não vinculação desses a uma única escola;

Neste contexto, outro item que chama atenção neste NEM é referente à contratação de professores com notório saber, porém na referida lei não fica claro o critério para seleção desses professores e de que área de conhecimento eles viriam. Como mencionado no art. 6º, o art. 61 da Lei nº 9.394/96, passa a vigorar com as seguintes alterações:

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).

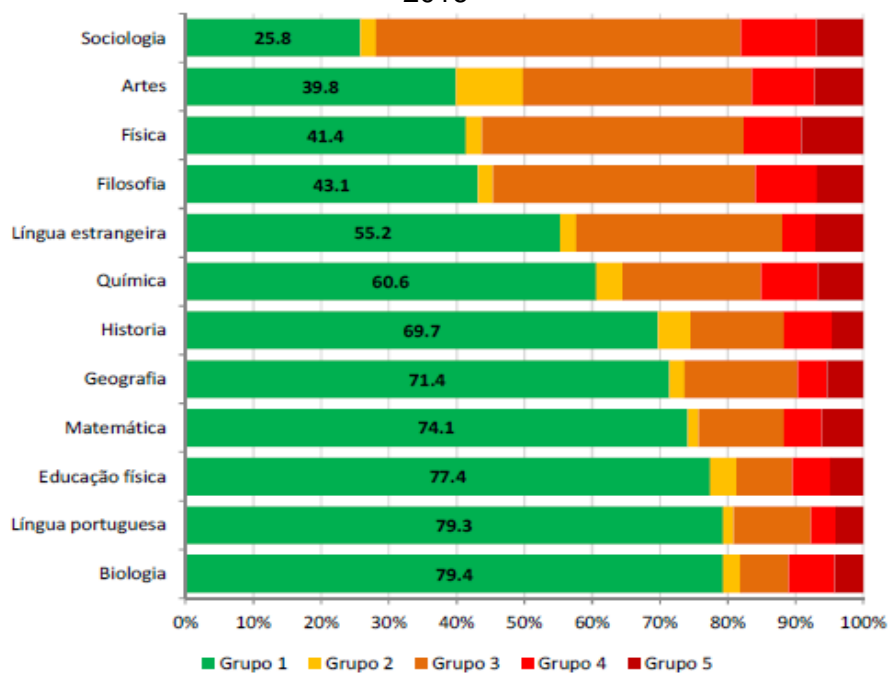
Entidades como o CBCE e a CNTE, citadas anteriormente, entre outras, criticaram bastante este item na legislação, porque demonstra a precarização do trabalho docente, a desvalorização dos cursos de licenciatura no Brasil, a desqualificação dos saberes adquiridos nos cursos de formação de professores/as o que culminará em uma forma ilegítima de contratação desses docentes com “notório saber”.

Segundo o censo escolar 2016, no Brasil 519.600 é o número de professores/as que lecionam no Ensino Médio. Destes que atuam no Ensino Médio, 58,2% atuam em uma única escola; do total que atuam nas turmas de

Ensino Médio, 93,3% têm nível superior completo, sendo 82,9% com nível superior completo - Licenciatura.

A Figura 5 apresenta os resultados do Indicador de Adequação da Formação Docente para a etapa de ensino em questão. De acordo com este indicador, o pior resultado ocorre para a disciplina Sociologia. Das disciplinas de Sociologia declaradas nas turmas de Ensino Médio, apenas 25,8% são ministradas por professores com a formação adequada. Os melhores resultados do indicador de formação são observados para as disciplinas Geografia, Matemática, Educação Física, Língua Portuguesa e Biologia, com percentuais acima de 70%;

**Figura 5 - Adequação da Formação Docente do Ensino Médio por disciplina - Brasil 2016**



Fonte: INEP – Censo escolar (BRASIL, 2016).

Esses percentuais mostram que algumas disciplinas já sofrem por serem lecionadas por docentes sem habilitação para ministrá-las, com essa possibilidade de pessoas serem contratadas por “notório saber”, acreditamos que esses números sofrerão alterações no futuro, inclusive em disciplinas, que hoje tem maiores percentuais de docentes da área lecionando, como é o caso da Educação Física, Língua Portuguesa e Biologia.

Por fim, o item que mais chamou atenção, neste NEM, foi a BNCC, que por seu um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e

progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) ao dizer em sua meta número 7 que até 2024 as rede estaduais devem ofertar pelo menos 50% do Ensino Médio com carga horária ampliada. Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do art. 1º da LDBEN nº 9.394/1996, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2017).

Caimi (2016) acredita na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento.

Em países federativos, como o Brasil, de grande dimensão territorial e de enorme diversidade regional e cultural, sabemos como são difíceis os consensos e como são complexas as tomadas de decisões acerca de uma estrutura curricular comum. A complexidade toma proporções ainda maiores se considerarmos o momento de profunda polarização política que vivemos no país, aliado a graves desigualdades econômicas e sociais que vêm sendo enfrentadas (CAIMI, 2016).

Ainda, segundo Caimi (2016) no âmbito dos debates em torno da escola surgem novos atores como: o movimento da escola sem partido e suas tentativas de interferir no exercício da docência, dentre outros como também o movimento da escola livre que busca o cerceamento das liberdades de expressões entre os professores e estudantes.

Essas cenas mostram o contexto de gravidade e acirramento em que se dá o processo de construção da BNCC, tarefa que por si só já é bastante polêmica e complexa. As tradições curriculares críticas e pós-críticas (SILVA; MOREIRA, 1995; SILVA, 1999), nos ensinaram que o currículo enseja formas

particulares de conhecimento e de saber, e pode provocar dolorosas divisões e antagonismos culturais e sociais. Nas perspectivas mais recentes vemos que o currículo também produz e reposiciona identidades culturais, de gênero, religiosas, étnico-raciais e sexuais.

Conhecimento e currículo podem ser entendidos, então, como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (SILVA, 1999, p. 135) e, por isso, exercem o papel de poder regulador onde se confrontam opções e se produzem consensos possíveis (SACRISTÁN, 2013).

Já Ribeiro (2015) entende que este debate precede, necessariamente, uma discussão conceitual sobre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares e que estas análises não se esgotam na imposição de um currículo ou ordem de conteúdos como sugere a BNCC, elas precisam ser tolhidas para serem adequadas à realidade das escolas.

Com isso, se quer enfatizar, já de início, que o documento produzido pelo MEC não possui suficiência no que se propõe, haja vista ter negligenciado justamente essa discussão e recaído na mais pragmática formulação: a definição de listagens de conteúdos travestidos de “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Ainda em Ribeiro (2015) o currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressa também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito.

Corroborando com esta ideia Souza Junior (2011) afirma que é fundamental superarmos os currículos normativos-racionalistas e buscarmos construir currículos emancipatórios para formarmos cidadãos com um olhar crítico para sociedade capitalista em que vivem, percebendo que o conhecimento advém de um processo historicamente construído pela humanidade que tem seu pilar nas lutas de classes (MARX, 1988) e que os sujeitos da atualidade não devem ficar passíveis às mudanças que de certa maneira estão sendo impostas.

Bernstein (1996) ao falar de currículo e políticas curriculares para quem o processo de transferência do texto curricular de um contexto para outro se manifesta como um movimento de recontextualização por meio do qual se geram procedimentos de seleção e de deslocamento de significados. Verifica-se, portanto, um distanciamento entre o que é produzido como discurso curricular oficial e o que é incorporado pelas escolas, haja vista que estas reinterpretam, reelaboram e redimensionam o que é proposto. Desta forma, as políticas curriculares impostas muitas vezes não cabem dentro das escolas por suas peculiaridades regionais ou simplesmente não se adequam ao público atendido.

Por fim, faz sentido ter uma base nacional comum? Para Ribeiro (2015) não, a BNCC é expressão dessa dimensão regulatória e restritiva, e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a uma formação administrada, que é justamente o oposto do que está anunciado nos textos das atuais DCNEB, isto é, a possibilidade que a escola vá ao encontro de uma formação crítica e emancipatória.

Corroborando como esta ideia Gontijo (2015), ao dizer que a BNCC poderá não contribuir para que a Educação Básica se torne, como sugere as DCNEB:

o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças (BRASIL, 2013, p. 17).

Podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e na construção da escola como espaço de produção de cultura.

Uma entidade que se manifestou publicamente preocupada com o conteúdo da BNCC e, claro, da Educação Física no seu interior foi o CBCE que emitiu um posicionamento no dia 30 maio de 2017, no qual afirma que

Apesar de insistir que foi fruto de um amplo debate com diferentes atores no campo educacional e na sociedade em geral, o documento, em sua primeira versão expõe sua construção por outros protagonistas, que não a comunidade escolar e acadêmica. Na segunda versão houve, inclusive, a participação de especialistas de outros países, os quais apresentam realidades distintas em relação ao Brasil, que em

sua diversidade possui desafios próprios. Não surpreende, portanto, que a publicação da terceira versão do documento frustrou as expectativas de grande parcela dos educadores e educadoras. Esta versão é gestada após a mudança de governo, momento em que ganha fôlego o processo de ruptura que culmina com a aprovação, na Comissão de Educação, do projeto de Lei n.º 4.486, em tramitação desde fevereiro de 2016, que altera o PNE, deslocando a instância de deliberação sobre a BNCC do CNE e do MEC para a Câmara dos Deputados. Assim, criaram-se condições para que entidades financiadas por empresas representantes do grande capital pudessem influenciar na sua elaboração, como de fato aconteceu. Nessas circunstâncias, portanto, a BNCC, ao definir uma “métrica” para a avaliação (quantitativa) em escala nacional, cria as condições de possibilidade para a terceirização/privatização das escolas públicas ao mesmo tempo em que alimenta o mercado de assessoria pedagógica (CBCE, 2017, p. 1).

Dentro desta lógica, Ferretti (2018) reforça que tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio, estão visando não apenas as competências cognitivas, como também as socioemocionais, de modo a garantir a constituição da sociabilidade da força de trabalho adaptada às novas demandas do capital, seja no âmbito da produção, seja no dos serviços.

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública, novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e dos altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação (KRAWCZYK, 2017).

Assim, concluímos que a reforma do Ensino Médio, necessária, não é aquela voltada apenas para questão curricular, mas, uma mudança de concepção de educação do Estado brasileiro, deve-se reformar a concepção dos governantes, porque ao invés de mudar o currículo, tem que se mudar as condições de estrutura das escolas, remuneração dos/as professores/as e servidores da educação, qualificar as condições de trabalho, garantir a formação continuada e a assistência ao estudantes.

Resumindo, este Novo Ensino Médio desvia a atenção da discussão central para uma mera reforma curricular, enquanto o ponto principal que é o papel do Estado brasileiro na oferta de educação pública de qualidade passa despercebido na sociedade em geral.

### **2.3 Juventude e Ensino Médio: mais desencontros que encontros.**

O principal ator nessa discussão toda de reforma, de currículo, de mercado trabalho e escola são os jovens estudantes e nesta mudança, foram os que menos foram ouvidos. Nesses desencontros que são feitas as políticas públicas educacionais no Brasil.

Dayrell (2007) ao tratar da educação da juventude e sua relação com a escola, sugere uma visão muito pessimista sobre o fracasso da instituição escolar, com professores/as, estudantes e suas famílias culpando-se mutuamente. Para a escola e seus profissionais, o problema situa-se na juventude, no seu pretense individualismo de caráter hedonista e irresponsável, dentre outros adjetivos, que estariam gerando um desinteresse pela educação escolar. Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com conhecimentos que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade do diploma. Assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores/as e estudantes se perguntando a que ela se propõe e para os nossos governantes a culpa é do currículo que não atende ao mercado de trabalho, neste interesse surge a pergunta. Como os jovens vão se encontrar com tamanhos desencontros?

Iniciamos a busca por “encontrar” as alternativas para a juventude em Cavalli (1980 *apud* DAYRELL; JESUS, 2016, p. 412) que nos traz uma definição clássica do papel da escola na vida dos jovens, ao dizer que a mesma

é um investimento para o futuro e o seu sentido no presente é dado pela possibilidade de projetar no futuro uma possível recompensa aos esforços realizados. Mas para esse mecanismo funcionar, é necessário que a família e o jovem acreditem que a frequência escolar no presente signifique de fato uma preparação para um futuro melhor.



No geral, Dayrell (2007) reconhece que se configura uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma forma de almejar condições melhores futuras, garantindo um mínimo de credencial para alcançar um lugar no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram no presente.

Diante deste cenário é perceptível que o Ensino Médio não está em sintonia com a juventude, o que tem levado ao desinteresse dessa parcela da população a esta etapa de ensino. Ficando evidente que a escola não atrai esses jovens, o que lhes é oferecido não os envolve. E pior, não conseguem atribuir sentido! Várias pesquisas já chegaram a essa mesma constatação. Uma delas, “Os motivos da evasão escolar” (NERI, 2008), constatou que a falta de interesse dos alunos (40,3%) foi o primeiro motivo alegado para a evasão, maior inclusive do que a necessidade do trabalho e renda (27,1%). Outras pesquisas, como a de Sposito (2004), evidenciam a crítica dos estudantes a um currículo distante da sua realidade, demandando maior diálogo das matérias com a sua realidade cotidiana.

Isto fica evidente também nos depoimentos dos estudantes na pesquisa de Dayrell e Jesus (2016, p. 417).

O jovem desanima demais com a escola... fica olhando pra aquilo todo dia... ficar escutando aquelas coisas que foi há 30 anos, ensinando... tem vez que eu não entendo... eu não conseguia entender nada aí... pra quê que aquilo vai servir pra minha vida? Eu acho que nunca vou usar aquilo - Homens e Mulheres - Belo Horizonte, Brasília, Belém, São Paulo e Fortaleza.

Ainda em Dayreel e Jesus (2016) as condições precarizadas de trabalho e a falta de investimentos na educação escolar acabam interferindo diretamente na motivação tanto dos professores quanto dos estudantes na sala de aula.

Corroborando com esta ideia Chrispino (2007), reconhecendo que esta desvalorização do trabalho docente e a falta de políticas públicas de longo prazo efetivas que atendam às necessidades da comunidade escolar, vem ocasionando o desinteresse de bons docentes em permanecer no ensino básico por conta do desprestígio e da perda significativa de salários, fruto este,

referido pelo autor, pela falta de boa gestão dos recursos públicos voltados para educação.

Com isso, surge um jogo de acusações entre em gestores, professores/as e estudantes que se culpam mutuamente em relação ao fracasso da sala de aula nas escolas, gerando um círculo vicioso do qual é o jovem estudante que tende a sair perdendo.

Neste contexto, nos propomos aqui um olhar para os sujeitos jovens, deixando um pouco de lado as instituições que os formam para adentrar um pouco nas tensões e ambiguidades vivenciadas ao se constituir como estudante num cotidiano escolar que não leva em conta a sua condição juvenil e as contradições que se apresentam nesta fase.

Então o que é ser jovem? Dayrell e Gomes (2009) afirmam que a juventude é uma fase de transformações que passam pelos aspectos biológicos, sociais e psicológicos, sendo parte de uma construção que se dá na adolescência. Nesse período, estas levam o indivíduo a buscar maior autonomia, a se comprometer com maiores responsabilidades, dentre outras mudanças.

Então, a juventude vai se constituir de acordo com a realidade sócio histórica vivenciada pelo sujeito. Isso quer dizer que diferentes sociedades e diferentes grupos sociais constroem suas juventudes de maneira singular, assim a diversidade dessa fase compreende classes sociais, etnias, valores, posições religiosas, espaços geográficos, gêneros e muitos outros. Melo, Souza e Dayrell (2012, p. 164) falam:

Dessa forma, caracterizar a juventude como uma fase que possui duração preestabelecida ou como uma passagem para a vida adulta é equivoco, pois essa visão pode provocar redução das questões relacionadas às vivências juvenis. Afinal, a juventude constitui um processo amplo e complexo da vida do sujeito que não pode ser simplesmente reduzida a uma fase de transição.

Já Vianna (2003) se baseia numa juventude com perspectiva romantizada advinda da década de 1960, representada pelos jovens da classe média e pelos pertencentes ao movimento estudantil. Dessa forma, a juventude é sinônimo de liberdade, prazer e comportamentos exóticos, sendo marcadas por experimentações e irresponsabilidades.

Já Simões et al. (2017) trazem uma visão mais fisiológica para explicar o que acontece com os jovens, ao dizer que a adolescência é o período da vida caracterizado por um conjunto de transformações biopsicossociais (mudanças físicas, hormonais, emocionais e cognitivas). Na adolescência a crise é condição natural, é uma crise negativa, isto é, momento marcado efetivamente por um processo de organização das estruturas psíquicas e sociais do indivíduo. A crise na adolescência é consequência do crescimento físico, das mudanças hormonais, psíquicas e emocionais do processo de reorganização de nosso organismo, conforme pode ser explicitada na Tabela 5.

**Tabela 5 - As fases que divide a adolescência.**

<b>FASE</b>	<b>MENINOS</b>	<b>MENINAS</b>
<b>1ª Adolescência ou pré Intermediária</b>	entre 11 e 14 anos	entre os 12anos e meio
<b>Intermediária</b>	15 aos 18 anos	15 aos 18 anos
<b>Final</b>	19 a 22 anos	19 a 22 anos

Fonte: Simões et al. (2017, p. 35).

Assim, além dos fatores fisiológicos dos jovens mencionados acima, Dayrell (2007) acrescenta ainda que o jovem vivencia uma tensão na forma em que se constrói como estudante, um processo cada vez mais complexo, em que intervêm tanto fatores externos (o seu lugar social, a realidade familiar, o espaço onde vive etc.) quanto internos à escola (a infraestrutura, o projeto político pedagógico etc.).

No cotidiano escolar, essa tensão se manifesta na ambiguidade de ser jovem e ser estudante, numa dupla condição que muitas vezes é difícil de ser articulada, que se concretiza em práticas e valores que vão caracterizar o seu percurso escolar e os sentidos atribuídos a essa experiência.

Nessa perspectiva de não saber administrar as duas condições: a de ser jovem e ser estudante segundo Dayrell e Gomes (2009) é preciso “conhecer para compreender”, pois se permanecermos atrelados aos rótulos socialmente construídos sobre a juventude, sem de fato percebê-la em sua diversidade e complexidade, assim, não conseguiremos ter acesso a verdadeira construção de experiências desses jovens.

Para Melo, Souza e Dayrell (2012) essa escola tem se mostrado resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico que estamos vivendo. Consequentemente, a relação de tais

jovens com a escola é, de certa forma, tensa. Isso se reflete de modo mais contundente nas relações que se efetuam dentro da sala de aula, entre os estudantes e os/as professores/as, uma vez que o/a professor/a é o “representante” da escola mais próximo dos mesmos, na convivência cotidiana da sala de aula.

Além disso, ao que parece, os/as professores/as não estão preparados para receber esses jovens que antes não chegavam à escola: há uma distância significativa entre os estudantes reais que chegam à instituição e os idealizados, esperados e valorizados pela cultura escolar como podemos ver abaixo na fala de um estudante na pesquisa de Melo, Souza e Dayrell (2012).

Uma aluna diz – e os demais concordam: ‘Professor, você quer que fique todo mundo mudo? Não tem jeito não, isso é uma sala de aula’. O professor pergunta quantas escolas eles conhecem. Segundo ele, em uma escola de verdade os alunos ficam todos calados. Querem aprender. ‘Vocês não sabem o que é uma escola de verdade’. (Conversa entre uma aluna do 2º A e o professor de física durante a aula) (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012. p. 172).

Esta fala mostra um dos vários problemas na relação cotidiana de sala de aula e muitas vezes segundo Dayrell, Cerrano e Maia (2014) a “culpa” da sala de aula não funcionar se inverte e o professor aparece como o culpado das mazelas que os jovens relatam enfrentar no cotidiano escolar. Tem se tornado comum também que governos e “especialistas” em educação enxerguem no professor a origem da crise de qualidade e desempenho da escola.

Nas questões que envolvem a relação da juventude com a escola segundo Dayreel (2007) as mudanças que vêm acontecendo nas formas desses jovens se constituírem como estudantes, uma vez que há uma tendência à naturalização da categoria estudante, como se fosse uma realidade dada, universal, identificada imediatamente com uma condição de minoridade, seja da criança ou do jovem, marcada por uma relação assimétrica com o mundo adulto.

Já para Sacristán (2003) o estudante é um ser em construção histórica, constituída no contexto de uma determinada forma escolar, em torno da qual veio se formando toda uma ordem social na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico. Mas, na escola, ainda domina uma determinada concepção de estudante gestada na

sociedade moderna. Aquele jovem que ao entrar na escola transforma-se em estudante e abandona sua característica juvenil e passa a interiorizar sua postura de aprendizagem e disciplina. Como se tivesse um botão de liga e desliga para o modo “estudante” e o modo “jovem”.

No contexto de transformações socioculturais que vivenciamos atualmente, há uma mutação nesse processo, segundo Dubet (2006) a escola é invadida pela vida juvenil, pelas suas marcas corporais, seus looks, pelas grifes, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a esta experiência.

Para encontrar em si mesmos as motivações e o sentido a vida escolar os jovens devem estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de estudante, procurando dar sentido as suas aprendizagens dentro do ambiente escolar, estabelecendo relações entre elas e seu projeto de futuro.

Baseados nos relatos colhidos na sua pesquisa com estudantes, Melo, Souza e Dayrell (2012) relatam que a maioria dos estudantes, quando questionados sobre o porquê de ir à escola, respondeu que ia para ter um futuro melhor, para passar no vestibular, fazer boa prova do ENEM, arrumar um emprego melhor ou mesmo ingressar no mercado de trabalho.

A partir dessas falas, podemos refletir: será que a escola do Ensino Médio, na atualidade, está conseguindo atender aos anseios dos jovens em relação ao presente e ao futuro? Será que está conseguindo falar a mesma língua dos estudantes na relação com os conteúdos tratados? E por fim, a escola do Ensino Médio está preocupada com a formação humana desses jovens?

Estes questionamentos foram usados, recentemente, como justificativa para a mudança do currículo do Ensino Médio, porém não é de hoje que estas discussões estão na pauta do MEC e dos estudiosos em educação. Dayrell (2007) já mencionava que nos últimos anos vêm proliferando no Brasil a implantação de novas propostas político-pedagógicas nos sistemas oficiais de ensino patrocinadas por gestões de perfil progressistas. Tais propostas, com

pressupostos, dimensões e alcances variados, têm em comum o discurso da democratização do ensino público e a elevação da sua qualidade baseados nos princípios da justiça social e equidade, a partir do reconhecimento da diversidade sociocultural dos estudantes. O processo de implementação e avaliação dessas propostas vem colocando em questão, de alguma forma, a estrutura escolar, com determinada organização de tempos e espaços, o currículo e sua adequação, o papel dos atores escolares, dentre outras dimensões, envolvendo educadores, pais, estudantes e especialistas em um debate acalorado.

Outro ponto importante é o número de jovens provenientes das classes populares que chegam ao Ensino Médio. Segundo Silvino (2009), isso vem ocorrendo pelo fato de que o número de estudantes reprovados no Ensino Fundamental tem diminuído consideravelmente em razão das políticas de correção de fluxo e a expansão de vagas nas escolas de Ensino Médio público que vem permitindo que mais jovens tenham acesso à escola<sup>8</sup>. Contudo, convém ressaltar que o aumento da oferta de vagas no Ensino Médio trouxe avanços em termos quantitativos, mas que os mesmos não tem sido acompanhado de avanços qualitativos da instituição escolar<sup>9</sup>.

Esta dificuldade de entendimento entre os atores que compõe a educação brasileira mostra que quem mais sofre com tudo isso é o jovem estudante, como afirma Dayrell e Jesus (2016), a partir da constatação de que os jovens estudantes pesquisados, ao expressarem o desinteresse e ao trazerem para o debate as possíveis formas de organização do Ensino Médio, podem estar nos dizendo, que se expressa na dificuldade em articular seus interesses pessoais com a estrutura do cotidiano escolar, enfrentando obstáculos para se motivarem, para atribuírem um sentido à experiência escolar como fica evidente nas fala dos professores e na descrição das falas em sala de aula mencionados na pesquisa de Dayrell e Jesus (2012):

Professor - “Aquele negócio que vocês aprendem lá [na universidade] é muito bonito... Piaget... Isso dá certo na Suíça,

---

<sup>8</sup> Vale destacar os inúmeros programas de Alfabetização de Jovens e Adultos que buscam atingir a elevação de escolaridade dessa parcela da população que evadiu das escolas ao longo de suas formações, a exemplo do EMJA, PROEJA, Projovem Urbano, Projovem Campo e telecursos.

<sup>9</sup> Como mostra o estudo Ensino médio no contexto atual e os desafios de acesso e permanência (COCCO; SUNDBRACK, 2016).

mas aqui não. Aqui isso não funciona, a realidade é outra. Dá certo num país onde não há tanta desigualdade” (DAYRELL; JESUS, 2012, p. 181).

Aula de morfologia e conjugação verbal: Em um dos exercícios o pronome tu foi utilizado. Sem entender sua funcionalidade, uma aluna pergunta em tom mais alto para que toda a sala possa ouvir: ‘Onde eu vou usar isso?’ e outra aluna responde: ‘Na prova’. Outra diz: ‘Só carioca usa tu’, a professora rebate: ‘Em textos formais, livros clássicos essa é a linguagem usada’ (DAYRELL; JESUS, 2012, p. 176).

Então, as evidências sugerem que a escola está em descompasso com os estudantes, levando os jovens a terem pouco interesse nesta etapa da Educação Básica, estão, como se diz no futebol, “cumprindo tabela”, vão ali naquele espaço, obrigados pelos seus pais, para os que ainda os tomam como referência, ou pelo controle da sociedade, enxergando um caminho para um futuro melhor, mas este não está sintonizado com o que espera a juventude.

Tornar a escola atrativa para os jovens segundo Melo, Souza e Dayrell (2012) constitui um grande desafio para os que fazem a educação escolarizada, principalmente se levarmos em conta os modos de socialização pelos quais vêm passando as novas gerações, baseados na imagem, na ampliação do acesso às novas tecnologias da informação, que permitem o contato com uma gama variada de informações ao mesmo tempo, a possibilidade de criarem seus próprios vídeos; as habilidades para fazerem várias coisas ao mesmo tempo, ouvir música, ler, conversar no bate-papo, falar ao telefone, ver televisão, abrir várias páginas simultâneas na internet, passando rapidamente de um link ao outro.

Já Oliveira e Tomazzetti (2010) são mais taxativos ao dizer que essa falta de compasso entre a juventude e a escola mostra uma falência das instituições modernas em conviver com esses novos repertórios comportamentais dos estudantes que englobam novas formas de ser e agir.

As repercussões desse processo na escola de Ensino Médio sobre essas novas configurações da subjetividade juvenil, ora pela presença de tribos juvenis no ambiente escolar como punks, darks, emos, góticos, metaleiros, em outros momentos pela fase reclusiva e de comportamentos excludentes e de autoflagelo ou por meio da presença entre os mesmos de novas mídias com suas linguagens interativas e instantâneas, a tornar a cultura escrita algo

redundante, desinteressante para muitos e obsoleta para tantos outros (BALARDINI, 2008).

Diante de tantas transformações, ainda sim, parte dos professores/as e gestores/as escolares prosseguem, ignorando as novas linguagens de seus estudantes e suas novas formas de interação, possibilitadas pela disseminação das novas mídias (OLIVEIRA; TOMAZZETTI, 2010).

Estamos vivendo um momento cultural, onde os/as professores/as se encontram diante de uma população de estudantes para os quais suas formas tradicionais de ministrar aulas se mostram ineficazes. Parte por problemas da formação dos mesmos e outros em decorrência de um currículo defasado, onde as disciplinas e seus conteúdos não aproximam do cotidiano, deixando para esses jovens o Ensino Médio sem sentido, apenas uma etapa a ser cumprida.

Neste cenário, ainda é necessário problematizar se a formação humana vem sendo trabalhada dentro do Ensino Médio ou o foco atualmente é apenas a formação para o mercado de trabalho. Cury (1991) já nos dizia que projeto de formação humana integral propõe-se a superar a dualidade presente na organização do Ensino Médio, promovendo o encontro sistemático entre “cultura e trabalho”, fornecendo aos estudantes uma educação integrada ou unitária capaz de propiciar-lhes a compreensão da vida social, da evolução técnico-científica, da história e da dinâmica do trabalho.

Corroborando com esta ideia de formação humana integral, Gramsci (1981) afirma que o termo formação integral, em seu sentido amplo, é de compreensão das partes no seu todo, sugerindo a forma de tratar a educação como uma totalidade social. No caso da formação integrada ou do Ensino Médio integrado ao ensino profissional e técnico, pretende-se que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, a fim de tratar o sentido da politecnicidade e formar sujeitos para o mundo do trabalho que, além de saber executar tarefas, sejam capazes de resolver problemas e de modificar a sociedade da qual fazem parte.

Essa integração consiste, pois, em romper a dualidade estrutural histórica da educação brasileira, a separação entre a educação propedêutica e a educação profissionalizante, na perspectiva da formação humana integral.



Neste sentido, as DCNEM (BRASIL, 2013), definem propostas de um Ensino Médio baseadas na formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; entre outros. Para enfrentar a dinamicidade e a complexificação das relações sociais e produtivas, o desenvolvimento do que chamamos habilidades cognitivas complexas e formação integral do sujeito passam a ser cruciais. Essas dimensões referem-se menos ao saber fazer do que ao domínio do raciocínio lógico-formal, da faculdade de trabalhar com as ideias, do saber conviver, do domínio das linguagens, a partir da capacidade de análise, de síntese e de criação.

Nesse ínterim, percebe-se a necessidade de estimular e promover educação integrada, integral e do diálogo interdisciplinar como contribuição à formação humana, não apenas para trabalho, mas para a vida.

Zabala (2002) vai além, ao conceber o estudante sob a perspectiva integral e omnilateral, onde as aprendizagens dos conteúdos sejam significativas e estes devem vir atrelados às realidades dos jovens para que eles possam refletir, experimentar e intervir frente aos problemas que possam se deparar.

Finalizamos os conceitos de formação humana integral, que se busca com os estudantes durante o Ensino Médio, com a fala de Manacorda (2007, p. 87) quando nos diz que:

A formação humana integral ou (omnilateral) deve ser total e multilateral, em todos os sentidos, das faculdades humanas e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de satisfazê-las. Ou seja, refere-se ao desenvolvimento de todas as potencialidades – intelectual, física, laboral, social, cultural, moral, ética e estética do ser humano, entre outras que compõem o processo formativo, de modo a possibilitar-lhe compreender as relações que se estabelecem na vida como um todo e em suas atividades, ampliando assim, sua leitura de mundo e exercendo de forma autônoma e ativa sua cidadania em todos os processos de sua existência.

Diante do que foi exposto, até o momento, percebemos que o Ensino Médio, ao longo de sua história, vem tentando conviver com esta dualidade que o acompanha: do ensino propedêutico e do ensino profissionalizante, diversas

foram às mudanças no currículo, na formatação e na nomenclatura. Tentando ajustar esta etapa aos interesses governamentais e do mercado de trabalho, mas pouco deu atenção aos interesses dos estudantes, que vem sendo registrado em estudos dedicados aos mesmos, conforme explicitado neste subcapítulo.

Estamos diante de uma nova mudança de currículo que novamente segue a mesma lógica, que foi praticamente imposta, onde ao final o interesse que será atendido novamente é do mercado na busca de mão de obra para atender setores que precisam ampliar suas produções. Nossos jovens provavelmente também não encontrarão sentido neste Novo Ensino Médio, com agravantes, uma vez que terá que permanecer mais tempo na escola.

No meio deste descompasso estão os/as professores/as, pois há uma diversidade que escancara os portões da escola, obrigando-os a lidar com novos sujeitos e o fato de se ver obrigado a ensinar um conteúdo que pouco tem a ver com os mesmos, tornando-se refém dos livros didáticos e das avaliações nacionais e, muitas vezes, sem a formação que lhes permitam usar as novas tecnologias da informação a seu favor, já que não as conhece ou domina: um professor/a que muitas vezes não consegue superar o papel de reproduzir o conhecimento.

Diante destas discussões, percebemos que a história se repete, ao mudar o currículo na intenção de se ajustar às demandas da juventude, o governo e os legisladores novamente esquecem-se de quem é mais frágil nesta relação toda, os estudantes. A escola com seus problemas históricos desde sua estrutura aos procedimentos pedagógicos para lidar com os conflitos e com potenciais dos jovens; professores/as e sua longa jornada de trabalho em condições precárias de estrutura e formação que não conseguem aprofundar o olhar para seus estudantes e, por fim, o currículo que sempre é pensado para os interesses de quem não está sentado nas carteiras escolares.

Neste contexto, Dayrell, Cerrano e Maia (2014) falam que é necessário cuidar para que o sujeito jovem não se transforme num problema para a sociedade. Isso pode fazer dele uma *nova classe perigosa* a ser combatida. É preciso novas formas e conteúdos de políticas públicas e, principalmente, práticas que reconheçam a juventude nas suas potencialidades e possibilidades e não apenas a partir de seus problemas.

Assim, nesse ambiente de desencontros que a juventude frequentará as unidades de ensino, construirão seus projetos profissionais e de vida, inseridos numa escola que não a entende e um “Novo Ensino Médio” que já nasceu velho, obsoleto, porque não escutou a quem se propõe a atender.

Neste contexto, também, encontra-se a Educação Física que da mesma maneira que o EM, apresenta-se para muitos jovens sem sentido, desinteressante e até mesmo supérflua dentro da escola. Essa construção dos estudantes é uma consequência da forma que este componente foi construindo sua identidade dentro escola ao longo do tempo. É isso que aprofundamos a seguir.

## **2.4 Percurso da Educação Física na Escola Brasileira e no Ensino Médio**

Para o Coletivo de Autores (1992) a EF é um componente curricular que trata a cultura corporal a partir de seus conteúdos: Ginástica, Dança, Luta, Jogo e Esporte, buscando criar as possibilidades de sua produção crítica, sobre a assimilação destes conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico.

Neste sentido, Souza Junior (2001) fala que componente curricular não se constitui apenas de um rol de disciplinas escolares, mas um elemento de organização da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos organizados e sistematizados que devem contribuir para a reflexão e formação cultural dos estudantes.

Ao longo da história este componente curricular passou por diversas transformações que atendiam às necessidades e aos interesses das classes dominantes da época.

Inicialmente, a EF justificou sua função exclusivamente a partir do viés biológico, devido a influência europeia do século XIX. Para Soares (1994) foi o contexto que consolidou a ideia de que as leis biológicas e naturais tudo podiam determinar e justificar, inclusive o social. Daí os conceitos de corpo/movimento natural e universal, primordialmente biológico, passível de intervenções instrumentais; e de exercício físico sinônimo de “remédio” para

todos os males, os quais embasaram práticas para Educação Física e influenciaram no seu desenvolvimento no Brasil durante anos.

No emergente cenário escolar brasileiro, por volta da segunda metade do século XIX e início do século XX, a Educação Física se estabeleceu de acordo com o que vigorava no país a partir de concepções e teorias que vinham da Europa. Com estes pensamentos higienistas os médicos eram os principais responsáveis em pensar um projeto de nação para a sociedade brasileira que se formava, para tanto difundiam a necessidade de construir um novo homem brasileiro a partir de seus referenciais científicos. Com isso, à Educação Física foi empregado o papel fundamental de disciplinar o físico, a moral e o espírito (SOARES, 1994).

Neste contexto de pensamento higienista, a EF surgiu oficialmente como projeto educacional nos anos de 1930. Até esse período ela estava mais como um projeto do que uma realidade e sua introdução se dava de forma isolada nos currículos. A partir dessas influências do “movimento higienista” para a formação do “homem brasileiro”, o governo da época oficializou um método trazido da Europa para escolas brasileiras como fala Soares e Góis Junior (2011, p. 7).

o método francês como método oficial a ser seguido pelas escolas brasileiras a partir do Regulamento n.7, que serviu de base para a intervenção pedagógica da Ginástica no contexto escolar em 1931.

Até aqui o cenário educacional brasileiro era emergente e uma minoria da população frequentava as escolas, esta, por sua vez, estava atrelada à elite. Na Educação Física o que prevalecia era o discurso médico-higienista, sua função estava ligada estritamente a corrigir corpos e regenerar a raça. A dimensão do prazer na realização das práticas corporais estava longe de fazer parte do discurso da época.

Darido e Rangel (2005) falam que ao sistematizar a ginástica dentro da escola brasileira, surgem os métodos ginásticos (gímnicos), advindos das escolas sueca, alemã e francesa. Esses métodos conferiam à EF uma perspectiva eugênica, higienista e militarista, na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar.

Entretanto, Schneider (2004), ao discutir a Educação Física e o esporte entre as décadas de 1930 e 1940, afirma que ainda que houvesse um método “oficial”, este não era o único conteúdo das aulas. Nos periódicos da época, sobre os passos que a EF deveria e estava dando em direção a um novo fazer pedagógico, que apontava para mudanças no significado da área, os quais condiziam com uma outra forma de pensar a educação introduzida no país, advinda das mudanças no discurso pedagógico no Brasil, desde os anos 1920, que elencavam novos objetivos educacionais colocando em cena a eficiência (SCHNEIDER, 2004).

Assim, desde o final do século XIX a EF tinha como preocupações “regenerar”, “corrigir” e “curar”, neste momento, ao incorporar os novos objetivos educacionais, ela passa a se importar mais com os resultados, com a velocidade e com a competitividade – características imprescindíveis para a vida na cidade e para o trabalho na fábrica. Com este novo paradigma em voga, a EF encontrou no esporte um grande aliado, por trazer o prazer para a sua prática e acabou chamando atenção da mídia, diferente das ginásticas militares institucionalizadas.

Oficialmente, o esporte passou a ser ensinado nas escolas do Brasil décadas mais tarde, mas podemos dizer que anteriormente já estava sendo desenhada a esportivização da Educação Física. Como afirma Soares e Góis Júnior (2011), o esporte foi inicializado na área antes da Ditadura Militar, com os cursos ministrados no Brasil pelo francês Auguste Listello, introdutor do Método Desportivo Generalizado. Porém, com este método era defendido o prazer da prática esportiva, diferente do formato que posteriormente o esporte oficializado assumiu.

No período da Ditadura Militar (1964-1985) a prática da ginástica militar foi abolida das escolas, dando espaço exclusivamente ao esporte, que, por sua vez, acrescentou à EF um novo sentido/significado: preparar as novas gerações para o campo esportivo. Bracht (1999) menciona que se adotou o sistema piramidal, o qual concebia a escola como a base para formação de atletas de alto nível e de uma população saudável. Com a pretensão de, por meio do esporte, afirmar o país no cenário das nações desenvolvidas (Brasil potência) e garantir a aptidão física da população, a fim de impulsionar a capacidade produtiva da nação (classe trabalhadora).

Naquela época o governo investia muito no esporte como vemos na fala de Darido e Rangel (2005, p. 21).

Buscando fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, a partir do êxito em competições esportivas de alto nível, eliminando assim críticas internas e deixando transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento fortalece-se então a idéia do esportivismo, no qual o rendimento, a vitória e a busca pelo mais hábil e forte estavam cada vez mais presentes na Educação Física.

Em 1971, foi determinada na Lei de Diretrizes e Bases vigente, a inclusão da Educação Física em todos os graus do então sistema de ensino, normatizada a partir do Decreto 69.450/71, de 1/11/71. Na LDB a Educação Física foi concebida como

[...] atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional (BRASIL, 1971).

Nesse ínterim a nova legislação impunha à Educação Física como atividade e não disciplina escolar – o desenvolvimento da aptidão física, o que deixa explícita uma visão de ser humano e de seu corpo reduzida à sua dimensão biológica, não muito distinta da visão dos médicos e militares que no século anterior haviam buscado desenvolver uma Educação Física nas escolas nacionais com fins higienistas de melhoria da saúde da população brasileira.

Segundo Darido e Rangel (2005) o esporte era utilizado como um elemento de distração à realidade política da época. Era considerada uma atividade destituída de conhecimentos e estava relacionada ao fazer pelo fazer, voltada a formação de mão de obra apta para a produção.

À EF foi conferida a tarefa de funcionar como o alicerce do esporte de rendimento, como a base da pirâmide esportiva nacional. O esporte se tornou, portanto, em sua forma institucionalizada, hegemônico nas aulas, prevalecendo o ensino sobretudo do futebol, o basquetebol, o handebol e o voleibol, com ênfase na execução correta dos gestos técnicos. Esse período ficou caracterizado como a esportivização da EF e foi determinante para ser consolidada como atividade presente no cenário escolar, com uma tradição e um certo modo de dar aula.

Porém, o modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, começou a ser criticado, principalmente a partir da década de 1980. Entretanto, essa concepção ainda está presente na sociedade, na escola atual e nas aulas de EF (DARIDO; RANGEL, 2005).

Só a partir dos anos 1980 que os debates e críticas começaram a surgir sobre o esporte aparecer como único conteúdo nas aulas de EF, o que fez com que se repensasse o papel da EF dentro da escola. Com o começo da abertura política do Brasil iniciaram os debates sobre a mudança deste paradigma de aptidão física e esporte. Neste sentido, o Coletivo de Autores (1992) fala também que a década de 1980 apontaram os primeiros elementos de uma crítica a função sócio-política conservadora da Educação Física escolar. Tal movimento de crítica, visava buscar um real sentido pedagógico, buscando processos que levassem a EF a atuar na formação integral do ser humano, modificando sua característica restrita de educação do físico.

Começava aí a ideia de um componente curricular obrigatório não apenas para seguir o que os meios de produção capitalista determinavam e sim refletir a própria prática corporal e sua intencionalidade e suas possibilidades dentro da realidade cotidiana. Nesse período os encontros e congressos científicos da área se encontravam em grande efervescência. Vários professores da área regressavam ou ingressavam nos cursos de pós-graduação nacionais e internacionais, em diferentes campos das Ciências Humanas, Educação, Sociologia, Filosofia, Antropologia acolaram os debates e fomentavam a inauguração de formas outras de pensar a escola, o corpo, o homem, o movimento, enfim, a prática social da Educação Física (CAPARROZ, 1997).

Assim, a EF formou um movimento chamado de renovador e este passou a dialogar com saberes advindos de outras áreas, especialmente das ciências sociais e humanas. Esta ampliação dos referenciais para Daolio (2007) representou uma abertura para reflexões e investigações que entraram posteriormente para as pesquisas em Educação Física.

Corroborando com isto, González e Fensterseifer (2009) ao afirmarem o até então pensamento biológico que preponderava na área, passou a ser agora um campo com interfaces com as ciências sociais. Isso possibilitou pensar uma outra prática pedagógica da Educação Física e impulsionou reflexões em torno

de novos sentidos/significados para a sua presença na escola, seu fazer pedagógico, suas finalidades e seu objeto de estudo.

Daolio (1995) como precursor de uma discussão antropológica na Educação Física e da incorporação da etnografia como método, apreendeu a "cultura" como sendo o principal conceito para a Educação Física, pois entende-se que todas as manifestações corporais humanas são geradas na dinâmica cultural. Nesta concepção de pensar o corpo indissociável da cultura Daolio (2001) menciona que a EF não pode ser considerada a área que vai ensinar "técnicas" dos esportes, da dança, ou da ginástica, ou corrigir o movimento e o corpo dos estudantes, mas como aquela que

[...] vai partir da dinâmica cultural específica de seus alunos no que se refere às questões do corpo, do movimento, dos esportes etc. para ampliá-la, discuti-la, confrontá-la, refutá-la, enfim, tornar um sujeito emancipado e autônomo nas questões corporais (DAOLIO, 2001, p. 34).

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que os estudantes não são iguais entre si, suas diferenças podem ser de interesses, habilidades e aspectos culturais, mas todos devem ser alcançados na EF, ainda que tenham que ser recusados padrões atléticos e considerados outros padrões, mais subjetivos, mais simbólicos e mais expressivos (DAOLIO, 2001).

Hoje, temos diversas abordagens pedagógicas diferentes para tratar a EF dentro da escola: a crítico superadora, crítico emancipatória desenvolvimentista, promoção da saúde, entre outras. Todas advindas do movimento renovador, que se iniciou com abertura do país e o processo de redemocratização, e estas abordagens nos fazem pensar os conteúdos da EF para além do biológico e da aptidão física, nos permitindo ensinar os jovens a pensar, refletir e intervir na sociedade a partir do estímulo ao desenvolvimento da pensamento crítico.

Apesar do caminho da EF dentro da escola vir desde do século XIX, o componente só passa a ser obrigatório no EM na década 1960 após a instalação da ditadura militar (1964-1985).

Com o Golpe militar de 1964 tanto para Educação quanto para o Ensino Secundário sofreram modificações irreparáveis que segundo Fonseca, Neto e Silva (2018) impactaram profundamente o ensino nas escolas naquela época,



devido a implantação da Lei nº 5.540/1968, que tratava do Ensino de 3º grau, e da Lei nº 5.692/1971, que implementou a reforma de 1º e 2º graus. Modificavam-se profundamente as etapas de Ensino, e conseqüentemente modificando os componentes curriculares dentro da escola.

Castellani (1988) mencionou que se estabelecia o ensino instrumental da EF, principalmente, devido ao Decreto 69450/1971 que definia no EM a EF 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. Porém ao caracterizar a EF como atividade apenas, mostra o reducionismo dado ao componente curricular naquela época, uma vez que os demais componentes, à medida que avançam nas diferentes etapas de ensino, vão assumindo maior nível de complexidade em suas aprendizagens. Assim, a EF no 2º grau, como nos demais graus de ensino, caracterizada como mera atividade, se constitui em um fazer por fazer, sem qualquer intencionalidade crítica e hierarquização das aprendizagens.

Além disso, vemos em Darido et al. (1999) que o Ensino da EF no Ensino Médio já encontrava dificuldade que iam além do “fazer por fazer” como atividade, posto que sob a vigência da LDB/1971 a maioria dos estudantes do EM encontravam-se no turno noturno, composta majoritariamente por trabalhadores e estes tinham a disposição legal os pedidos de dispensa. Desta forma cerca de 70% deles deixavam de frequentar as aulas de EF no EM. Os que conseguiam frequentar eram orientados dentro do tecnicismo e competitivismo vigente em que o esporte de rendimento passa a ser o norte das aulas de Educação Física escolar (GHIRALDELLI, 1988).

Com a redemocratização do país, em seguida com a nova constituição de 1988 que diz no seu artigo 208, como dever do Estado, “o compromisso com todos os níveis de ensino, assegurando a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao EM [...]”. E posteriormente a LDB 9394/1996 que segundo Darido et al. (1999) devolve-se ao Ensino Médio o caráter de formação geral, exigindo menos conhecimentos específicos e mais conhecimentos interdisciplinares.

Neste movimento de mudanças na Educação do país, em 1998, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, através da

Resolução nº 3, de 1998. Dando ao EM duas possibilidades: a formação mais geral (propedêutica) e outra mais técnica (profissionalizante). Em seguida, os movimentos que deram segmento às discussões sobre o EM convergiram ao encontro de uma política que redefinisse 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. O quadro 18 abaixo traz as principais legislações que implicaram na EF enquanto componente curricular no Ensino Médio.

**Quadro 18. Legislações e suas implicações para EF no Ensino Médio.**

Legislações	Ano	Implicações
Lei nº 5.540	1968	Reforma do Ensino de 3º grau (superior)
Lei nº 5.692	1971	Reforma dos ensinos de 1º e 2º graus
Decreto nº 69.450	1971	A EF era uma atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constituindo um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional
Resolução nº 3,	1998	Dava possibilidade do EM em duas formas: o propedêutico ou o profissionalizante.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	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.
Resolução nº2	2012	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) 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.

Portanto, a EF passa a ter um novo status pedagógico, em função da sua nova definição nas legislações como componente curricular obrigatório na educação básica integrada a proposta pedagógica da escola. Tanto que 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.

Neste momento, a EF no EM passa a ser ofertada de outra forma, como podemos perceber na fala de Betti (1994) o componente curricular deixaria assim de ser um discurso sobre as práticas corporais, uma atividade e passaria a ser uma ação pedagógica que dialoga a todo instante com a cultura corporal.

Dentro desta perspectiva de Ensino Médio, o componente curricular Educação Física segundo Correia (2009) pode desempenhar um papel de bastante relevância social no âmbito do EM a partir dos conhecimentos (sistematizados e aprofundados) sobre os aspectos relativos à cultura corporal de movimento.

De maneira que estes conhecimentos estejam sintonizados com as dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura como orientam as DCNs (2013) buscando uma formação integral, que não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações. Assim, evidencia-se a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, a partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico.

No sentido contrário destas mudanças, surge o Novo Ensino Médio interrompendo as possibilidades de avanços pedagógicos, com o objetivo de vencer a histórica dualidade do EM, e este se apresenta como solução das dificuldades não superadas nesta etapa da Educação Básica.

Para Fonseca, Neto e Silva (2018) este novo currículo emerge da nova onda neoliberal, neoconservadora e globalizada que está em vigor hoje no mundo. O novo currículo nasce rodeado de polêmicas como já mostramos no subcapítulo 1.2 O que há “novo” no Novo Ensino Médio. Em relação a EF ela nasce natimorta com a MP nº 746/2016 que acabava com a obrigatoriedade da mesma e depois renasce, por causa da repercussão na opinião pública, com a Lei nº 13.415/2017, que altera a LDB 9.394/96 ao voltar a ser obrigatória, 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, na BNCC, está incluída como “estudos e práticas” (BRASIL, 2018).

A versão da Base nacional do Ensino fundamental foi homologada em 2017 enquanto a versão definitiva da BNCC do EM ocorreu em 2018. Mesmo assim, este currículo apresenta muitos pontos de distanciamentos com o chão da escola e com a EF. Nos restando a possibilidade de tentar diminuir estas distâncias participando da construção dos currículos estaduais que se juntarão a BNCC como referências para a prática pedagógica nas escolas.

Dessa forma, poderemos discutir, em nível regional, o que esta legislação quer dizer como “estudos e práticas” e como isso irá se refletir no currículo estadual? Como os conteúdos serão tratados? Qual o destino da cultura corporal na EF? Se a prática pedagógica sofrerá alterações? Fiquemos sentinelas e prontos para discutirmos essas pautas políticas pedagógicas e suas implicações na aulas de EF e nas escolas.

---

<sup>10</sup> 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).

## **CAPÍTULO III**

### **AS PRODUÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO**

Neste capítulo, olharemos como a produção do conhecimento vem apresentando as discussões sobre a EF no Ensino Médio, também, sobre a consolidação da EF no Novo Ensino Médio. Neste cenário de mudanças é que centramos nossas análises objetivando compreender o que os estudos apresentam como dificuldades e possibilidades para o ensino da EF nas escolas de EM diante de uma nova legislação que começa a ser implementada no país. Neste sentido, corroboramos com Gamboa (2007) ao compreender a pesquisa como processo de produção de conhecimento que nos faz entender a realidade que estamos inseridos.

Fizemos o mapeamento das produções (teses, dissertações e artigos) conforme a delimitação metodológica, apresentada no capítulo um, posteriormente analisamos as categorias que emergiram dos mesmos quando tratam sobre Educação Física no Ensino Médio e no Novo Ensino Médio. Para analisarmos estas produções recorreremos a análise de conteúdo categorial por temática.

#### **3.1 Sobre das Produções**

Iniciamos nossa pesquisa bibliográfica visitando o banco de teses e dissertações da CAPES, utilizamos o primeiro filtro com as palavras Educação Física AND Ensino Médio, obtivemos um número enorme de estudos e ao aplicarmos alguns filtros como área de conhecimento e recorte temporal de (2008-2018) chegamos a 824 (oitocentas e vinte e quatro) produções. Filtramos, ainda mais, pelo seus títulos e articulação das palavras-chaves do estudo e chegamos a 21 (vinte e uma) pesquisas, sendo 1 (uma) tese de doutorado e 20 (vinte) dissertações. Em seguida, fizemos a leitura de cada resumo destas produções e ao final 7 (sete) dissertações foram analisadas na íntegra por abordarem temáticas relevantes para esta pesquisa.

Os dados destes estudos mostraram dois temas que emergiram: produções que versavam sobre a prática pedagógica da Educação Física (4) e produções que investigavam sobre a relação da EF com os currículos (3). Isto sugere que estes são os temas mais enfatizados nas discussões dentro da Educação Física escolar, principalmente ao tratar de Ensino Médio.

Ao adentrarmos na especificidade dos artigos que apresentavam relação com a EF e o Ensino Médio, nosso mapeamento identificou 141 artigos. Salientando que fizemos um recorte temporal de dez anos (2008-2018) em 8 (oito) periódicos da área com webqualis A1, A2, B1 e B2.

Neste interesse, inicialmente percebemos que a área da Educação Física produziu pouco conhecimento, em dez anos, sobre sua relação no Ensino Médio, além disso, verificamos que foram temáticas muito abrangentes, que iam da sistematização de conteúdos específicos da cultura corporal até como outros componentes curriculares enxergam a EF no EM. Desta forma, dos 141 artigos mapeados apenas em 22 se aproximaram do nosso objeto de estudo e foram analisados na íntegra, sendo selecionados como referências para nossa pesquisa.

Os dados indicaram que, mesmo sendo recente a reforma do Ensino Médio, os estudos sobre esta temática tiveram um percentual significativo, totalizando 31,2% das produções<sup>11</sup>. Outro tema que emergiu das leituras dos artigos e compreendeu 36,6% dos mesmos foi a prática pedagógica da EF no Ensino Médio, em menor proporção o tema Educação Física e currículo apareceu em 27,7% dos trabalhos. Por fim, o tema que teve o menor percentual foi Educação Física na área de linguagens com apenas 4,5% dos trabalhos.

Assim, discorreremos sobre os elementos-chaves que emergiram nas dissertações e artigos, tomando como referência o objeto de estudo desta pesquisa, conforme apresentado no Quadro 11.

---

<sup>11</sup> As produções que tratam sobre a reforma do Ensino Médio obtiveram esse percentual nos estudos analisados, devido a Revista *Motrivivência* ter feito uma edição voltada para a temática Edição nº 52/2017.

### 3.2 O Novo Ensino Médio e a Educação Física.

Ao analisarmos o Novo Ensino Médio e Educação Física nas produções, percebemos a preocupação dos autores com a reforma do Ensino Médio, com o seu processo de tramitação e sua repercussão para Educação e especificamente para a EF. Desta forma, o núcleo de sentido deposita-se em discussões sobre: Reforma do currículo do EM, suas implicações para Educação Física e as possibilidades para EF diante do NEM.

#### 3.2.1 Da Reforma do Currículo do Ensino Médio

O debate sobre as questões relativas ao Ensino Médio já vinham acontecendo na sociedade brasileira, em especial na comunidade educativa. Havia certa convergência entre os segmentos envolvidos no debate educacional em curso e de amplas parcelas das comunidades sobre questões pendentes e necessárias no Ensino Médio. Neto et al. (2017) reconhecem que a desejada terminalidade da Educação Básica no final do Ensino Médio não acontecia, ou seja, a formação profissional não era adequadamente promovida, além de que a qualidade do ensino não oferecia a formação humana dos estudantes, pois muito de sua formação específica não se conectava com o setor produtivo e não ajudava os estudantes a constituírem um projeto de vida.

O próprio governo federal da, então presidenta Dilma Roussef, também reconhecia que o EM precisava de **mudanças**<sup>12</sup> como falam Bastos, Santos Jr e Ferreira (2017, p. 42).

Vale lembrar que em 2013 o governo Dilma encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei (PL) n. 6840/2013 que também pretendia alterar a LDB de forma similar ao que foi proposto pela MP/746 de Temer. No projeto de Dilma, que chegou a ser aprovado na Comissão Especial da Câmara dos Deputados), estava previsto a implementação da escola de tempo integral no ensino médio, o aumento da carga horária, a redução do currículo, o caráter tecnicista no ensino desta etapa da educação, além da proposição de mudança no currículo dos cursos de formação de professores.

---

<sup>12</sup> Optamos nesse trabalho por grifar os núcleos de sentido em negrito, tanto no texto corrido quanto nas citações diretas.

Diante disso, era notório que algo iria mudar no EM, porém o que discutimos aqui é a forma e as circunstâncias dessa mudança, pois o que foi implementado pelo governo de Michel Temer ficou muito distante do que vinha sendo pautado por diferentes movimentos sociais e acadêmicos ligados à educação.

Neto et al. (2017) dizem que no campo da Educação, o histórico dualismo ou darwinismo social no Ensino Médio retoma seu curso histórico sob a batuta das **políticas** públicas **neoliberais** orientadas ao **mercado**. Neste sentido, Bastos, Santos Jr e Ferreira (2017) reforçam que o perigo está nas estratégias que a lei do Ensino Médio possibilita para superar os limites que estão estagnados nesta etapa de ensino, sobretudo no que diz respeito à estratégia que pode ser adotada para ampliar a possibilidade de **controle da educação pelo setor privado**.

Já Souza e Ramos (2017) afirmam que um dos principais problemas das políticas públicas para a educação brasileira é o fato de que a educação entra na pauta das reformas econômicas, de forma a incorporar as necessidades do sistema produtivo, configurando uma relação entre sistema educacional e mundo do trabalho. Essa relação vai além de uma mera aparência e ultrapassa as fronteiras do conhecimento, uma vez que envolve práticas sociais. A escola passa, então, a ser **formadora de trabalhadores** não conhecedores do mundo do trabalho, e sim, formadora de mão de obra para este.

Corroboram com esta visão Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) ao mencionarem a ideia de organização dos currículos por itinerários formativos específicos, com ênfases em cinco áreas distintas e sem a área de Ciências Sociais, que 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.

Ainda em Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017, p. 58).

Dessa forma, a Contra reforma do Ensino Médio se configura como um brutal retrocesso porque atua de forma a institucionalizar a desigualdade estrutural presente na sociedade brasileira concebendo uma escola de Ensino Médio aligeirada para os jovens “vacionados” para o **mercado de trabalho**; enquanto mantém abertas as perspectivas de



formação ampliada para os “predestinados” – em geral, herdeiros por origens de classe – ao Ensino Superior. [grifo nosso]

Portanto, é notório que o direcionamento que a escola deveria ajudar na escolha dos jovens pelo seu projeto de vida, vai ser tendencioso, baseado sua classe social, e estes terão a ilusória impressão que estarão escolhendo a sua formação no Ensino Médio. A formação profissional para os mais pobres e o ensino propedêutico para as elites.

Para Neto et al. (2017) o redesenho radical da política educativa defendido pelo governo neoliberal deve ser entendido, portanto, como “parte do plano”, um elemento estratégico a respaldar e a legitimar o regime político-econômico que as elites se autorizam a defender para o país, se utilizando de subterfúgios para aprovação de medidas ou legislações que só favorecem a eles próprios. Como podemos ver em Savianni (2011, p. 79).

Há algumas proposições na educação cujo objetivo político, concorre para esvaziar as escolas do conhecimento elaborado, científico, que é a sua função. “A burguesia tende a esvaziar a escola dos conteúdos mais elaborados mediante os quais os **trabalhadores** poderiam fazer valer os seus direitos, as suas reivindicações”. [grifo nosso]

Se a população fosse educada para ser crítica, os **interesses das elites** não passariam nas casas legislativas do país, logo, certos cenários não aconteceriam ou se repetiriam dentro da educação brasileira.

Contudo, Neto et al. (2017) também nos dão uma indicação de algo positivo, ao dizer que as políticas educacionais raramente são implementadas de modo uniforme nos diferentes contextos de prática, ou seja, cada comunidade educativa em seu contexto sociopolítico, levando em conta a micropolítica da escola, traduz as normas gerais macropolíticas para seu contexto particular. Fato que mostra a temeridade em propor reformas educacionais sem debate com a comunidade escolar, uma vez que a vida nas escolas é como um moinho que tritura muitas das ilusões idealistas das vanguardas esclarecidas.

Assim, mesmo que a primeira vista a lei nº 13.415/2017, que implementa o Novo Ensino Médio, nos pareça algo terrível para a educação brasileira,

devemos lembrar que leis e currículos não dão aulas nas escolas. Quem as ministra são os professores e que as escolas são instituições dinâmicas que demandam por conhecimentos específicos que nenhuma normatização nacional tem condições de dar conta.

### **3.2.2 Das implicações do Novo Ensino Médio para Educação Física.**

Os autores pesquisados mostraram-se preocupados sobre como a Educação Física se estabelecerá nas escolas com a implementação do NEM. Bastos, Santos Jr e Ferreira (2017) mencionam hipóteses de implicações da lei em três áreas para EF: no ensino, na formação do professor e no trabalho docente.

No **ensino**, deve ficar em segundo plano na escola perante outros componentes curriculares, e se o estudante optar pela Educação Profissional provavelmente a Educação Física não será ofertada, já que esta se encontra na área de Linguagens. São apresentadas na atual reforma do EM as diferenças entre as áreas de conhecimentos, em que a Educação Física se limita a “estudos e práticas”, em contraposição ao “ensino” de outras disciplinas (SOUZA; RAMOS, 2017).

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) ampliam ao dizer que a EF por ter uma ação pedagógica impregnada de experiências estéticas (corporais, grupais, relacionais, comunicativas, vivências essas de difícil codificação e avaliação da aprendizagem individual dos estudantes) acaba por enfrentar grandes dificuldades de legitimação e reconhecimento no currículo escolar, sobretudo em um cenário educacional no qual a “boa educação” significa ter boas notas em Português, Matemática e Inglês.

Além disso, Bastos, Santos Jr e Ferreira (2017) falam em retorno da **valorização de conteúdos técnicos-esportivos**, por conta do ambiente técnico-profissionalizante que se pretende instituir nas escolas públicas, um claro retorno à proposta esportivista desenvolvida nas escolas entre as décadas de 1960 e 1980, ou seja, práticas que estavam superadas parecem que podem retornar com a implementação deste novo currículo.

Ainda em Bastos, Santos Jr e Ferreira (2017) O trabalho do professor de Educação Física na escola corre o sério risco de voltar a ser comparado ao de treinador, por conta da retomada da concepção tecnicista/ esportivista como proposta orientadora de sua ação pedagógica.

Na **formação do professor**, a diminuição significativa de cursos de licenciatura em EF e o conseqüente aumento de cursos de bacharelado. Isso deve se dar por conta da redução da demanda de profissionais para atuar na Educação Física escolar do ensino público e ainda pela possibilidade de agora o bacharel, o ex-atleta ou o provisionado em EF, considerados pela Lei 13.415/17 profissionais com notório saber, atuarem também no campo escolar.

No **trabalho docente**, a não obrigatoriedade do ensino da EF nos 3º anos do Ensino Médio, conseqüentemente, poderá haver uma redução significativa da carga horária e da remuneração dos professores. Aliado a isso, a contratação de profissionais com notório saber para atuarem no ensino da EF colaborará para a redução de vagas de docentes no ensino público e novos professores graduados como podemos ver na fala de Neto et al. (2017, p. 99).

[...] no caso específico da EF, a possibilidade de em alguma série no Ensino Médio ela ser **facultativa**, representa um atraso incalculável, pois reduz as oportunidades de acesso do estudante aos conteúdos da cultura corporal do movimento. Conspira contra a desejada autonomia dos estudantes para eleger, organizar e programar suas experiências corporais para além da vida escolar, sua educação para a saúde na vida adulta com qualidade e para o exercício do lazer consciente das condições e da conjuntura social, política, econômica e cultural que envolve o tempo livre e sua ocupação. Temos aí um extraordinário ataque à formação integral do cidadão com efeitos desmedidos nos valores éticos, estéticos e morais da juventude brasileira. [grifo nosso]

Isso demonstra que a própria lei 13.415/17 apresenta incoerências, pois sugere a busca de uma formação integral para os estudantes, mas ao mesmo tempo os facultava da possibilidade de cursar componentes curriculares durante a sua trajetória no EM.

A consequência disso, para EF, segundo Souza e Ramos (2017), é a sua própria exclusão, uma vez que não construiu a sua autonomia pedagógica ao longo dos anos no EM, tornando-se refém também dos ditames do mercado

de trabalho. Poucos anos se passaram das DCNs e continuamos problematizando, justificando e lutando para que EF caiba dentro da escola.

### 3.2.3 Possibilidades para EF diante do NEM

Porém, não devemos nos abater, devemos encarar mais esta luta e encaminharmos possibilidades de trabalho para EF dentro das escolas de EM, sintonizados com as demandas dos estudantes, da sociedade e também do **mundo trabalho** (não do mercado de trabalho). Nos apoiando, também, em autores como Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) os quais sugerem que a Educação Física está sendo desafiada a produzir **novos sentidos às suas práticas escolares** no Ensino Médio de maneira ainda mais crítica, em franco diálogo com as **juventudes** e seus **projetos de vida**, com mundo do trabalho, com o mundo do lazer e com a necessidade de produção de uma **educação com qualidade social**.

Portanto, a categoria Novo Ensino Médio e Educação Física de acordo com as produções, aponta que esta reforma surge cheia de contradições que vão desde a sua formatação enquanto legislação até as modificações de paradigmas da educação, carga horária, formação do estudante, componentes curriculares e a docência. Para além disso, os estudos indicaram que a EF inserida neste novo contexto de EM terá dificuldades de legitimação na escola, de sistematização dos conteúdos e nas relações do trabalho docente.

Diante disso, os professores de EF nas escolas de EM devem procurar se apropriar dessa lei, entender suas entrelinhas e buscar contribuir em nível regional para construção de seus currículos, tentando diminuir as distorções que a legislação nacional apresenta, tentando dar aproximações a EF com as dimensões de **juventudes, seus projetos de vida e o mundo do trabalho** para quem sabe no futuro não estarmos novamente discutindo a importância deste componente curricular na escola.

### 3.3 A Educação Física no Ensino Médio.

Ao analisarmos a EF no EM nas produções, percebemos que maioria dos artigos e dissertações se concentraram nesta temática, o que sugere, mesmo passado tanto tempo que a EF é componente curricular obrigatório no EM, ainda são recorrentes nos estudos que esta relação ainda possui muitos conflitos, contradições e dificuldades, porém, na maioria dos autores pesquisados foi possível encontrar, também, possibilidades para a EF diante dos desafios de ensinar nesta etapa da Educação Básica. Desta forma, para esta categoria empírica os núcleos de sentido depositaram-se nas unidades de contexto: Legitimidade, Sistematização, Currículo, EF na área de linguagens e as possibilidades para EF no EM.

#### 3.3.1 Legitimidade

Iniciamos a discussão, com uma das dificuldades de ensinar EF no EM que é a **legitimação** deste componente curricular na escola, o que sugere este como um dos motivos, para que nesta reforma fosse cogitada a **obrigatoriedade da EF** no novo currículo.

Bertini Junior e Tassoni (2013) falam que historicamente, as atividades físicas sempre estiveram em um patamar inferior em relação às atividades, reconhecidamente, intelectuais. Nesse sentido, destaca dois aspectos que contribuem para a **desvalorização da EF**. O primeiro refere-se à maneira simplificada com que a área é vista, com dificuldades de reconhecer quais os conhecimentos que lhes são específicos. O segundo refere-se à ideia de que há familiaridade intensa entre as pessoas e as práticas corporais, dando a falsa impressão de que a área e o profissional seriam quase que dispensáveis, inclusive no ambiente escolar.

Pizani, Oliveira e Barbosa-Rinaldi (2012) mencionam que, a simples **inclusão da EF como componente curricular** no EM não garante que ela tenha desenvolvimento didático satisfatório, visto que muitas são as questões que comportam esta inclusão e a **prática pedagógica** é principal discussão que permeia esse processo. Como podemos ver na fala de Palma et al. (2010, p. 55).

O que se pode inferir é que a Educação Física foi incluída como componente curricular sem o devido planejamento que fundamentasse sua estruturação, resultando em uma falta de organização interna, tanto física quanto pedagógica, por parte dos profissionais da área. Dessa forma, a Educação Física escolar ainda não se apresenta legítima, posto que os profissionais envolvidos não trabalham de forma que contemple as necessidades educacionais contemporâneas no que se refere aos conhecimentos específicos da área, sendo facultativos em muitas das atuações docentes. Talvez isso possa ser justificado pelo fato de os professores terem dificuldade em sistematizar os conteúdos da área.

Diante deste contexto, o grande desafio da EF nas escolas de EM é legitimá-la e esta requer uma prática pedagógica organizada, sistematizada e com **sentidos e significados**, possibilitando aos estudantes conhecimentos que relacionem seus conteúdos ao mundo trabalho, buscando ser parte efetiva na formação de cidadãos críticos e atuantes na **sociedade**.

Lira (2017) diz que o professor de EF não pode se esquivar de sua responsabilidade frente ao conhecimento, frente ao ato avaliativo e a sua participação em todas as instâncias escolares, com vistas à legitimação da disciplina. Isso, demonstra que para fortalecermos o componente curricular temos que ir além da aula, temos que participar de todo o universo que a escola envolve, trabalhando de forma conjunta com todos os atores envolvidos nessa processo, demarcando nosso espaço, legitimando nossas ações.

Quando o professor consegue organizar os saberes escolares da EF na escola, seguindo os princípios sugeridos por Souza Junior (2007), de seleção, organização e sistematização dos conteúdos, a prática pedagógica começa a tomar corpo, sentido e significados, e assim vai se legitimando.

Contudo, Bertini Junior e Tassoni (2013) em seu estudo constataram outro problema, que a área ainda não é compreendida pela sociedade de maneira geral (pais e alunos), porém o que surpreende ainda mais, é a falta de entendimento por parte da **comunidade escolar** (professores e gestores). Muitas dúvidas em relação à legitimidade pedagógica envolvem ainda esta relação entre EF, sociedade e comunidade escolar.

O componente curricular é visto pela comunidade escolar como o momento de lazer dos estudantes e muitos professores se deixam levar por essa concepção do senso comum, deixando de marcar o seu território na escola, enquanto componente curricular que tem conhecimentos

historicamente construídos pela humanidade e estes devem ser ensinados aos estudantes. Como consequência, encontramos o pensamento generalizado na escola de que por ser uma disciplina ministrada, geralmente, na quadra, isso traz grandes facilidades tanto para o desempenho da função docente como para o fato de se constituir a preferência dos estudantes em relação às demais disciplinas. Permanecendo a ideia de que ter apenas uma bola é suficiente (BERTINI JUNIOR; TASSONI, 2013). Esse mal entendimento acarreta em dificuldade para EF legitimar-se, enquanto componente curricular que tem conteúdos a serem trabalhados ao longo do EM.

Ao adentrarmos na percepção da **sociedade** sobre a EF, evidenciamos, também problemas como os estudantes percebem o componente curricular. Silva (2016) aponta que entre os estudantes do EM pesquisados, a maioria só reconheceu o conteúdo esporte como sendo ofertado ao longo do ano letivo e de maneira repetitiva e, por vezes, estes não conseguiam identificar quais os conteúdos das aulas e entendiam as aulas de EF como espaço para o lazer ou para o exercício físico.

Maldonado, Nogueira e Silva (2018) resumem o entendimento dos problemas apontados acima pelos estudos, que muito se evoluiu na EF nas últimas décadas, belos discursos a respeito de sua contribuição para a formação integral das pessoas, mas, infelizmente, sem contar com práticas pedagógicas coerentes com esses ideários levaram ao enfraquecimento da **legitimidade** da EF na escola, principalmente no EM, e parece ter influenciado os ocupantes dos cargos de poder que tiveram talvez experiências ruins durante as aulas de EF, resultando em uma formação fragmentada, seletiva, autoritária e acrítica. O que nos leva a discutir novamente a importância de tê-la ou não na escola no EM.

### 3.3.2 Sitematização

Outro contexto de relevância nas produções analisadas, dentro desta categoria empírica a EF no EM, foi o debate em torno da sitematização dos conteúdos nas aulas. Sendo recorrente sua discussão, dentro dos trabalhos que investigam a prática pedagógica, como fator primordial para que o

componente curricular possa ser trabalhado de forma qualitativa dentro da escola.

Verificamos, em parte dos estudos, o distanciamento entre o recomendado pelas orientações curriculares e a realidade encontrada nesta etapa de ensino. Como vemos em Pizani, Oliveira e Barbosa-Rinaldi (2012) que fizeram um ensaio com um professor da rede estadual do Paraná, observando suas aulas e comparando com o que diz o currículo daquele estado. Observou-se que o sujeito pesquisado não atendeu às premissas da área, uma vez que não tratou dos **conhecimentos clássicos** pertinentes a ela, como jogo e brincadeira, esporte, dança, luta e ginástica, e quando eram desenvolvidos não recebiam o tratamento condizente com os objetivos educacionais sugeridos, além da **sistematização** se concentrar **no ensino dos esportes**.

Ainda em, Pizani, Oliveira e Barbosa-Rinaldi (2012) apresentaram, nos seus resultados, que há dificuldade na sistematização dos conhecimentos, dificuldades de compreendê-los, o que sugere a necessidade de mais investimentos em formação e garantia de melhores **condições de trabalho** para que a prática pedagógica seja mais qualitativa.

Um outro problema que influencia diretamente na prática pedagógica e conseqüentemente na sistematização dos conteúdos, segundo Jardim et al. (2014) é o **acúmulo de trabalho e empregos** pelos professores, representando um problema recorrente no país, pois interfere negativamente na elaboração do **planejamento**, pois quanto mais funções são concentradas por eles, menor é o tempo disponível para a **organização pedagógica**.

Contudo, esta não pode ser justificativa para o não cumprimento de suas obrigações docentes, e sim uma motivação para procurar os foros corretos de defesa do trabalhador em educação para alcançar melhorias em sua condição de trabalho.

Um exemplo que o problema não se dá, via de regra, pelo excesso de trabalho, é identificado no estudo de Boscatto e Darido (2017) com professores de EF dos Institutos Federais (IF) que são dedicação exclusiva, com salários diferenciados e carga horária em regência bem menor que os da rede regular, e neste estudo constatou-se problemas semelhantes aos encontrados em



escolas de EM regular, uma vez que a prática pedagógica se concentrava nos conteúdos de atividade física, saúde e **esportes**.

Devido a essa discrepância, pode-se considerar que a EF, nesse contexto, apresenta a necessidade de explicitar, sistematizar e **diversificar os conteúdos** de ensino, no sentido de ampliar aspectos restritos aos esportes e à saúde. (BOSCATTO; DARIDO, 2017, p. 105). [grifo nosso]

Podemos notar, que mesmo em locais ditos mais estruturados, existe uma ênfase no esporte, em detrimento de outros conteúdos da **cultura corporal**. Lima e Lima (2012) dizem que no EM, a EF necessita estabelecer outros objetivos além do ensino do esporte, pois existe uma diversidade de conteúdos significativos para a realidade e expectativa dos alunos. Quando as atividades propostas atendem os interesses dos jovens, elas promovem aprendizagens mais efetivas e despertam a consciência crítica.

Contudo, um outro estudo, realizado por Metzner et al. (2017) em IFs também mostraram que nestas mesmas instituições acontecem sistematizações de aulas de EF de forma positiva. O planejamento das aulas é pautado na diversificação dos conteúdos e na criação de situações de aprendizagem que promovam a participação de todos os estudantes.

Nessa direção, os dados indicam que os alunos valorizam e percebem a relevância da Educação Física na medida em que vão se apropriando do conhecimento sistematizado ensinado ao longo do ano letivo (METZNER et al. 2017, p. 118).

Portanto, para superarmos as práticas corporais “vazias” (METZNER et al., 2017) e práticas centradas no ensino do esporte, que ainda persistem nas mais diversas escolas de EM pelo país, devemos, enquanto professor, perceber que parte da solução está relacionada com uma boa organização pedagógica envolvendo questões de planejamento, sistematização e diversificação dos conteúdos da cultura corporal, e que estes conhecimentos tragam sentidos e significados e se relacionem com o cotidiano dos estudantes. Assim, poderemos ter, talvez, uma EF mais respeitada, fortalecida e qualificada dentro das escolas.

### 3.3.3 A relação da Educação Física e os Currículos

Após as questões referentes a legitimidade da EF e sistematização dos seus conteúdos, apresentamos outro contexto que foi recorrente na produções que tratam da EF no EM que foi a como a ela se relaciona com os currículos, como isso a impacta dentro da escola e a influência dessa relação no direcionamento da organização didática da disciplina.

#### 3.3.3.1 Entendendo os Currículos

Ao iniciarmos nossas análises sobre o que dizem os artigos e dissertações sobre esta temática, trazemos uma definição clássica sobre currículo, baseada em Sacristán (2000), ao se referir que o início da construção das matrizes curriculares acontece por meio das **políticas públicas**. São as políticas educativas que prescrevem critérios mínimos e **orientações curriculares** para serem seguidos dentro do sistema educativo. O autor denomina este nível curricular como “**currículo prescrito ou oficial**”. O currículo prescrito é apresentado no âmbito escolar por meio dos documentos oficiais, como leis, decretos, resoluções, diretrizes, portarias etc.

Neira (2018) complementa ao dizer que o currículo pode ser entendido como um conjunto de argumentos que subsidiam determinada maneira de organizar a experiência escolar, ou seja, que oferecem fundamentos científicos para planejar o percurso dos estudantes.

Porém, é necessário diferenciarmos o que é currículo e o que é proposta curricular. O primeiro está relacionado a algo mais amplo, atendendo a generalidades educacionais, uma **diretriz**. Resultado de um processo de seleção, de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, de relação de poder, de expressão cultural, de uma identidade, de uma determinada trajetória capaz de expressar formas de organização do conhecimento selecionado (LOPES, 1999; SOUZA JÚNIOR, 2007, 2011; SILVA, 2011).

Já a segunda, para Tenório et al. (2012) é mais específica, tendo origem no próprio currículo, porém surge como proposição e não imposição como

geralmente acontece com estas **normatizações** feitas por curriculistas. Desta forma, as propostas curriculares estabelecem uma relação mais próxima com o projeto político pedagógico da escola onde será vivenciada, trazendo elementos como: contexto histórico, intencionalidade, conteúdos, aspectos metodológicos e avaliação.

Ferreira Junior (2017) reconhece as teorias curriculares como elemento que desenvolve possibilidades de manutenção e transformação do conhecimento construído historicamente, bem como da socialização das crianças e jovens conforme os parâmetros de valor almejados numa sociedade. É possível verificar ainda que a escolha dos conhecimentos que irão compor o currículo, é uma ação política que envolve, **poder e identidade** com o **projeto social que se almeja** (SILVA, 2011).

Esta relação de poder que os **currículos** acabam impondo nas escolas, demonstra, nas entrelinhas, o que acontece na sociedade. A falsa relação de diálogo em construir o instrumento, prevalecendo sempre os interesses das classes dominantes. Como podemos observar na fala de Ferreira Junior (2017, p. 39).

Afirmamos que o currículo é uma ação política, pois envolve o diálogo entre as pessoas e o desenvolvimento de relações de interesse entre classes sociais, na tentativa de estabelecer um falso consenso, ao passo que se estabelece uma hegemonia de uma classe dominante sobre as demais classes sociais. É neste sentido que o currículo se constitui também como uma ação de poder.

Dessa forma, os curriculistas dão a impressão que a construção dos documentos são democráticas, contudo, as normatizações dificilmente atendem aos interesses da comunidade escolar. Com o Novo Ensino Médio não seria diferente.

O ponto que nos parece positivo nessa relação da EF com o currículo é explicitado na fala de Goodson (2012), quando afirma a existência de uma distinção entre currículo escrito e o currículo como atividade em sala de aula, ou seja, nem sempre aquilo que nos é imposto nas normatizações é realmente o que acontece na prática pedagógica, pois a escola é dinâmica, cheia de vida e demandas que se atualizam rapidamente e o currículo não tem vida, não se mostra de modo explícito, podendo às vezes intencionalmente ser enganoso.

### 3.3.3.2 A Educação Física nos currículos

Há sempre um anseio dos professores de EF quando surgem novas propostas curriculares que esta seja como um manual, já que ali irão encontrar a definição dos conteúdos e de como eles serão tratados didaticamente. Segundo Almeida Junior (2006) estes docentes, então, esperam que nos documentos esteja: como ensinar, para quem ensinar e quando ensinar. Porém o que vemos geralmente são distanciamentos entre o que está prescrito e o que é **praticado** em sala de aula. Alguns são os motivos e procuraremos discutí-los sob o olhar dos artigos e dissertações analisadas.

O NEM e seu documento normativo que determina as expectativas de aprendizagens e orienta as **propostas curriculares** estaduais, a BNCC, é a prova deste **distanciamento**. De acordo com Neira (2018) a opção por um currículo baseado em competências e habilidades prescritas reduz as possibilidades pedagógicas do professor e ressoa na **formação dos estudantes**.

Porém, este tipo de visão não surgiu agora, com a BNCC. Tenório et al. (2012), ao analisar as propostas curriculares estaduais para EF no estado de Pernambuco, constatou a falta de clareza teórica quanto à forma de organizar as intencionalidades, se por objetivos, se por **competências/habilidades**. O que demonstra que alguns currículos estaduais já vinham se aproximando dessas dimensões, sendo uma tendência em ascensão dentro da educação.

Fato constatado nos estudos de Ramos (2015) e Ferreira Junior (2017) que investigaram a implementação de novas propostas curriculares para o EM no estado do Rio Grande do Sul e do Ceará e as repercussões para EF, os achados mostraram, em ambos, dificuldade dos professores na adequação às novas propostas, falta de clareza dos objetivos da EF diante do novo currículo e problemas na sistematização dos conhecimentos frente às competências e habilidades sugeridas pelas propostas estaduais. Além disso, como eram currículos de EM integrado, ou seja, o ensino propedêutico e profissional estavam juntos, foi evidenciado, nos mesmos estudos, a aproximação da EF nestes currículos a conceitos mais **tecnicistas** em detrimento aos conceitos mais **críticos**. O que sugere adequação às exigências do mercado de trabalho.

Com isso a EF passa a fazer parte de um jogo em que os interesses econômicos e formação de mão de obra de baixo custo passam a ser parte de sua rotina, sendo que o desenvolvimento de suas potencialidades para ajudar numa formação omnilateral são relegadas a segundo plano, visto que, assentadas nas bases do novo modo de produção flexível, sua formação vai num sentido mais funcionalista (RAMOS, 2015, p.124).

Tais constatações nos fazem perceber, na prática, o que foi mencionado anteriormente. Entre o currículo prescrito e o praticado nas escolas o distanciamento parece enorme, uma vez que ao se construir essas referências o principal é deixado de lado, a prática pedagógica e suas especificidades.

Se as propostas curriculares em âmbito estaduais apresentam tais problemas, imaginem para um país inteiro. Neste sentido, Neira (2018) defende a inviabilidade de um currículo para EF com abrangência nacional, uma vez que que os objetos de conhecimentos: luta, dança, ginástica, jogo e esporte são passíveis de inúmeras significações, podendo variar conforme o contexto e os sujeitos envolvidos.

Portanto, pensar uma EF homogênea, em território nacional, nos parece ser muito pretensioso em termos didático-pedagógicos, de difícil materialização em sala de aula, porque neste processo os curriculistas dificilmente escutam os professores que vão por em prática estas normatizações na escola e este distanciamento entre os atores dos currículos promove o mesmo afastamento entre o que é prescrito e o que é praticado.

### **3.3.4 Área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias**

Finalizamos, esta análise bibliográfica apresentado o tema que apareceu minoritariamente, a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e como a EF se situa neste contexto. Com o NEM, esta passa a ser um dos itinerários formativos possíveis de escolha para a formação dos estudantes do EM.

Santos, Marconi e Trentin (2012) dizem que esta área privilegia a aquisição e o desenvolvimento de competências gerais relacionadas à representação, à comunicação, à investigação, à compreensão e à

contextualização sociocultural, de modo que os estudantes conheçam e saibam usar **diferentes linguagens** em distintas situações ou **contextos**. como podemos observar na fala de Castro (2017, p. 131).

Essa área de conhecimento abrange a linguagem verbal, musical, visual e corporal, visando esses recursos expressivos na participação da vida social. O termo abrange também diferentes formas de experiências estéticas, sensoriais, sensíveis, corporais, sonoras, dentre outras.

Para além destas possibilidades, mencionadas pelos autores. Alguns documentos oficiais também falam que essas diferentes linguagens não sejam desenvolvidas apenas como formas de expressão e de comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores (BRASIL, 2000; 2006).

A partir do entendimento dos objetivos da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, devemos reconhecer que para acontecerem de forma efetiva na escola, estes precisam ser alcançados a partir da **interdisciplinaridade** entre os componentes curriculares que compõem a área: EF, Artes, Língua Portuguesa e Línguas Estrangeiras. Como podemos observar também na BNCC (BRASIL, 2018, p. 16).

[...] decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

Santos, Marconi, Trentin (2012) afirmam que o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla auxilia os estudantes na compreensão das complexas redes conceituais e possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável.

De acordo com estes elementos, quando os componentes curriculares que compõem esta área de conhecimento se apropriam de seus objetivos específicos e conseguem também desenvolver atividades pedagógicas interdisciplinares, este, agora itinerário formativo no NEM, se fortalece conseguindo atrair os estudantes a escolhê-lo como formação, já que isso está previsto como uma possibilidade com o novo currículo do EM.

### 3.3.4.1 A Educação Física na área de Linguagens.

A EF se justificaria nesta área pelo uso da **linguagem corporal**, porque estimula a comunicação em **diferentes culturas e contextos**, sendo o elemento central no processo de interação dos estudantes com a cultura corporal. **A linguagem corporal** propicia ao indivíduo o reconhecimento do outro e de si mesmo (SANTOS; MARCONI; TRENTIN, 2012).

Estes mesmos autores, investigaram professores da área de linguagens de duas escolas de EM e constataram que os outros componentes curriculares reconhecem a inserção da EF na área justificada pela capacidade dessa disciplina de contribuir para o desenvolvimento e para a **formação integral dos** estudantes, abrangendo os aspectos cognitivo, afetivo e motor. Ao mesmo tempo, reconhecem também em alguns professores de EF a falta de compromisso com a prática pedagógica, o que dificulta sua inserção nas **atividades interdisciplinares** da área de linguagens. Por último, constataram que nem os próprios professores de EF conseguem concebê-la como uma linguagem e nem estabelecer relações com as demais disciplinas que compõem a área.

Ao investigar na inserção da EF no ENEM, Novaes (2015) percebeu que apesar das críticas em torno das questões que caem no exame, majoritariamente com temas relacionados a saúde e ao esporte, identifica um esforço na redação dos quesitos em justificar o componente curricular na área de linguagens, procurando contextualizá-los com outros conhecimentos das outras disciplinas. A interdisciplinaridade tem a potencialidade de auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, de conteúdos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008; PEREIRA, 2009).

Cunhado, com a implementação da BNCC, resgatando princípios, taxinomias e tipologias da EF historicamente superadas, resuscitando a racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal, Neira (2018) afirma que este novo currículo leva a EF para mais próximo da área de Ciências da Natureza por buscar as competências e habilidades com ênfase nas relações

de saúde, aptidão física e gestos técnicos das práticas corporais e, neste caso, falta argumentos que a justifique na área de linguagens.

Diante do que foi mencionado, acreditamos que com o NEM e a consolidação da BNCC como currículo a ser seguido, os professores de EF terão dificuldade de organizarem os saberes escolares que deverão sistematizar em sala de aula, como também reconhecê-los e justificá-los no itinerário formativo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, o que segundo Neira e Gramorelli (2017) tem a ver com o nível de compreensão desses termos, impactando diretamente no fazer pedagógico destes.

### 3.3.5 Possibilidades para Educação Física no EM

Devemos sim, reconhecer os problemas que ainda são visíveis dentro da prática pedagógica, porém a legitimidade tão desejada na área emana principalmente da ação de ensinar. Neste sentido, anunciamos algumas perspectivas de enfrentamento da EF no EM a partir dos autores analisados.

Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) dizem ser imprescindível para o campo da EF a elaboração e/ou **ressignificação** da sua relação com o mundo do trabalho, trazendo fortemente o que já era orientado nas DCNs (BRASIL, 2013), ou seja, que as dimensões de **trabalho, ciências, cultura e tecnologia** fossem trabalhadas junto aos componentes curriculares de forma interdependentes para gerar uma aproximação da escola com as novas demandas do mundo moderno.

Alerta, ainda, Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017), que para superar uma visão meramente instrumental em relação as práticas corporais a EF no EM deve possibilitar aos estudantes o processo de síntese de experiências, vivências e aprendizagens elaboradas no transcurso da Educação Básica, bem como a elaboração de novos **sentidos e significados** nessa etapa formativa.

[...] a 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 (GARIGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017, p. 68).



Corrobora com este debate a respeito da busca da legitimidade da EF Maldonado, Nogueira e Silva (2018) ao dizer que no processo educativo das pessoas, em defesa de um processo que tenha como base as múltiplas dimensões do ser humano e que é voltado para a construção da cidadania, será feito por meio de exemplos de práticas pedagógicas bem sucedidas.

Neste interim, apresentamos algumas sugestões para a qualificação da **prática pedagógica** da EF a partir da literatura.

Maldonado, Nogueira e Silva (2018) apresentam duas possibilidades para o ensino da EF nas escola de EM: a primeira está relacionada a pedagogia dos projetos. As aulas de EF, nessa escola, são construídas de maneira entrelaçada aos problemas do cotidiano dos educandos, que são estimulados a pensar no significado que atribuem a elas. A elaboração dos planejamentos pretende ocorrer de maneira democrática. Os projetos escolhidos resultam do interesse e envolvimento dos educandos e educadores que, a partir da constituição de assembleias, dedicam-se a pesquisas, discussões e vivências dos temas da **cultura corporal**.

A segunda possibilidade se aproxima de uma EF mais crítica, pois acontece após o diagnóstico sobre a realidade deste componente curricular na escola, dessa forma o professor pesquisado começou a elaborar o seu planejamento tendo como principal objetivo estimular o pensamento crítico dos estudantes sobre as manifestações da cultura corporal, com vistas a formar cidadãos críticos que pudessem se posicionar de forma efetiva sobre temas ligados às **práticas corporais**. Tendo como base epistemológica a abordagem crítico emancipatória (KUNZ, 2006) que sugere, entre outras coisas, que cada ser humano se movimenta de acordo com a relação que estabelece com a cultura a partir de seu repertório, de sua **história de vida**, seus desejos e diversas experiências anteriores com as práticas corporais.

Já Lira (2017) defende que a EF deve ampliar as práticas corporais para além da prática esportiva, enriquecendo as possibilidades de movimento, trazendo temas como: jogo, dança, luta, ginástica e esporte e os conectando à **realidade cotidiana**. Através da **ação-reflexão-nova ação** (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Outra possibilidade para o ensino da EF é sugerida por Sanches Neto et al. (2013), através da demanda do **ambiente**<sup>13</sup>, apontando a possibilidade de se integrar na prática pedagógica quatro blocos temáticos que seriam convergentes: elementos culturais, movimentos, aspectos pessoais e demandas ambientais. As dinâmicas que denotam a especificidade da EF seriam tratadas em temas referentes à cultura, ao movimento, ao corpo e ao ambiente.

Souza et al. (2017) afirmam que estudantes do Ensino Médio e do Profissionalizante desejam atividades mais dinâmicas e interativas que oportunizem a participação durante todo o processo de ensino. Estas estratégias melhoram o interesse pelo conteúdo, resultando numa possibilidade de uma melhora no aprendizado e na qualidade do ensino. Neste contexto, a sugestão é que os jogos e brincadeiras não seja apenas conteúdo, mas estratégia didático metodológica também nas aulas de EF.

O ensino por meio do **lúdico** não finaliza em si mesmo, mas nos possibilitou perceber que pode ser uma estratégia pedagógica que auxilia os professores a alcançar seus objetivos junto aos alunos, além de motivá-los a interagirem de maneira mais efetiva com os conteúdos. Trabalhar de maneira integrada com as disciplinas permite ampliar a análise dos alunos, a olhar para os conteúdos de forma articulada e não meramente fragmentos de conhecimentos desconexos entre si e sem relação com a vida cotidiana (SOUZA et al., 2017, p. 11). [grifo nosso]

Esta estratégia é um recurso muito utilizado pelos professores de EF, porém deve-se ter cuidado para não confundir o que é conteúdo e o que é procedimento didático metodológico e ficar claro para os estudantes, para não acharem que a hora da aula é o momento da brincadeira. Neste contexto, Oliveira et al. (2016, p. 340) em seu estudo com professores da rede estadual de Pernambuco verificou o entendimento dos mesmos sobre o jogo e constatou

que a maioria dos profissionais entende o jogo como atividade lúdica que permite ao praticante entender, absorver e criar regras, sendo, por isso, uma excelente ferramenta para a formação do indivíduo e da sua personalidade, porém não

---

<sup>13</sup> O ambiente remete a tudo aquilo que há no mundo e, nesse sentido, as demandas ambientais nos envolvem constantemente, influenciando e sendo influenciadas pelos acontecimentos cotidianos (SANCHES NETO, 2013, p. 310).

apenas como meio para outras aprendizagens, mas também como objeto de aprendizagem do próprio jogo.

Portanto, utilizá-lo como estratégia ou como conteúdo, pode ser um recurso que auxilie a prática pedagógica, desde que isto esteja bem delimitado no planejamento, na sistematização e na avaliação e os estudantes consigam reconhecer esses momentos durante as aulas.

Finalizamos, com as sugestões de Metzner et al. (2017) para a prática pedagógica: **diversificar os conteúdos**, promover o diálogo, valorizar os conhecimentos trazidos pelos jovens, comprometer-se com a disciplina, cumprir sua ementa, observar as necessidades e os interesses dos estudantes que levam a uma aprendizagem significativa e bem-sucedida.

### **3.4 Considerações transitórias sobre as produções: uma análise necessária.**

Apresentamos uma ideia de transitoriedade nas considerações, por entender que o conhecimento é dinâmico e está em constante construção, ainda mais, quando investigamos uma mudança curricular em implementação e seus impactos dentro da escola e no seu interior na EF.

As produções, de forma geral, trouxeram elementos importantes para pensarmos a Educação Física Escolar no EM e mais ainda no NEM, verificamos que o olhar dos autores é de preocupação dos caminhos que a EF vai seguir diante deste novo paradigma neoliberal. Além disso, os estudos nos mostraram que toda esta discussão de permanência do componente curricular no EM recai sobre a sua legitimação, e esta, traz consigo questões referentes à sistematização dos conteúdos, a relação com os currículos prescrito e o currículo praticado nas escolas, por último, as justificativas da EF na área de conhecimento Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, diante de um novo modelo de pensar a formação para o trabalho dentro da perspectiva de competências e habilidades.

Diante deste cenário, para fortalecermos a EF no NEM, precisamos qualificar nossa prática pedagógica, levando os conhecimentos com sentidos e significados e estes consigam dialogar com a juventude, com a escola, com os outros componentes curriculares e com o mundo do trabalho. Sendo, isto

proveniente da nossa participação na construção dos currículos (prescrito) e este se reproduzam em sala de aula (praticado). Como consequência, conseguiremos justificar nossa presença na área de linguagens e assim possamos ter uma EF com possibilidades ao invés de dificuldades.

Por fim, munidos do que foi exposto pelo campo bibliográfico em relação a consolidação EF no Ensino Médio, vamos dialogar com os documentos orientadores e os dados do nosso campo de pesquisa sobre esta realidade na rede estadual de Pernambuco.

## CAPÍTULO IV

### PESQUISA DOCUMENTAL

Após situarmos o contexto da EF no EM nas produções, voltamos nossas análises para os documentos normatizadores e orientadores da prática pedagógica em âmbito nacional e estadual, buscando entender os novos paradigmas implementados para o EM e para EF, bem como os documentos estaduais, ainda vigentes, enxergam este contexto.

Nesse sentido, os documentos levantados para análise se deram a partir do ano de 2008, com as Lei complementar nº 125/2008 que regulamenta as escolas de referência no estado de Pernambuco, até o ano de 2018 com homologação da BNCC do EM.

Estes, foram levantados nas bases documentais *online* do Ministério da Educação e da Secretária de Educação de Pernambuco. Este recorte foi com o intuito de entendermos como estes documentos tratam o EM e a EF. Os mesmos foram categorizados conforme Quadro 19 e 20.

**Quadro 19** - Quadro analítico dos documentos (nacional).

Documentos Nacionais	Foco
Lei 13.415./2017	Modificação do currículo do Ensino Médio e seus impactos na escola, no professor e na EF.
BNCC - 2018	Expectativas de aprendizagens, competências e habilidades para o EM e a EF.

**Quadro 20** - Quadro analítico dos documentos (estadual).

Documentos Estaduais	Foco
Lei complementar nº 125/2008.	Constituição das Escolas de referência em Ensino Médio – EREM.
Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral (2010)	Orientação para a prática pedagógica nas EREMs.
Parâmetro para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (PCPEB) – 2013a; Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco (PCPE)– 2013b.	Orientações curriculares para o EM e para EF.

Tomaremos o quadro como referência para a análise dos documentos a seguir.

## 4.1 Documentos para o Ensino Médio.

Neste tópico, abordamos sobre o que dizem os documentos em âmbito nacional e estadual sobre esta etapa da Educação Básica, apresentando as aproximações e os distanciamentos entre eles. Optamos, em analisar os documentos separadamente, elucidando o nosso objeto de estudo e buscando manter as relações entre os mesmos. Para tal, escolhemos grifar no texto os termos mais importantes de cada documento e suas relações com o EM.

### 4.1.1 Lei nº 13.415/2017

Iniciamos nossas análises com a Lei nº 13.415/2017 que implementa o Novo Ensino Médio em território nacional, buscando compreender as linhas e as entrelinhas desta legislação que está começando a ser implementada nas escolas pelo país.

Logo de início, em seu artigo 1º, já é possível verificar a primeira mudança. Trata-se da **modificação da carga horária** do EM como podemos observar abaixo.

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput 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 (BRASIL, 2017).

A lei começa revogando o art. 24 da LDB/1996 que determinava o mínimo de 800 hs/aula durante 200 dias letivos, porém ao implementar o aumento da carga horária esta legislação não trouxe em nenhum artigo ou parágrafo de como estados e municípios fariam, em termos orçamentários, para garantir este mínimo de carga horária até 2022. Neste contexto, Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) mencionam como seria possível ampliar esta jornada de aulas se recentemente foi sacionada a emenda constitucional nº 95/2016 que congela por vinte anos os gastos públicos com educação, saúde, segurança, entre outros. Assim, em sua primeira modificação já percebemos contradições que impactam na aplicabilidade desta legislação.

Outra mudança refere-se a possibilidade de **flexibilização curricular** através dos **itinerários formativos** : I – Linguagens Códigos e suas Tecnologias; II- Ciências da Natureza; III- Ciências Humanas; IV- Matemática e V- Educação Profissional, ou seja, a possibilidade do estudante escolher a sua formação. Neste contexto Frigoto ( 2016, s/p) fala que é.

Uma traição aos alunos filhos dos trabalhadores, ao achar que deixando que eles escolham parte do currículo, vai ajudá-los na vida. Um abominável descompromisso geracional e um cinismo covarde, pois seus filhos e netos estudam nas escolas onde, na acepção de Destut de Tracy, estudam os que estão destinados a dirigir a sociedade. Uma reforma que legaliza a existência de uma escola diferente para cada classe social. Justo estes intelectuais que em seus escritos negam a existência das classes sociais.

Portanto, nos parece claro que esta nova legislação propõe a volta da antiga dualidade entre o ensino propedêutico para as elites e o ensino profissional para as classes mais baixas com o objetivo de formar trabalhadores para o mercado de trabalho.

Outra questão que a legislação altera é a possibilidade da contratação de professores para atuar no EM.

Art 6 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 (BRASIL, 2017). [grifo nosso]

Para os sindicato nacional dos docentes do Ensino Superior (ANDES, 2016, p.10).

Além de desqualificar os cursos de licenciatura, a contrarreforma do ensino médio desrespeita e desvaloriza a profissão do docente, regulamentada e exercida por profissionais que possuem formação específica, com formação pedagógica e domínio de conteúdo, visto que admite que as aulas sejam ministradas por “pessoas com “notório saber”. A medida diminui o papel do professor na formação dos estudantes, em todos os níveis de ensino, e ignora a importância da formação superior específica para educação na Educação Básica.

Este artigo da lei mostra o descompromisso com a educação nacional, além da desvalorização da formação e precarização do trabalho docente, que

nos parece antagônica a uma reforma que se intitula “nova”, moderna e conectada com o mundo do trabalho e as juventudes.

Nas entrelinhas desta lei, percebemos também a possibilidade de validação e equivalência de atividades à distância e uma profissionalização sem vínculo orgânico com o projeto educacional das escolas do EM como podemos ver.

Art 4. § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação (BRASIL, 2017).

Este parágrafo, segundo Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) sugere uma abertura ao avanço da privatização do EM na medida em que as **instituições privadas** poderão abocanhar uma parcela da formação que deveria ser pública.

Corroborar com esta ideia de privatização da educação pública, Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) ao dizerem que é real a possibilidade de os sistemas de ensino instituírem convênios com instituições privadas, ou seja, a perigosa parceria público-privada, que pode acontecer tanto na matrícula de estudantes com financiamento público em escolas privadas que disponibilizam de estrutura mínima exigida pela Lei (seja no ensino presencial ou à distância) ou na gestão das escolas públicas de tempo integral potencializadas pela reforma, tendo como referência o modelo norte-americano de “escola charter”, escola mantida com recursos públicos, mas com gestão privada. Desta forma, veremos cada vez mais a iniciativa privada buscando fazer parcerias público-privadas, com um discurso de responsabilidade social das empresas em prol da educação, porém com interesse na formação de mãos de obra para seus quadros.

Agora, nos debruçamos no item desta lei que mais houve divergências até a homologação de sua versão final em 2018, que é Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual aprofundamos mais à frente sobre o que este documento determina sobre as expectativas de aprendizagens para EM e para EF. Neste momento, apresentamos nossas análises de como a Lei 13.415/2017 percebe a BNCC inserida no Novo Ensino Médio.



Na legislação, a redação sobre a BNCC aparece desta forma.

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).  
[grifo nosso]

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Neste trecho, percebemos que o currículo do EM será composto aproximadamente por 60% da BNCC e 40% de organização dos itinerários formativos. Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) dizem que ao reduzir para o máximo de 1800h a parte comum, das 3000h previstas para conclusão do EM, o MEC impõe um empobrecimento na formação dos nossos jovens (40% do percurso formativo seria destinado/preenchido pelos “itinerários específicos”). Aqui o específico, por definição, se opõe ao que é comum: atacando na raiz a concepção de Ensino Médio como uma etapa com funções singulares e ao mesmo tempo orgânica à Educação Básica.

Além da BNCC e dos itinerários formativos, o currículo deve se harmonizar com a parte diversificada que estão sendo organizadas pelos estados.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017).

Portanto, a lei determina e estabelece um prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino implementem a Base Nacional em comunhão com os currículos locais. Neto et al. (2017) se pergunta sobre a possibilidade de contar com laboratórios técnico-eletrônicos, oficinas profissionais, e a estrutura de materiais pedagógicos nas aproximadamente 28.000 escolas que oferecem Ensino Médio no território nacional. E as que não tiverem? Conseguirão implementar este novo currículo? São estes os questionamentos que também fazemos por estarmos inseridos neste processo de mudanças.

Outra análise que podemos fazer é a constituição dos componentes curriculares na BNCC, uma vez que na legislação os mesmos aparecem dessa forma:

§ 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.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Percebemos que os componentes EF, Arte, Sociologia e Filosofia são obrigatórios, porém como “estudos e práticas”, ficando muito vago o que isso significa e aparentando também uma menor importância em relação aos outros. Especificamente para EF, muitos autores dizem que esta redação na lei possibilitará um retorno do entendimento que parecia ter sido superado, de uma EF técnica/instrumental/esportivista (GARILGLIO; ALMEIDA JUNIOR; OLIVEIRA, 2017; NETO et al., 2017; BASTOS; SANTOS JUNIOR; FERREIRA, 2017).

Outra questão que não ficou muito clara na legislação é que só Português e Matemática tem que ser obrigatórios nos três anos dos EM. Isto mostra, segundo Garilglio, Almeida junior e Oliveira (2017) que nesta reforma do EM temos a expressão de uma radicalização das hierarquias dos saberes escolares e a manifestação clara de que determinados conhecimentos valem muito mais do que outros. Isso porque determinadas disciplinas (Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa) que já gozavam de alto status curricular ganharam ainda mais importância e reconhecimento pedagógico.

Sobre a avaliação do EM a legislação prevê que.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Com isso, muito provavelmente, o ENEM sofrerá modificações em detrimento da implementação da BNCC se ajustando ao novo currículo nacional.

Finalizamos, apresentando o que a legislação trouxe acerca da formação esperada com o novo currículo do EM.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a **formação integral** do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017). [grifo nosso]

Neste sentido, Garilglio, Almeida junior e Oliveira (2017) dizem que esta reforma está no sentido contrário do que as DCNs (2013) apresentava como educação integral, na qual previa a garantia, aos jovens, do acesso e do aprofundamento de um conjunto mais ampliado de conhecimentos (científicos, culturais, éticos, estéticos, tecnológicos), necessários à compreensão do mundo em toda a sua complexidade, de forma que possam realizar escolhas conscientes para o “bem viver” de suas próprias vidas, o aprimoramento de si, a incorporação dos valores democráticos, enfim, para a participação e o aprimoramento da democracia (BRASIL, 2013).

Diante do que foi exposto, percebemos que esta nova legislação resgata paradigmas que pareciam superados no EM, como a dualidade entre as formações propedêutica e profissional, a educação instrumental/tecnicista e uma visão de mundo pautada nas necessidades do mercado de trabalho e não na formação humana. Além disso, valoriza alguns componentes curriculares em detrimento de outros. O que sugere que a atual ênfase em Língua Portuguesa e Matemática percebida por mim no chão da escola, poderá ser ampliada com o NEM, tendo como consequência um empobrecimento na formação dos estudantes.

#### 4.1.2 Base Nacional Comum Curricular

Este é outro documento, em âmbito nacional, que estabelece e normatiza o currículo do NEM. Depois de muitas idas e vindas, a sua versão final foi homologada em 19 de dezembro de 2018. Inicialmente a BNCC mostra sua percepção sobre o EM ao dizer que.

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do país tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos **estudantes**, respondendo às suas **demandas** e aspirações presentes e futuras (BRASIL, 2018, p. 461). [grifo nosso]

De pronto já percebemos que para o documento o EM é um “gargalo”, que precisa ir além da garantia da permanência da escola para aplicação das aprendizagens e que estas estejam conectadas com os estudantes. Dessa forma, a BNCC se apoia em uma formação que já preconizada pela DCNs (2013) como podemos observar.

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2018, p. 462).

É perceptível o esforço do documento em se apoiar em argumentos já consolidados no EM, como as **dimensões da formação humana** presentes nas DCN (BRASIL, 2013), bem como nos **conceitos sobre juventudes** (DAYRELL, 2007; 2009) para justificar a mudança no currículo.

a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes (BRASIL, 2018, p. 463).

Neste cenário, resgatando conceitos já consagrados que a BNCC se apresenta como solução para o “gargalo” e como novidade a ser seguida pelos estados e municípios.

Mesmo quando ela parece trazer novos argumentos (**estudantes protagonistas e projeto de vida**) para pensar o Novo Ensino Médio como “novo”, percebemos que não há novidade e sim uma junção de várias abordagens, como podemos ver a seguir.

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Diante do que foi mencionado, percebemos que essas também já são dimensões consagradas de pensar a formação humana e foram implementadas desde 2008 no estado de Pernambuco. Dutra (2014) diz que este estado implantou na sua rede as chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio, pautada numa educação interdimensional<sup>14</sup> que tem como perspectiva o protagonismo juvenil<sup>15</sup>. Na qual o estudante é estimulado a exercer este protagonismo sobre a sua história atrelado a um projeto de Educação voltado para o seu projeto de vida, dessa forma a escola direciona a formação de sujeitos autônomos, críticos e protagonistas na sociedade.

Então, ao aprofundarmos nossas análises nas intenções deste documento para o EM, vemos que o mesmo se apoia, superficialmente, em algumas teorias, sem se comprometer com nenhuma. Isto, segundo Neira (2018) é uma das diversas incoerências apresentadas pela BNCC. Por se tratar de um documento de abrangência nacional, este procurou não se apoiar em

---

<sup>14</sup> Tipo de educação que defende a construção do ser humano nas dimensões cognitiva, afetiva, espiritual e da corporeidade (COSTA, 2001).

<sup>15</sup> É a participação do adolescente em atividades que extrapolam o âmbito de seus interesses individuais e familiares e que possam ter como espaço a escola, a vida comunitária e até mesmo a sociedade em sentido mais amplo (COSTA, 2001, p.52).

nenhuma teoria do conhecimento, tentando não cometer equívocos teóricos, o que sugere uma fragilidade em se tratando de uma referência normatizadora e orientadora dos currículos estaduais.

Outra incoerência podemos observar neste trecho.

[...] favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível (BRASIL, 2018, p. 465).

O documento afirma que a intenção não é a formação precoce para o trabalho, porém quando o foco do currículo é o desenvolvimento de competências concordamos com Neira (2018), Gariglio; Almeida Junior; Olivera (2017) ao dizer que esta Base Nacional sugere a retomada de uma perspectiva de educação tecnicista e instrumental, pautadas em desenvolvimento de **competências e habilidades** necessárias ao mercado de trabalho, principalmente pelo fomento do itinerário formativo profissionalizante.

Neste contexto, o documento apresenta outra incoerência ao dizer que:

Para atender a todas essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018, p. 467).

Primeiro fala de excesso de componentes curriculares, porém não houve retirada de nenhum, ao contrário, com a possibilidade de um itinerário formativo profissionalizante, teremos mais componentes curriculares técnicos agregados aos obrigatórios. Novamente, percebemos contradições no documento que ao invés de orientar os sistemas de ensino pode desorientar, devido aos argumentos incoerentes.

Neste mar de contradições, o documento do EM não se atreveu a determinar os conteúdos que cada componente curricular deveria trabalhar e em qual série, como fez a BNCC do Ensino fundamental (BRASIL, 2017).

Apenas sugeriu ampliá-los e relacioná-los com as competências e habilidades a serem alcançadas pela área de conhecimento.

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros. Para tanto, prevê que os estudantes desenvolvam competências e habilidades que lhes possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral (BRASIL, 2018, p. 481).

Neste contexto, a BNCC do EM, sugere que esta sua organização se apoiou nas DCNs (2013) e na Lei 13.415/2017, dialogando também com os currículos estaduais e as pesquisas acadêmicas da cada área de conhecimento. Novamente, percebemos que para a construção deste currículo nacional foram consultadas diversas fontes, porém sem declarar especificamente qual base epistemológica se aproximou. Mesmo assim, o documento dermina sete compêntencias esperadas para área de linguagens códigos e suas tecnologias como podemos ver na Figura 6.

**Figura 6 – Competências esperadas para área de linguagens.**



**COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS  
TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO**

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

Fonte: Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018, p. 490).

Portanto, a BNCC do EM, determina que estas competências específicas sejam estimuladas na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir da ampliação dos conteúdos sugeridos pelo documento do Ensino Fundamental, dialogando com os currículos estaduais (em construção) e suas regionalidades. Neste contexto, cada componente curricular para alcançar estas competências promoverá o desenvolvimento de habilidades



específicas, sendo este um grande desafio para os professores da rede estadual, enxergar não mais a sua disciplina de maneira isolada e sim, se ela está conectada com as competências da área de conhecimento.

#### 4.1.3 Parâmetros Curriculares de Pernambuco

Ao analisarmos os documentos estaduais e suas relações com EM, percebemos que os Parâmetros Curriculares de Pernambuco para o Ensino Médio (PCPE), documento publicado em 2013, ainda vigente, que tem como objetivo: **orientar a rede estadual com as expectativas de aprendizagens** esperadas para cada etapa da Educação Básica, sugerir possibilidades de conteúdos que favorecessem a **prática pedagógica** dos professores e; relacionar o currículo estadual com as **demandas da sociedade** e as **expectativas dos estudantes**.

Os parâmetros curriculares estabelecem as expectativas de aprendizagem dos estudantes, ano a ano, em todas as etapas da Educação Básica: anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, e modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um documento fundamental para o planejamento e acompanhamento escolar docente. Espera-se, com este documento, contribuir para o fortalecimento da Educação Básica do estado de Pernambuco, a partir de um currículo sintonizado com as mudanças advindas de uma sociedade em permanente transformação e cada vez mais tecnológica. É preciso que a sala de aula do século XXI esteja pronta para receber os estudantes, com suas novas expectativas, esperanças e interesses – para que eles próprios também possam acompanhar as transformações sociais (PERNAMBUCO, 2013a, p. 13).

Percebemos o esforço do estado de Pernambuco em promover o EM mais atrativo para os estudantes e sintonizado com as demandas da sociedade moderna e, o principal, foi construído pelos os professores de várias rede de ensino.

A elaboração dos Parâmetros foi uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora/CAEd. Na formulação desses documentos, participaram professores de todas as regiões do estado, debatendo conceitos, propostas, metas e objetivos de

ensino de cada um dos componentes curriculares. É válido evidenciar o papel articulador e o empenho substancial dos Educadores, Gerentes Regionais de Educação e da UNDIME nesse processo de construção desses Parâmetros. Assim, ressaltamos a importância da construção plural deste documento (PERNAMBUCO, 2013, p.15).

Observamos, portanto, que o PCPE seguiu um caminho diferente de construção em relação a BNCC que iniciou fazendo a consulta aos professores e ao final apenas os conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) decidiram sobre a versão final que foi homologada. Isto sugere, intencionalidades diferentes entre estes documentos sobre o EM. Como podemos observar neste texto.

Na busca, não exatamente de consensos, mas de acordos que tornem possível a elaboração e a implementação curriculares, optou-se por dar voz a todas as partes envolvidas, peças-chave na realização do Projeto: autoridades educacionais, GRES, especialistas, professores. Tal opção se deveu ao propósito de tornar possível uma aproximação entre o prescrito e o vivido (PERNAMBUCO, 2013, p. 23).

Neste contexto, o PCPE enxerga como objetivo para EM.

contribuir para a qualidade da educação de Pernambuco, proporcionando a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2013, p.16).

Percebemos que este documento também fala em **formação integral**, porém não na perspectiva de formação para o mercado de trabalho e sim, pautando o trabalho no respeito aos direitos humanos e valorizando a sistematização do conhecimento produzido pela sociedade.

Outro detalhe importante, é que ele se intitula como orientador da prática pedagógica, não uma receita a ser seguida, mas uma possibilidade de melhorar o processo de ensino-aprendizagem dentro das escolas da rede estadual Pernambucana.

Isso não significa uma orientação curricular própria, sem conexão com as referências nacionais, pelo contrário este documento procura interagir com

outros e com os sistemas de ensino na busca de garantir o acesso ao conhecimento. Como podemos observar neste trecho.

a publicação dos Parâmetros Curriculares, integrando as redes municipais e a estadual, também deve ser entendida como aspecto fundamental no processo de democratização do conhecimento, garantindo sintonia com as diretrizes nacionais, articulação entre as etapas e níveis de ensino, e, por conseguinte, possibilitando melhores condições de integração entre os espaços escolares (PERNAMBUCO, 2013, p.16).

Neste sentido, o PCPE (PERNAMBUCO, 2013) procurou se aproximar das diretrizes, trazendo também as expectativas de aprendizagens esperadas para o EM, bem como as competências e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, apoiados nos conceitos de Perrenoud (2000) que entende que as competências podem ser entendidas como uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação. Contudo esta visão defendida pelos Parâmetros de Pernambuco se difere da BNCC, porque sugere o desenvolvimento das competências escolares visando a **formação humana** e não a formação profissional.

Esta contribuição para formação humana no PCPE é alcançada através dos eixos metodológicos: interdisciplinaridade, dialogismo e contextualização do ensino.

A interdisciplinaridade tem recebido diferentes interpretações. Entretanto, como o próprio termo sugere, é uma comunicação dialógica entre componentes curriculares. Essa comunicação pode acontecer em função de uma organização curricular especialmente voltada para isto, ou como uma metodologia de trabalho (PERNAMBUCO, 2013, p. 45).

Portanto, a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares são trabalhadas neste documento através de temas estruturantes, passíveis de serem abordados por todos em sala de aula, como também por temas transversais que podem ser escolhidos de acordo com os contextos escolares e da sociedade e serem trabalhados por dois ou mais componentes curriculares na forma de projetos de trabalho.

Já dialogismo para este documento é

uma comunicação entre componentes curriculares pressupõe diálogo entre essas disciplinas e, sobretudo, entre seus professores, o chamado dialogismo. Os professores deverão

trabalhar de tal modo que possam ser superados os contornos fechados de suas disciplinas (PERNAMBUCO, 2013, p. 46).

O próprio documento reconhece não ser tarefa fácil fazer com que os componentes curriculares dialoguem e busquem objetivos comuns dentro de suas especificidades, porém reconhecemos o esforço em promover esta possibilidade como eixo metodológico.

O último eixo sugerido pelo documento é a contextualização do ensino, onde

as experiências prévias do estudante, sua vida pessoal, seus valores, sua cultura, sua comunidade, seus saberes anteriores não podem ser negligenciados. Esse conhecimento deve ser o ponto de partida na trajetória do conhecido (o contexto do estudante) para o desconhecido (o mundo dos saberes acadêmicos). Essa acoplagem do desconhecido com o conhecido, do conhecimento exterior com as experiências pessoais, em busca de crescimento pessoal e social é que promove a verdadeira interdisciplinaridade: é o que dá sentido, significado à aprendizagem, internalizando novos valores, provocando novas atitudes e estimulando comportamentos que, esperamos, visem ao bem comum (PERNAMBUCO, 2013, p. 47).

Diante disso, notamos que o documento sugere como indispensável que os componentes curriculares procurem contextualizar seus conteúdos à vida dos estudantes para que os mesmos possam desenvolver suas competências e habilidades voltadas para a vida.

Identificamos no documento que a função da escola para o EM é

educar para o desenvolvimento das potencialidades individuais com vistas à formação de cidadãos lúcidos, solidários, participativos, criativos e abertos ao diálogo; críticos, conhecedores do seu entorno e das dimensões nacional e global; dispostos a assumirem concepções éticas, justas, sensíveis à dimensão estética das diferentes manifestações culturais; democráticos, empenhados no bem comum e no respeito à diversidade (PERNAMBUCO, 2013, p. 54).

Estes são os principais pontos do PCPE (2013) em relação ao EM que podemos aferir, suas intencionalidades para esta etapa e suas orientações para a prática pedagógica. Logicamente, se difere da BNCC, devido ao contexto político e curricular que tínhamos em nível nacional e local na época de sua elaboração. Ainda é o documento vigente no estado de Pernambuco, enquanto não se organiza a nova referência curricular que de acordo com o

prazo legal estabelecido pela lei nº 13.415/2017, os estados e municípios tem cinco anos, ou seja, até 2022, para implementação do novo currículo.

#### 4.1.4 Lei complementar nº 125/2008

Esta é uma legislação sancionada pelo governo do estado de Pernambuco em 10 de julho de 2008 que visou implementar uma **política específica para o EM**, na intenção de ofertar educação de qualidade para todos, através da instalação das **EREMs**, nas modalidades integral e semi-integral.

Em seu artigo 1º observamos suas intenções.

O desenvolvimento de políticas direcionadas à melhoria da qualidade do ensino médio e à **qualificação profissional** dos estudantes da Rede Pública de Educação do Estado de Pernambuco. [...] integrar o Ensino Médio à Educação profissional de qualidade, como direito à cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável (PERNAMBUCO, 2008).[grifo nosso]

Diferentemente do PCPE (PERNAMBUCO, 2013) que visava o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para formação humana. Esta legislação, trouxe em suas intencionalidades a busca pela formação voltada para preparar a mão de obra para o mercado de trabalho.

Podemos ver nos objetivos dessa política estadual apresentados no artigo 2º .

III – difundir o modelo de educação integral no Estado, com foco na interiorização das ações do governo e na adequação da capacitação de mão de obra, conforme a vocação econômica da região;

IX – integrar o ensino médio à educação profissional de qualidade como direito a cidadania, componente essencial de trabalho digno e do desenvolvimento sustentável (PERNAMBUCO, 2008).

Neste contexto, percebemos uma contradição entre os documentos orientadores do EM em Pernambuco, pois um sugere o foco na educação profissional, já o outro enfoca na formação de valores e atitudes para a vida.

Nesta incoerência de intencionalidades que as EREMs se estabelecem na rede estadual.

Isto fica nítido no dia a dia, como professor desta modalidade de escola, porque recebemos determinações que partem da Secretaria Executiva de Educação Profissional, com também da GRE, e muitas vezes estas comunicações são divergentes no que se refere aos objetivos da escola com os estudantes, o que acaba gerando conflitos entre docentes, gestão escolar e gestão da rede de ensino.

Assim, nesta legislação foi criado o Programa de Educação Integral que orienta em seu artigo 3º .

I – estabelecer diretrizes para o desenvolvimento das ações pedagógicas e gerenciais das Escolas de Referência em Ensino Médio;

II – gerenciar o processo de organização e funcionamento das Escolas de Referência, visando à melhoria da qualidade do ensino médio, a preparação para o trabalho e a inclusão social;

III – assegurar a unidade gerencial das Escolas de Referência em Ensino Médio;

IV – planejar e executar programas de formação continuada de professores e demais profissionais vinculados ao Programa;

V – implantar o Projeto de **Protagonismo Juvenil** nas escolas vinculadas ao Programa de Educação Integral;

VI – disseminar as experiências exitosas para as demais Escolas da Rede Estadual de Ensino;

VII – promover o planejamento para a expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio e definir padrões básicos de funcionamento;

VIII – assegurar a interiorização das Escolas de Referência em Ensino Médio;

IX – assegurar a implantação de educação profissional, de acordo com as demandas local e regional;

X – gerenciar o processo de definição, institucionalização e funcionamento das Escolas de Referência associando a qualidade do ensino médio e a inclusão social;

XI – articular e coordenar novas parcerias com instituições de ensino e pesquisa, empresas públicas ou privadas organizações civis sem fins lucrativos e institutos, visando ao

fortalecimento do Programa, sua ampliação e melhoria do ensino;

XII – assegurar, observada a compatibilidade de espaço físico e de horários, Educação de Jovens e Adultos no âmbito das Escolas de Referência em Ensino Médio (PERNAMBUCO, 2008). [grifo nosso]

De acordo com os documentos estaduais analisados, verificamos que eles situam o EM em Pernambuco com contradições e aproximações orientando a rede e a prática pedagógica. Neste interim, nos parece claro que esta modalidade de escola, que já representa 41% das matrículas da rede<sup>16</sup>, terá menos dificuldade de implementar o NEM, segundo as normatizações nacionais, pois já trabalham nesta perspectiva de formação profissional e com carga horária ampliada.

#### 4.1.5 Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral

Com a implementação das escolas de Referência por força de uma lei estadual, surge, também, uma proposta curricular específica para atender às demandas previstas para este formato de escola com carga horária ampliada.

Este documento foi construído pelos professores das EREMs e pelos membros da Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco, em sua primeira versão no ano de 2008, e aprimorado na versão de 2010, sendo inseridas as **competências e habilidades**, conteúdos e formas de **tratamento dos conteúdos**, previstas pelas finalidades do ensino médio. Esta proposta é até os dias atuais o documento **norteador para a prática pedagógica** neste tipo de escola e tem por objetivo de ser o instrumento que mais se aproxima da realidade dos estudantes.

Neste sentido, o documento reconhece que

[...] a Escola pensa e faz a Escola acontecer, ou seja, os educadores planejam, propõem, experimentam, avaliam, repensam, reformulam tantas vezes quantas forem necessárias, repetem o ciclo de construção e reconstrução do conhecimento (PERNAMBUCO, 2010, p. 07).

<sup>16</sup> Fonte: Secretaria Estadual de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>. Acesso em: 21 de março de 2019.

Podemos perceber o esforço deste documento para demonstrar que a escola deve ser também protagonista na promoção do acesso ao conhecimento aos estudantes, buscando as diversas formas didático metodológica para alcançar tais objetivos.

Este movimento acontece porque o documento se apoia no artigo 35 da LDBEN (BRASIL, 1996) no que diz respeito às atribuições do EM: o aprimoramento do educando como ser humano; sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado.

Para além das aproximações com leis ou diretrizes nacionais, a proposta curricular para o EM integral anuncia que se apoia, também, numa base filosófica pautada na Educação Interdimensional (COSTA, 2008), a qual identifica o sujeito em suas diversas dimensões e sugere que as práticas pedagógicas e formativas ocorridas no interior das escolas considerem o desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões: cognitiva, afetiva, social e espiritual, como alternativa para o exercício da autonomia, da cidadania e do protagonismo juvenil.

Porém, encontramos uma contradição dessa intencionalidade das EREMs porque de um lado a proposta curricular estimula o desenvolvimento de ações planejadas, críticas, protagonistas e que respeitam a autonomia dos estudantes, do outro lado, segundo Gomes (2017) percebe-se, também, uma ênfase nos aspectos quantitativos, ao estabelecer meta e indicadores de desempenho, revelando uma lógica gerencial aplicada à educação, o que de certo modo sugere um relação paradoxal entre a intencionalidade da educação integral e a forma de avaliá-la.

Para entendermos essa divergência nos apoiamos em Moreira (2001) que menciona que o currículo muitas vezes apresenta rupturas em função dos diferentes momentos analisados, por um lado o projeto educativo que se pretende alcançar e as intenções presentes e, por outro, a prática que busca efetivar tal concepção nas escolas.

Esta incoerência é perceptível no dia a dia nas EREMs porque somos estimulados a trabalhar com estudantes dentro de uma perspectiva



interdimensional, fomentando seus projetos de vida e desenvolvimento do protagonismo juvenil, porém na hora de avaliar nosso trabalho, esta acontece da maneira mais tradicional e instrumental possível, através de provas objetivas.

Nesse contexto paradoxal que nós professores estamos inseridos, sendo provocados para pensar as aulas de acordo com estas novas demandas do século XXI, mas somos avaliados como no século XIX.

Outra intencionalidade observada neste documento é o desenvolvimento de competências e habilidades elencadas como importantes para os estudantes, porque se conectam com as avaliações nacionais e estaduais.

Foram incluídas também competências e habilidades consideradas significativas pelos professores formadores, documentadas na matriz curricular do novo ENEM, em consonância com os conteúdos exigidos pelo Sistema Seriado de Avaliação – de responsabilidade da Universidade de Pernambuco-UPE, SAEPE, UFPE e outros aferidores públicos e particulares, para que deem condições ao educando de prosseguimento de estudos acadêmicos e/ou engajamento no mundo do trabalho (PERNAMBCO, 2010, p. 9).

Apesar da BNCC ter sido homologada em 2018, vemos que esta ideia de se trabalhar com competências e habilidades não é de hoje, o EM integral Pernambucano vem perseguindo este objetivo há bastante tempo, agregando-as com as áreas de conhecimento, ou seja, a proposta curricular para as EREMs já vem se apropriando do NEM, mesmo antes de ele existir, pois já tem incorporado no seu currículo itens que a reforma do EM determina que seja realizado.

Atrelado a isso o documento sugere, ainda, que estas competências e habilidades estejam associadas aos **eixos metodológicos**: educação para valores, protagonismo juvenil, a cultura da trabalhabilidade, **avaliação interdimensional**, Interdisciplinaridade e contextualização. Estes eixos devem orientar as ações docentes, auxiliar nas escolhas de sua prática de ensino e proporcionar acesso a diversas dimensões humanas passíveis de aprendizagem.

Diante do que foi exposto, o quadro 21 faz um resumo dos pontos que analisamos serem limites e avanços desta proposta como proposta curricular para o EM integral.

**Quadro 21** – Resumo da proposta curricular para o Ensino Médio Integral de PE

Limites	Avanços
Prevalência dos aspectos quantitativos promovendo o controle e aumentando a produtividade em função de metas e resultados.	Tempo e espaços pedagógicos maiores ampliam as possibilidades do desenvolvimento dos estudantes.
Organização dos conteúdos por áreas de estudo, projetos ou eixos interdisciplinares.	Compreender o processo de desenvolvimento humano em suas diversas dimensões.
Sobreposição dos conteúdos conceituais e procedimentais em detrimento das outras dimensões do desenvolvimento humano (Pedagogia das Competências).	Possibilidade de articulação dos eixos metodológicos.

Fonte: Realizado pelo próprio autor.

Dessa forma, verificamos que a rede estadual Pernambucana conta com um modelo de escola em tempo integral chamada de EREM que vem trabalhando, há cerca de uma década, dentro de algumas perspectivas anunciadas pelo NEM (BRASIL, 2017) e pela BNCC (BRASIL, 2018), o que nos parece que estas escolas poderão ter menos dificuldades de incorporarem em suas rotinas este novo currículo. Contudo, Sacristán (2000) diz que algumas análises sobre o currículo devem levar em conta a forma pela qual as funções da escola são materializadas e idealizadas em um dado contexto histórico e social e os interesses nele embutidos em suas entrelinhas.

É neste contexto que, nós, professores de Educação Física, estamos inseridos nas EREMs, com muitas referências para direcionar a prática pedagógica. No entanto, é necessário que compreendamos cada vez mais estes documentos nas suas as entrelinhas, tentando enxergar os limites e as possibilidades de cada um para poder formar uma opinião sobre eles reconhecendo qual deles se aproxima mais do chão da escola. Dessa forma, teremos argumentos para tecer as críticas como também para apontar os aspectos positivos passíveis de serem trabalhados em sala de aula.

Diante do que foi exposto, analisaremos a influência destes documentos na prática pedagógica da EF.

## 4.2 Os documentos e suas referências para Educação Física

Agora, apresentaremos como estes documentos (nacional e estadual) inserem a EF no contexto do Ensino Médio, procurando entender as normatizações, as orientações para a prática pedagógica e sugestões que as leis e as propostas curriculares indicam para este componente curricular.

### 4.2.1 A Educação Física na lei nº 13.415/2017

Como mencionado anteriormente, esta lei implementa o NEM prevê que a EF é **componente curricular obrigatório**, através de **estudos e práticas**, porém não sabemos ao certo o que isso significa e nem se a mesma será obrigatória durante todo o EM, porque isto não fica claro na legislação.

Neste contexto, Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) acreditam que essa dificuldade de entendimento poderá se concretizar no espaço cotidiano e na realidade da escola, na reconfiguração da EF enquanto uma disciplina, voltada apenas para a apropriação técnica e dos elementos característicos dos esportes.

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017) corroboram com esta concepção de que a EF pode voltar a ter um carácter tecnicista como nas décadas de 1960 e 1970, quando tínhamos treinadores nas escolas.

Contudo, Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) também acreditam que pode ser uma oportunidade para EF pode se repensar enquanto componente curricular, inserida em um novo modelo escolar, em que as práticas corporais sejam elemento central, fazendo com que o jovem compreenda sua realidade e seja capaz de transformá-la.

Diante dessas incertezas, reforçamos nosso entendimento que toda lei ou proposta curricular são referências para serem conhecidas e estudadas por nós professores, para podermos construir nossas concepções dos limites e possibilidades delas na nossa prática pedagógica.

#### 4.2.2 A Educação Física na BNCC

A BNCC do Ensino Médio diferentemente da base do Ensino Fundamental não trouxe os conteúdos por série que a EF deveria ofertar aos estudantes. Apenas sugeriu um aprofundamento dos conteúdos apresentados na Educação Fundamental anos finais.

Neste contexto apresentaremos o que está previsto neste documento voltado para EF, como ele reconhece este componente curricular inserido no EM e mais especificamente na **área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias**.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018, p. 483).

Assim, para o EM, o documento orienta que a EF deve ir além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde (BRASIL, 2018).

Todas essas possibilidades devem permitir aos estudantes serem capazes de refletir, analisar e transformar suas **práticas corporais** em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos. Neira (2018) diz que todo esse movimento é consequência do documento tentar abarcar tantas frentes, tais como: expectativas de aprendizagem, **competências e habilidades específicas**.

Neste contexto, resgatamos a competência específica nº 5 apresentada anteriormente na Figura 6.

Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e

identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (BRASIL, 2018, p. 495).

Essa competência específica indica o entedimento que os estudantes devem ter sobre a EF ao final do EM. Apresentando uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre eles. Tudo isso, a partir das vivências de práticas corporais que favoreçam a construção de sua própria identidade. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área (BRASIL, 2018).

Neira (2018) afirma que a elaboração de currículos referenciados em competências é uma tendência verificada em grande parte das reformas implantadas desde o fim do século passado, e que o enfoque é adotado pelas avaliações internacionais. Ele, ainda, chama atenção ao dizer ser muito perverso atrelar competências ao que esperam os mercados e as avaliações internacionais.

O ponto que nos chamou atenção no documento, foi a forma que os professores devem fazer para realizar as vivências das práticas corporais com os estudantes.

Para o desenvolvimento dessa competência, é fundamental que os jovens experimentem práticas corporais acompanhadas de momentos de reflexão, leitura e produção de discursos nas diferentes linguagens (BRASIL, 2018, p. 495).

Percebemos no documento uma tentativa de invasão na autonomia pedagógica do professor, especificamente na forma que o professor vai escolher tratar o conhecimento junto aos estudantes. Neira (2018) menciona que na busca por “igualdade nacional” a BNCC comete estes equívocos de invadir o exercício da docência, bem como dizer o que é essencial ao outro saber.

Dentro desta competência específica para EF, o documento diz quais as habilidades que devem ser desenvolvidas com estudantes. Como podemos observar na Figura 7.

**Figura 7 - Habilidades específicas da Educação Física no Ensino Médio.**

HABILIDADES
(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Fonte: Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Assim, reside as orientações para EF na BNCC no EM, resgatando as concepções de competências e habilidades a serem alcançadas pelos estudantes em cada componente curricular, sob a batuta de estar formando-os para às novas **demandas da sociedade e do mercado de trabalho**.

Neste sentido, faz-se imprescindível a participação dos professores, na construção dos currículos estaduais, para tentarmos deixá-los mais coerentes com as realidades regionais, dentro de nossas possibilidades e realidades regionais e acima de tudo passível de aprendizagens significativas aos estudantes. Dessa forma, poderemos ter realmente um currículo mais próximo do chão da escola, algo que a BNCC não explicita.

#### **4.2.3 A Educação Física nos Parâmetros curriculares de Pernambuco.**

Adentramos, agora no documento que, ainda está em vigência no estado de Pernambuco - o PCPE (PERNAMBUCO, 2013b), porque a Lei complementar nº 125/2008 não trata especificamente de nenhum componente curricular.

O documento se apoia numa concepção de Educação Física, a qual corroboro que é **a Crítico-Superadora** (COLETIVO DE AUTORES, 2012) com o intuito de proporcionar aos estudantes **ação-reflexão-nova ação** acerca das formas e representações do mundo que o ser humano produziu ao longo de sua história, sobre o prisma da **cultura corporal**, tendo como conteúdo: o jogo, a dança, a luta, a ginástica e o esporte.

Como já mencionado a Educação Física se baseia na abordagem Crítico-Superadora e tendo como justificativa ser aquela que mais avançou na sistematização e no trato do conhecimento da Educação Física nas aulas brasileiras (PERNAMBUCO, 2013b). Além disso, o documento sinaliza que tal metodologia teve sua origem de discussão fortemente marcada pelo estado de Pernambuco.

Neste sentido o PCPE diz que os objetivos para EF na escola são.

[...] possibilitar aos estudantes o acesso ao rico patrimônio cultural humano, no que diz respeito à ginástica, à luta, à dança, ao jogo e ao esporte. Trata-se de ensinar práticas e conhecimentos construídos historicamente, de refletir sobre esse conjunto que merece ser preservado e transmitido às novas gerações (PERNAMBUCO, 2013b, p. 25).

Aqui, percebemos um movimento de valorização da produção cultural historicamente construída a partir dos conteúdos da cultura corporal.

O documento ainda sugere que a cultura corporal deve ser ensinada e aprendida pelos estudantes na dimensão do saber (tentar) fazer, mas também deve incluir o agir e o saber sobre esses conteúdos. Isso significa vivenciar as práticas corporais e refletir sobre suas relações com o mundo, a cultura, a política, a economia e a sociedade em geral.

Neste sentido, reconhecemos quando um currículo defende a teoria epistemológica que segue, fica mais claro para quem vai implementá-lo, o entendimento, os objetivos e as formas pedagógicas para alcançar. Assim, percebemos como a BNCC se distancia disso, justamente por não querer se comprometer com nenhuma teoria.

Outro ponto que nos chamou atenção no PCPE da EF foi percebemos que o termo “ação-reflexão-nova ação” é recorrente no documento no sentido de intervir e transformar a realidade, sendo apresentado que:

A defesa que fazemos sobre a Educação Física ter como objetivo desenvolver a ação-reflexão-nova ação dos estudantes sobre a cultura corporal implica também perceber estimular iniciativas em parceria com outros saberes escolares na direção da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade (PERNAMBUCO, 2013b, p. 27).

E este conceito de interdisciplinaridade e multidisciplinaridade são apoiados no PCPE no entendimento proposto pelas DCNs, além disso ele

também se apoia nos conceitos de expectativas de aprendizagem, porém numa perspectiva de vivenciar e compreender criticamente a cultura corporal.

Como esta orientação curricular tem como base epistemológica a abordagem crítico superadora (COLETIVO DE AUTORES, 2012), logicamente os saberes escolares são divididos por ciclos de aprendizagem<sup>17</sup>. Como nosso foco neste estudo é o EM, nos deteremos ao 4º ciclo que é o do aprofundamento da sistematização do conhecimento, onde o estudante reflete sobre o objeto, percebe, compreende e explica que existem propriedades comuns e regulares nos objetos. Passa a lidar com os conhecimentos científicos, adquirindo condições para ser produtor de conhecimento, quando submetido às atividades de pesquisa (PERNAMBUCO, 2013b, p.30).

Então, aprofundando a sistematização os estudantes podem ser capazes de construir suas regulares científicas que são as análises, as sínteses e as generalizações dos pensamentos por meio dos conhecimentos da cultura corporal. Como podemos ver na Figura 8.

**Figura 8 - Organização dos saberes no tempo de escolarização.**

Ensino Médio	Única	15 a 16	3 anos	1º ano	1º ano	Aprofundamento da sistematização	C	Aprofunda a sistematização do conhecimento Desenvolve explicações e traduz para outro a ideia, exprime a intencionalidade e a funcionalidade.
		16 a 17		2º ano	2º ano		A	Reconhece a relação entre as particularidades e as generalidades, as diversidades e as regularidades do conhecimento. É momento e situação de síntese de aprendizagem.
		17 a 18		3º ano	3º ano		SQ	Reconhece a relação entre o que é comum entre os distintos fenômenos e o que é próprio de cada um.

Fonte: Parâmetros curriculares de Pernambuco para EF (PERNAMBUCO, 2013b, p.32). Leia-se C – Característica; A – Ação do estudante; SQ – Salto Qualitativo.

Nesta organização dos saberes escolares por ciclos, o documento sugere, também, ao professor a possibilidade que este aprofundamento da sistematização do conhecimento aconteça por meio das aulas, seminários,

<sup>17</sup> Os ciclos de aprendizagens são divididos em quatro possibilidades: 1) Ciclo de organização da identificação da realidade; 2) Ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; 3) Ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento; 4) Aprofundamento da sistematização do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).



oficinas e festivais, aprofundando nexos e relações entre conteúdos específicos ou num mesmo conteúdo, qualificando a prática pedagógica.

Por fim, o documento sugere as **expectativas de aprendizagens** de acordo com os **eixos**: ginástica, dança, luta, jogo e esporte.

Os eixos correspondem aos principais elementos da cultura corporal e serão tratados na escola de modo a serem vivenciados e analisados criticamente pelos estudantes. Ao final do processo de escolarização na educação básica, esperamos que os estudantes reconheçam as práticas corporais como conhecimento fundamental a ser apreendido, como ferramentas para vivenciar e compreender o mundo e agir sobre ele.

O Quadro 21 traz alguns exemplos desta relação sugerida pelo documento entre eixos temáticos e expectativas de aprendizagens

**Quadro 21** - Eixos temáticos e expectativas de aprendizagem para o Ensino Médio.

<b>EIXO</b>	<b>Código</b>	<b>Expectativas de aprendizagens para o Ensino Médio</b>
Ginástica	EA4	Aprofundar suas experiências e seu entendimento sobre o que é ginástica, relacionando-a às bases, aos fundamentos gímnicos e às modalidades, identificando regularidades.
Dança	EA4	Aprofundar suas experiências rítmicas e seu entendimento sobre o que é dança.
Lutas	EA4	Aprofundar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é luta.
Jogo	EA4	Aprofundar o conhecimento sobre o que é jogo (popular, esportivo e de salão), a partir da prática dos mesmos.
Esporte	EA4	Aprofundar as suas experiências e seu entendimento sobre o que é esporte, conceituando as diferentes modalidades esportivas e identificando as regularidades científicas do referido fenômeno, relacionando-o à sociedade atual.

Fonte: Parâmetros curriculares de Pernambuco para Educação Física (PERNAMBUCO, 2013).

Em cada um dos eixos do currículo, o documento enumerou as Expectativas de Aprendizagem que relacionam os conhecimentos a serem desenvolvidos pelos estudantes, em cada ano da Educação Básica.

Tenório (2017) expressa que este documento revela uma coerência interna entre o objetivo educacional e o objeto de estudo da área da EF. Sendo importante para fundamentar a organização dos saberes escolares, pois pode subsidiar o professor na organização dos saberes escolares.

Já Oliveira (2017) sugere uma limitação deste, referente a organização destes saberes, uma vez que ele não prevê saberes escolares relacionados a saúde, requerendo novas investigações sobre isto.

Avaliamos, que apesar de algumas limitações, este documento, seguiu um percurso trilhado pelas propostas curriculares pelo estado de Pernambuco<sup>18</sup>, desde os anos 1980, em trabalhar a cultura corporal se aproximando da perspectiva crítico superadora para que os estudantes reconheçam as práticas corporais como conhecimento fundamental a ser apreendido e como ferramentas para vivenciar e compreender o mundo e agir sobre ele.

Porém, nas escolas de Referência em Ensino Médio de Pernambuco é adotada, como mencionamos anteriormente, outra referência para organização e sistematização para as aulas dos componentes curriculares, a proposta curricular para o Ensino Médio integral, nela, a seguir, aprofundaremos nossas análises para entendermos como a EF se estabelece nesse tipo de escola.

#### **4.2.4 A Educação Física na proposta curricular para o Ensino Médio Integral**

Este documento foi proposto anteriormente ao PCPE para EF, já que foi publicado em 2010, porém, mesmo depois, com os parâmetros sendo a referência para Educação Básica do Estado, as EREMs continuaram a seguir este documento. Revelando duas propostas curriculares vigentes no Estado de Pernambuco: uma para escolas regulares e outra para as Escolas de Referência.

O documento curricular do EM integral sugere que os componentes curriculares trabalhem na **perspectiva de área de conhecimento** na lógica das **competências**, então a EF está inserida na área de linguagens, códigos e suas tecnologias e esta tem nove competências para serem alcançadas ao longo do EM integral.

Competência 1 (C.A.1.) - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

---

<sup>18</sup> Sugestão de leitura: TENÓRIO, Kadja. et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Rev Bras Ciênc Esporte**. Brasília, v 37. n. 3, p. 280-288, jul/set. 2015.

Competência 2 (C.A.2.) - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

Competência 3 (C.A.3.) - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

Competência 4 (C.A.4.) - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

Competência 5 (C.A.5.) - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

Competência 6 (C.A.6.) - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

Competência 7 (C.A.7.) - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

Competência 8 (C.A.8.) - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

Competência 9 (C.A.9.) - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar (PERNAMBUCO, 2010, p. 21).

Então, podemos observar que esta pedagogia das competências já vem sendo trabalhada nas EREMs desde que foram instituídas e a BNCC (BRASIL, 2018) se apropria desta ideia apoiada em estados como Pernambuco que já vem adotando esse modelo em suas escolas de EM. Assim, podemos concluir que dentro do currículo no NEM, nem tudo é tão “novo” como aparenta.

Outro ponto interessante desta proposta curricular dentro desta perspectiva de competências por área de conhecimento é que a EF tem associação e possibilidades de trabalhar em suas aulas com oito competências, excluindo apenas a número dois, o que sugere um esforço do

documento em estimular uma **perspectiva transdisciplinar** entre os componentes curriculares para atingir este objetivo.

Segundo Gomes (2017) a transdisciplinaridade não é uma filosofia ou teoria e sim uma maneira de repensar a construção do conhecimento, contrapondo-se a uma concepção de currículo fragmentado, separado, isolado e hierarquizado.

Neste sentido, o documento apresenta pressupostos que favorecem uma prática transdisciplinar na medida em que concebe a formação integral do sujeito por meio da Educação Interdimensional considerando o seu desenvolvimento nas dimensões “Cognitiva, Afetiva, Social e da Espiritualidade (COSTA, 2008).

Contudo, Gomes (2017) ao analisar este documento afirma que mesmo ele buscando se aproximar da perspectiva transdisciplinar a estruturação, ainda, se apresenta compartimentalizada, uma vez que as disciplinas se organizam por áreas de conhecimento e pouco dialogam entre si, porque tanto professores quanto estudantes com a ampliação da carga horária demandam seu tempo para cumprir com a totalidade do conteúdo planejado e com as atividades programadas, revelando assim um distanciamento entre o que sugere a proposta curricular e o que acontece na prática pedagógica.

Como professor da rede estadual, especificamente de uma EREM, posso afirmar que esta realidade está presente sim na escola, porque muitas vezes o que esta proposta curricular orienta, dificilmente conseguimos materializá-la, devido às demandas que nos são atribuídas nas nossas rotinas da prática pedagógica e pela demasiada busca por alcançar índices educacionais que acabam nos distanciando das perspectivas e dimensões que se pretende alcançar com os estudantes.

São nestas contradições que nós professores de EF temos que nos estabelecer dentro deste formato de escolas, propondo que os conteúdos sejam trabalhados dentro das competências e habilidades sugeridas para área de conhecimento, buscando ampliar as maneiras para atingir tais objetivos a partir da transdisciplinaridade, porém com dificuldades de real materialização na prática pedagógica<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Ver nos anexos a proposta curricular para EF no Ensino médio Integral.

### 4.3 Considerações sobre os documentos.

Diante do que foi analisado nos documentos, percebemos quando se trata de legislação, esse tipo de documento tem o papel de determinar o processo para implementação das políticas educacionais em âmbito nacional e estadual. São documentos que por força de lei estabelecem o cumpra-se. Portanto, normatizam os sistemas de ensino, os componentes curriculares e todos outros elementos que compõem a escola. Não são documentos orientadores da prática pedagógica dos professores. Por isso, se tornam muitas vezes tão distantes do chão da escola.

Já os documentos curriculares são os que normatizam, orientam e sugestionam as expectativas de aprendizagens, as competências e habilidades esperadas, os conteúdos, ou seja, na teoria deveriam ser referência para a prática pedagógica dos professores, porém, como percebemos ao longo do capítulo, há documentos curriculares que nem começaram a ser implantados e já parece tão distante da realidade escolar pela forma que foi construído, como vimos na BNCC. Contudo, há também orientações curriculares próximas da realidade do professor, porque foram elaboradas de forma coletiva como sugestão para auxiliar a prática pedagógica dos componentes curriculares.

Percebemos as incoerências dos documentos, suas intencionalidades, reconhecemos os terceiros que interferem com seus interesses nas leis e nos currículos. Verificamos que ao invés de orientar, tais documentos muitas vezes mais desorientam.

Por fim, entendemos que, nós professores, temos um papel fundamental neste processo, uma vez que somos a ponte entre o que está prescrito e o que realmente vai chegar aos estudantes. Dessa forma, faz-se necessário que compreendamos as leis e os currículos para poder organizar os saberes escolares que realmente são pertinentes para nossa realidade e de nossos estudantes, para que as aprendizagens sejam significativas para sua vida e não para os interesses de mercado.

A partir deste aporte teórico adentramos no campo escolar, porque tão importante quanto reconhecer o que a literatura e os documentos nos trazem

dessa relação entre a EF no EM é analisar como isso está sendo tratado nas escolas no dia a dia da prática pedagógica.

## **CAPÍTULO V**

### **O NOVO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA NAS ESCOLAS DE “REFERÊNCIA”**

Nesse momento, abordamos os dados oriundos da pesquisa de campo que foi realizada na cidade do Recife em Escolas de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, tendo como material para análise: questionários exploratórios e entrevistas, e como intenção, reconhecer o conhecimento dos professores de EF acerca do NEM, analisando suas dificuldades e possibilidades de ensinar este componente curricular nesta etapa de ensino e neste tipo de escola.

#### **5.1 Questionário exploratório: analisando o conhecimento dos professores sobre a temática.**

Iniciamos, situando que os/as professores/as que responderam os instrumentos utilizados, pertencem a Gerência Regional de Educação Recife Sul, conforme já explicitamos nas questões metodológicas, atendendo aos critérios estabelecidos.

O instrumento inicial para aferirmos como está o nível de entedimento dos professores sobre o NEM e se eles conseguiam perceber alguma mudança na escola e na sua prática pedagógica foi um questionário exploratório (Apêndice A).

Nosso campo era constituído de 24 (vinte e quatro) EREMs na GRE Recife SUL, porém como o pesquisador trabalha em uma delas, essa foi excluída, totalizando nosso universo de escolas em 23 (vinte e três). Nestas, havia 26 professores de EF no total, sendo 21 (vinte e um) efetivos e 5 (cinco) contratos temporários. Dessa maneira tornaram-se aptos para aplicação do questionário apenas 21 professores e tivemos 3 recusas em responder, de forma que tivemos 18 sujeitos aptos. Inicialmente recorreremos ao seminário anual de professores de EF da rede estadual, que aconteceu na UFRPE em outubro de 2018, onde coletamos 7 (sete) questionários, devido a baixa

frequência, sendo os demais coletados com a ida do pesquisador em cada escola.

A partir destes dados, percebemos que o grupo era composto em sua maioria por homens, correspondendo aproximadamente 60% e 40% de mulheres, com idades entre 25 anos a 57 anos, e tempo de atuação em EREMs que variavam de 6 meses até 11 anos. Estes dados exploratórios profissionais, puderam nos mostrar como o grupo de professores da GRE Recife Sul é bastante heterogêneo, como consequência tivemos diversas repostas para as perguntas do questionário que tinham a intenção de reconhecer como os professores entendiam o NEM e se já o percebiam na escola e na sua prática pedagógica. Estas respostas, determinaram os professores/as que iriam para próxima etapa da pesquisa. Como podemos observar nas falas descritas a seguir, tomando a questão 3.5: Como o senhor/a avalia as alterações do Novo Ensino Médio<sup>20</sup>?

Avalio como positiva. ( P1)

Interessante, quando o aluno se interessar em um determinado conteúdo que tem o contexto com área desejada, ele encontrará esta possibilidade. (P2)

Percebo como ato desesperado, possivelmente para um projeto de sociedade que acreditei ter sido superado, De outro lado parece um instrumento de autopromoção, cujo contexto emergencial não traz firmeza na formação como ser humano. (P3).

As alterações, no meu ponto de vista, fortalecem uma educação de cunho mais positivista, favorecendo ações mais pragmáticas no campo pedagógico e relegando a segundo plano uma abordagem mais social dos conteúdos e suas respectivas disciplinas. (P4).

Ainda não formei minha opinião se é positiva ou negativa, mas conversando com outros colegas acredito que não é uma boa reforma não. (P5)

Com a ampliação progressiva da carga horária e a flexibilidade do currículo, me preocupou nas discussões da elaboração, o engessamento da BNCC, daí procuramos ampliar e regionalizar bastante a parte flexível de acordo com as necessidades locais do nosso estado. (P6)

---

<sup>20</sup> Recorremos ao uso de sigla para nomear os/as professores/as.



Dentre os professores/as que responderam ao questionário, estas foram as respostas que mais se aproximaram com o entendimento do nosso objeto de estudo. Estes professores/as responderam também as perguntas 3.6, 3.7 dizendo sim, ao perceberem as mudanças chegando a escola e a EF, além disso, na pergunta 4.2 sobre sua disponibilidade para participar da próxima etapa da pesquisa, todos responderam que sim.

Portanto, estas foram as informações colhidas através do questionário exploratório que nos permitiu delimitar os professores/as que chegaram a etapa principal - a entrevista, totalizando 6 (seis) docentes.

## **5.2 As Entrevistas**

Esta etapa ocorreu no início do ano letivo de 2019, logo tivemos que excluir a professora (P6) porque a mesma disse que tinha sido deferida sua remoção para cidade de Garanhuns-PE, impossibilitando de participar desta etapa por não mais atender aos critérios de inclusão. Portanto, ficamos com 5 (cinco) professores/as que foram entrevistados entre os dias 6 de fevereiro a 8 de março do corrente ano, conforme apresentado no Quadro 8.

Utilizamos como instrumento para coleta de informações a entrevista semi estruturada. As mesmas, foram gravadas e suas transcrições foram enviadas aos informantes para que eles fizessem a conferência os ajustes necessários, contudo, apenas um devolveu o material dentro do prazo estabelecido. Então, com os demais, trabalhamos com os dados já autorizados.

Esses foram os passos percorridos para extrairmos do campo as informações sobre a temática da pesquisa, tendo por objetivo verificar quais as categorias empíricas emergiram a partir das falas dos professores e suas respectivas unidades de contexto e de registro.

### 5.3 O Novo Ensino Médio na prática pedagógica: entendimentos, opiniões e repercussões nas escolas de Referência de Pernambuco.

Começamos as análises das entrevistas apresentando alguns dados que caracterizam os sujeitos pesquisados que permitiram situar a influência destes em suas repostas aos questionamentos levantados na pesquisa. Sendo relevantes para compreendermos a construção do entendimento acerca da Reforma do Ensino Médio, seus desdobramentos e seus impactos na escola e na prática pedagógica. A tabela 6 mostra a caracterização dos indivíduos pesquisados.

Tabela 6. Caracterização dos professores pesquisados.

Professores	P1	P2	P3	P4	P5
Caracterização					
Ano de Formação	1998	1992	2017	2003	1993
Grau de Formação	Especialista	Especialista	Graduado	Mestre	Especialista
Tempo de Ensino da Educação Física no EM	9 anos	20 anos	7 meses	8 anos	20 anos
Tempo de Ensino em EREM	9 anos	5 anos	7 meses	1 ano e 8 meses	6 anos

Esta caracterização dos professores é um recorte do que acontece de maneira geral em toda rede estadual de Pernambuco, na qual se tem uma heterogeneidade de seus professores em relação a sua formação, titulação, tempo de atuação profissional e mais ainda no tempo de imersão com o ensino da EF em EREMs.

O reflexo destas diferenças foi perceptível em suas falas nas questões relativas ao NEM, as EREMs, ao Currículo e a como a EF se insere neste contexto, ora havia convergências e em outras vezes percebíamos distanciamentos, o que nos permitiu compreender a influência das informações supracitadas nas suas visões de mundo, escola, educação e ensino.

A partir desta caracterização, verificamos que a primeira categoria empírica que emergiu do campo pesquisado foi o NEM na prática pedagógica. Quando indagamos os professores sobre seus **conhecimentos sobre o NEM**<sup>21</sup>, detectamos, através de suas falas, uma resposta que demonstra **dúvida** sobre o entendimento da reforma.

Às vezes eu tenho dúvidas de dizer que eu conheço e acabar escorregando numa casquinha de banana. ( P3)

Por outro lado, verificamos majoritariamente falas que sugeriam um certo conhecimento ou mesmo um **conhecimento superficial** sobre o NEM.

Sim, Conheço. ( P5)

Sim, Conheço (P2).

Realmente, conheço muito pouco sobre a nova lei. (P1)

Rapaz, é [...] é [...] eu conheço a grosso modo assim. (P4)

Já com relação ao meio que eles tiveram acesso às informações sobre NEM, percebemos diversas formas.

Eu sei muito do que foi informado pela **imprensa** né. É...é...as questões de Educação Física, sempre acompanhando os **boletins do CREF**. (P4)

Tive informações em **subcursos privados** com colegas. (P2)

Estudamos nas reuniões da **escola** do ano passado. (P5)

Bom, essa lei eu tive acesso em uma daquelas mensagens indignadoras por **mídia sociais** dizendo que foi votada da noite para o dia. (P3)

A diversidade de formas que os professores obtiveram as informações sobre o NEM demonstram que não houve uniformidade na **formação continuada** para tratar do assunto, mesmo sendo professores de uma mesma Gerência Regional de Educação como podemos ver nas respostas abaixo.

Que eu tenha participado, não. Do meu conhecimento, não participei de nenhuma formação. (P1)

---

<sup>21</sup> Optamos por grifar os núcleos de sentido em negrito, tanto no texto corrido quanto nas citações diretas como fizemos na pesquisa bibliográfica e documental.

Dessa nova legislação de Educação Física? Do Ensino Médio! Olhe que eu me lembre não, que eu me lembre não. Sobre Educação Física especificamente, eu não me recordo. (P4)

Não, não que eu conheça. Só os  **cursos particulares**. (P2)

A única [...] o único contato que a gente teve até o momento em relação à discussão disto foi na reunião que na realidade tivemos ontem dia cinco de fevereiro, oh! Desculpa, minto...foi na reunião, agora, na volta dia primeiro de fevereiro. A gente parou, dividiu-se em grupos aqui na  **escola** e aí a gente fez essa síntese, comentou a respeito. (P3)

Sim. Nas formações de Educação Física da  **GRE Sul**. (P5)

Toda essa falta de uniformidade do conhecimento, acesso e formações continuadas convergem com as falas de Gariglio, Alemida Junior e Oliveira (2017) quando dizem que a maneira que a reforma do Ensino Médio foi imposta por medida provisória e depois por uma lei que da noite para o dia modificava radicalmente esta etapa de ensino. Aferimos o reflexo disso nas escolas, pela falta de clareza sobre o tema pelos professores que é resultado, também, da dificuldade de entendimento da rede estadual sobre esta mudança, o que ocasionou em formações continuadas incipientes ou inexistentes.

Contudo, como este estudo teve o desafio de pesquisar este tema durante seu processo de implementação, devemos reconhecer que a própria lei n. 13.415/2017 determina que estados e municípios tenham o prazo de cinco anos para ajustarem suas redes para consolidação do NEM (BRASIL, 2017).

Assim, é plenamente justificável que a rede estadual Pernambucana e seus professores ainda estejam se apropriando do novo currículo e buscando os entendimentos e as formas de implementá-lo nas escolas.

Todo este movimento para tentar compreender as  **principais mudanças** desta reforma é evidenciado nas falas dos professores.

[...] a menor  **carga horária**, a maior quantidade de matérias que não são Português, Matemática e Inglês que não tem essa coisa amarrando elas, mas que ao mesmo tempo cai no limbo entre as nomenclaturas dos conteúdos que envolvem várias matérias juntas e divide-se também com a relação da  **flexibilização do currículo** no que chamamos de  **matérias eletivas**. Fica solto, isso antigamente se via, pelo menos, pra gente como algo muito bom em relação ao campo de trabalho, mas, em relação as amarrações que estão acontecendo agora

a coisa começa a ficar [...] uma interrogação mais prolongada e assim, não permite a gente a pensar. (P3)

Percebemos, aqui, um entendimento sobre alguns pontos das mudanças que o NEM provoca no currículo, contudo, a fala do professor sugere que apesar de saber itens que mudarão, não se sabe na prática como isto vai se estabelecer nas escolas. Gariglio, Almeida Junior e Oliveira (2017) afirmam que a ilusória impressão que os jovens estarão escolhendo a sua formação no Ensino Médio atrelada a um aumento de carga horária resgatam paradigmas que pareciam superados entre o ensino propedêutico para os ricos e o ensino profissionalizante para os pobres e mesmo sem ter uma clareza efetiva disso, os professores suspeitam desta reforma, sendo vista com desconfiança, como podemos verificar quando outros pontos de mudança são levantados.

Vou falar do currículo. **Currículo!** O que chamou atenção foi que nós temos poucas opções dos parâmetros né, são poucos. No Ensino Médio a gente tem três pontos pra três séries. Então assim, tudo que eu fizer, vou ter colocar os três. Enquanto antes, eu tinha várias. Várias opções para colocar o que eu queria e eu tinha específico para cada série inclusive. Agora não. O Ensino Médio ele se resume em três pontos pra eu escolher. Então não tenho o que escolher, é chegar e colocar. (P2)

Nesta fala percebemos a preocupação do professor com o currículo, acreditando que este o limitará em relação aos conteúdos. Como mencionado anteriormente, devido ao conhecimento sobre o NEM não ter sido aprofundado, ainda pelos professores, surge nas falas equívocos sobre a compreensão das intencionalidades do currículo e como os conteúdos devem responder a estas.

Então, cabe lembrar que o NEM sugere como currículo a BNCC (BRASIL, 2018) e esta não sugere nenhum conteúdo específico para EF no EM, apenas que haja o aprofundamento dos conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental, buscando atingir as competências esperadas da área de linguagens e que as habilidades específicas da EF sejam alcançadas ao longo do EM.

Outro ponto de mudança relatado remete a **obrigatoriedade** ou não de algumas disciplinas ao longo de todo o Ensino Médio.

Eu acho que é a não obrigatoriedade né, de algumas disciplinas. Que assim, no meu ponto de vista, eu acho

fundamentais pra[...]independente do profissional, da profissão que a pessoa vá seguir né, né. Que vai ter cadeiras específicas pra determinadas profissões. Eu acho que o ensino, tanto da Educação Física quanto o da Arte, quanto da Filosofia, ela é essencial pra qualquer profissão. (P4)

Como tudo, toda mudança traz ônus e bônus e, na questão anterior, eu já disse que o que me incomoda é a falta de obrigação, de obrigatoriedade no terceiro ano. Essa é uma mudança que eu não concordo. (P5)

Verificamos aqui, uma preocupação dos professores quanto a obrigatoriedade ou não das disciplinas e a repercussão disto na formação dos estudantes. Esta fala ganha ênfase quando vemos a mesma temeridade sobre esta temática em Neto et al. (2017) ao afirmar no caso específico da Educação Física, a retirada de sua obrigatoriedade no EM, reduz as oportunidades de acesso do estudante aos conteúdos da cultura corporal, ocasionando um ataque à formação integral do cidadão com efeitos desmedidos nos valores éticos, estéticos e morais da juventude brasileira.

Esta dúvida sobre a obrigatoriedade ou não da EF acontece porque na ainda ficou na memória dos professores o impacto para sobre a retirada de alguns componentes curriculares do NEM na MP nº 746/2016, porém isto não passou e na lei n 13.415/2017 no seu artigo 35 fica claro a questão da obrigatoriedade.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017).

Então, o questionamento que fica não é sobre a obrigatoriedade e sim o que significará em sala de aula “estudos e práticas”, já que a legislação não deixa claro o que isso é.

São nestas dificuldades de entendimento, acesso à informação e formações continuadas que, nós, os professores das EREMs de Pernambuco estamos inseridos. No desafio de implementar o NEM, diante de um contexto pedagógico já construído neste modelo escolas o que vai nos demandar um aprofundamento e muitos debates sobre este tema nas escolas, bem como discussões acerca de sua aplicabilidade na prática pedagógica.

Aprofundamos nossas análises agora, procurando compreender nas falas dos professores suas opiniões sobre a reforma, sobre a BNCC e as

repercurssões nas escolas e se eles conseguem reconhecer nos estudantes alguma opinião sobre esta reforma.

Em relação as opiniões dos professores sobre o NEM encontramos as seguintes respostas.

[...] Eu sou muito desconfiado pra determinadas coisas. Eu tava vendo uma entrevista de...de...esqueci o nome dele agora, é...vou lembrar depois, tava vendo uma entrevista de um professor que ele falou que existe várias formas de **regulação do estado** em relação ao trabalhador e uma delas dentro da educação é a história do currículo né. O currículo é uma forma de regular, só que a gente que tá todo mundo muito eufórico né, todo mundo achando muito [...] você vê o no zap, nos grupos de...educação né...como se fosse uma coisa boa né, mas eu cá comigo, eu acredito que[...] que tenha algumas, algumas coisas que é preciso se aprofundar mais, pra realmente você saber se é um currículo pra o trabalhador ou se ainda é um currículo pra regular a ação do trabalhador. (P4)

A fala do professor é bastante pertinente, pois revela uma das intencionalidades que sempre aparecem nas propostas curriculares que é uma ferramenta de controle do estado para alcançar seus interesses ou os do mercado. Segundo Neira (2012) o currículo é um campo de lutas, sujeito a diferentes interpretações e projeções de identidade, a depender de como sejam estabelecidas as relações de poder durante sua construção e implantação.

Como já mencionamos anteriormente, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta como intencionalidade a formação dos jovens voltada para atender às demandas do mercado de trabalho, em detrimento à formação humana. Então percebemos que o professor sem muito aprofundar ainda suas leituras deste novo currículo consegue perceber que toda mudança vem carregada de interesses que na maioria das vezes não são os dos estudantes.

Outro ponto que foi levantado pelos professores é de o **currículo ser limitado** em comparação ao aplicado nas EREMs, como obeservamos nessa fala.

Acredito que essa mudança será negativa para o Ensino Médio. Primeiro, que você não tem muito objetivo e conteúdo pra trabalhar com o aluno, segundo que. Como eu já tô, indo já nas retas finais, apesar de eu ler muito. Então eu tenho um currículo muito rico, mas quem tá entrando agora, praticamente, não vai ter o que fazer. Como ele não vivenciou o outro lado, quem vai perder com isso? O aluno e o profissional também. A área vai perder com isso. (P2)

Mesmo sem aprofundamento sobre NEM, os professores percebem que o que está sendo proposto no currículo é diferente do que eles trabalham, e até certo ponto mais pobre em relação a formas de ensino e aos conteúdos sugeridos. Neste contexto, resgatamos o PCPE (PERNAMBUCO, 2013) que sugere para EF o trabalho com os conteúdos da cultura corporal se apoie na perspectiva crítico superadora, relacionado os temas: ginástica, dança, lutas, jogo e esporte a realidade dos estudantes. Já a proposta curricular para o EM integral (PERNAMBUCO, 2010) sugere que estes temas da cultura corporal sejam trabalhados buscando alcançar as competências e habilidades específicas da área de conhecimento, buscando a transdisciplinaridade entre os componentes curriculares.

Baseado nestas referências historicamente construídas no estado de Pernambuco que sustentam a prática pedagógica dos professores é que reside esta comparação com o novo currículo. Dessa forma, corroboramos com a mesma opinião, devido a forma que foi construído o currículo, a forma que foi implementado e aos conteúdos sugeridos, nos dando a sensação de falta de pertencimento a todo este processo, o que nos leva a pensar que teremos um empobrecimento com o NEM para nossa área.

A partir das referências citadas, nas fala dos professores e como sujeito participe deste processo, acredito também que todas as orientações curriculares tem limites que devem ser compreendidos por todos nós, porém elas tem também possibilidades que devem ser ajustadas de acordo com a realidade de cada um, porque temos que ter a clareza que o responsável pela aula é o professor e não o currículo, portanto nos cabe elencar dentre as orientações o que é possível de se trabalhar em sala de aula e quais sentidos e significados daremos aos conteúdos. Este é o papel do professor como mediador para o acesso ao conhecimento.

Outra opinião sobre o NEM relatada pelo professor girou em torno da **carga horária**, ao dizer que a experiência de Pernambuco de ampliação da mesma não significa efetivamente qualidade do ensino.

Eu acho que nesse formato de extrema quantidade de aulas, eu acho mais negativo do que positivo. Poderia ter um acréscimo de carga horária principalmente para os alunos dos



terceiros anos que estão concluindo, mas não dessa forma. 9 aulas, 45 aulas semanais, acaba sendo bem extenso e pouco proveitoso para os estudantes. (P1)

As EREMs já promovem a jornada ampliada desde 2008 no formato semi-integral (32 aulas) e Integral (45 aulas) por semana, sendo controversa a efetividade desse aumento na qualidade do ensino. O estado de Pernambuco defende este formato por ter ajudado a melhorar os índices do IDEB<sup>22</sup>, porém Gomes (2017) ressalta que este tipo de política de educação integral no EM deve se apresentar não apenas no sentido de ampliação do tempo e do espaço educativo, mas também como possibilidade para formação integral dos estudantes, considerando o desenvolvimento destes em suas diversas dimensões. Para isso, é imprescindível mudanças também na estrutura física e pedagógica, fardamento, material escolar, refeições, laboratórios, bibliotecas e professores para trabalhar também neste tipo de perspectiva.

Diante do que aferimos com os professores sobre o NEM, verificamos que eles não visualizam perspectivas positivas sobre estas mudanças propostas para o EM, como também enxergam um distanciamento do currículo proposto com a realidade da prática pedagógica.

Neste contexto, adentramos sobre como estes docentes reconhecem a BNCC como o documento que vai direcionar suas atividades pedagógicas.

Perguntamos o nível de conhecimento deles sobre este documento e obtivemos as seguintes respostas.

É [...] **eu acompanhei um pouco**, mas através dos meios de comunicação mesmo e através da escola, por alguns informes e postagens. (P1)

A BNCC, ela **aumentou os conteúdos**, porém o conteúdo quando ela aumentou, ela não botou aquilo que eu como professora trabalharia com meu aluno ou que meu aluno teria condições de trabalhar.(P2)

Para além disso, os professores tem dificuldades relacionadas ao entendimento de qual **teoria do conhecimento a BNCC se aproxima** e isto fica evidente nesta fala.

---

<sup>22</sup> O IDEB (2017), mostrou um aumento do índice do estado de Pernambuco, passando para nota 4. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em 07/06/2019.

[...] eu to começando a olhar, to começando a procurar entender a BNCC agora né. Quais são suas origens, quais [...] de onde é que saiu essa abordagem, de onde [...] que linha eles estão acompanhando, que eu ainda não consegui fechar, não consegui perceber ainda né, quais são os melindres dessa, desse novo currículo, mas assim, eu to começando a formar uma opinião a respeito dele sabe, eu Tô muito confuso ainda, mas eu to começando a formar uma opinião. (P4)

Reconhecemos o esforço do professor em entender em que a BNCC se apoia, porém em suas leituras não pareceu claro qual teoria do conhecimento lhe dá suporte. Este contexto se aproxima de Neira (2018) ao mencionar que por ser um currículo de abrangência nacional, ele não deixou claro qual base teórica se baseava para não correr o risco de não atender as especificidades próprias das regionalidades.

Assim, verificamos que além do conhecimento superficial da reforma do EM, os professores também não se aprofundaram na BNCC ainda, mesmo assim, conseguem visualizar certas incoerências e fragilidades neste currículo que podem repercutir na formação dos estudantes e/ou na prática pedagógica.

Neste contexto, perguntamos se os professores já percebiam alguma repercussão deste novo currículo nas escolas, obtivemos respostas variadas como podemos observar.

No chão da escola, **não!** Apenas o que se fala, há escolas que estão surgindo com essa nomenclatura de Novo Ensino Médio e ironicamente numa relação de horário bem esquisita. (P3)

Olha! Efetivamente **não**, porque, inclusive ainda, [...] eu trabalho ainda no município e no estado. No município, o pessoal tá construindo sua própria, seu próprio currículo né, enfim, o Estado já tem, mas a gente ainda não, não se apropriou ainda do currículo e como se vai dar isso no dia a dia. (P4)

Constatamos que alguns professores não conseguiram enxergar nenhuma mudança efetiva nas escolas com relação ao NEM, porém conseguem vislumbrar que um movimento de mudança está por vir.

Já outros docentes, tanto percebem, como sugerem os pontos que eles conseguem visualizar e que já repercutem nas escolas.

Teve sim, agora eu posso falar por todas as disciplinas porque aqui só tem eu de Educação Física. Então teve assim não só eu sou contra muitas coisas que tá dentro do meu currículo,

mas os outros professores também, muitos não gostaram de muita coisa que botaram nos seus **currículos**. (P2)

Sim, sim. Eu tô falando da minha vivência mesmo, do que eu presencio dentro da escola. É exaustivo para o professor e principalmente para o aluno essa **jornada ampliada**. (P1)

Sim, sim. Desde do ano passado já iniciaram as **eletivas**, onde os alunos escolhem qual disciplina que querem cursar. (P5)

Verificamos que os professores percebem muito timidamente as mudanças que o NEM orienta chegando nas escolas, mesmo aqueles que relataram não perceber, ainda, efetivamente nenhuma mudança, percebem um movimento de discussão sobre este novo currículo rodeando-os. Dessa forma, Constatamos que as escolas estão começando a se organizar, cada uma no seu ritmo, para se adequarem as novas orientações curriculares e por consequência os professores das unidades de ensino também estão começando a se apropriar destas mudanças.

Na contramão deste processo estão os estudantes, os reais beneficiários, segundo a legislação, deste processo. Ao indagarmos os professores se eles conseguiam ver alguma posição deles em relação ao NEM, todos foram categóricos em dizer que entre os estudantes há um **total desconhecimento** sobre esta reforma e as suas implicações no dia a dia na escola.

O que a gente escuta falar é realmente se sentirem mais cansados com tantas aulas, mas sobre o Novo Ensino Médio, eles não sabem de nada. (P1)

Não, os estudantes infelizmente é [...] são muito, eu não digo que são omissos, é falta de conhecimento das coisas mesmo. Não só da Educação Física, mas com as outras disciplinas também. Eu converso com eles, passo as informações da mudança. O que é bom e o que não é, mas é que para o aluno o que ele quer é aula prática, aula prática. Ele não se prende muito as informações conteudistas como se ele não fosse vivenciar aquilo futuramente, infelizmente é uma falta de cultura que o nosso país tem. (P2)

Na realidade, não se discute entre os estudantes até o momento a respeito dessa condição. Na realidade, até o momento eu não vi cartazes em escolas falando à respeito da reforma de uma maneira imparcial. (P3)

Não, se o professorado ele tá alheio a isso, o professorado ainda tá engatinhando, ainda tá se apropriando disso [...] desse instrumento, os alunos é que ainda não estão mesmo. (P4)

Nesta escola, ainda não. A gente não consegue visualizar. (P5)

De acordo com este achado, é justificável que uma reforma que pouco discutiu com a classe estudantil, tivesse como consequência um total desinformação sobre ela. Bungenstab e Larazarotti Filho (2017) apontam uma crise da legitimidade do EM brasileiro, acarretando nos jovens a dificuldade de reconhecimento do capital cultural promovido pela escola e a repercussão disso em seus projetos de vida. Já Dayrell (2013) aponta para necessidade entendermos quais os sentidos que os jovens dão para suas escola.

Neste contexto de não entendimento sobre as necessidades dos jovens, o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) realizou uma pesquisa em 2016 para ouvir a opinião da população sobre o NEM, os dados mostraram que 72% da população era a favor da reforma, porém quando analisado, por faixa etária, esse percentual cai para 35% entre os jovens de 16 à 25 anos. Isso demonstra que a rejeição dos jovens com este novo currículo foi ignorada pelo governo, o que reforça a ideia de imposição aos estudantes e acordo com os interesses do mercado.

Diante desse cenário, seria recomendável que as escolas e nós professores após concluirmos nossas apropriações do conhecimento sobre a reforma e a BNCC, pudessemos apresentar, esclarecer, discutir e debater de maneira crítica com os estudantes sobre o NEM, as mudanças sugeridas pelo novo currículo e os impactos para formação deles.

Considerando o que foi apresentado pelas evidências, verificamos que o NEM está sancionado por lei, porém sua implementação está longe de ser efetivada nas EREMs de Pernambuco. Falta conhecimento mais aprofundando sobre ela, sobre a BNCC, as formações continuadas são incipientes tanto na GRE quanto nas escolas, ocasionando divergências de entendimentos pelos professores de EF. Além disso, costatamos que a única mudança efetiva nas escolas está relacionada a inserção de disciplinas eletivas. Neste cenário de transição que nós professores estamos inseridos, trabalhando com o currículo antigo, nos apropriando e efetivando o novo.

#### 5.4 A Educação Física nas Escolas de Referência em Ensino Médio.

Outra categoria empírica que emergiu do campo de pesquisa foi como a EF está estabelecida neste formato de escola, em que base teórica mais se apoia, quais os entendimentos da EF na BNCC, se houve alguma mudança efetiva na prática pedagógica, principais dificuldades e as sugestões para qualificar o componente curricular nas EREMs.

Na caracterização dos professores pesquisados, apenas um tinha menos de um ano trabalhando neste tipo de escola e este com apenas dois anos de formado. Então partimos do pressuposto para as nossas análises que a maioria dos professores tem bastante tempo de formação e de inserção em EREMs, tendo uma compreensão estabelecida de sua prática pedagógica e realidade escolar.

Neste contexto, perguntamos aos professores quais **bases teóricas** eles mais se apoiavam para sua prática pedagógica. Apenas um sugeriu que sua principal fonte para preparar as aulas era **internet**.

É[...]normalmente a busca principal seria pela internet, né. Eu busco através de alguns livros, de alguns autores mais conhecidos e a base mesmo seria a internet. (P1)

Nesta fala é perceptível que mesmo com diversas referências curriculares e bibliográficas já construídas para orientação da prática pedagógica, o professor optou selecionar os conteúdos da EF através da internet. Souza Junior (2007) fala que na constituição dos saberes escolares a fase seleção dos conhecimentos é muito importante porque vai direcionar todo trabalho pedagógico do professor e esta escolha deve dialogar com os documentos curriculares orientadores da prática pedagógica. No caso, os documentos ainda vigentes como PCPE (PERNAMBUCO, 2013) e a Proposta Curricular para EM integral (PERNAMBUCO, 2010). Assim, verificamos um certo distanciamento do professor, tanto dos documentos, quanto das bases epistemológicas construídas na EF. O que demonstra que a GRE Recife sul deve investir mais na formação continuada, afim de resgatar tais entendimentos e contribuir com a qualificação da prática pedagógica de seus professores.

Por outro lado, todas as outras respostas percebemos aproximações com o documentos curriculares estaduais ou com bases epistemológicas historicamente construídas pela EF.

No estado, a gente segue a base curricular mesmo do estado de Pernambuco. É, nós usamos ele, seguimos direitinho, agora a gente usa temas itinerantes. Aí fica livre pra você escolher. Além disso, eu pesquiso, eu vou nos **livros** dos autores né! Vou nos livros didáticos, eu procuro, trabalho também o Paulo Freire, uso também Metodologia. Paulo Freire. Eu não fico só presa nos **parâmetros**. Eu sigo o plano como eles querem, mas a aula eu trabalho da maneira mais adequada e melhor para o meu aluno. (P2)

Coletivo de autores. (P5)

É[...]eu costumo trazer o que eu tenho da base teórica que achei mais coerente na realidade, com relação a aprendizagem na Faculdade e a **crítico superadora**, mas eu também aprendi que eu preciso buscar outros meios e em outras...na **construtivista**, por vezes eu preciso ver algumas relações do que já se foi tradicional. (P3)

Olha! São as[...]que colocam como, como **propositivas** né! Acho que o Castellani Filho coloca como propositivas. As que a gente tem pelo menos uma referência que a gente pode avaliar, pode fazer uma avaliação no final né. Eu uso também a **saúde renovada** né, faço um trabalho com saúde.(P4)

Constatamos nestas falas o esforço dos professores em buscar referências para direcionar suas práticas pedagógicas, mesmo não havendo homogeneidade nas escolhas. Verificamos alguns direcionamentos que ora se aproximavam do PCPE (PERNAMBUCO, 2013) e na abordagem crítico superadora, percebemos também aproximações didático metodológicas com a teoria de aprendizagem construtivista. Para além disso, vimos um professor se apoiando na abordagens propositivas<sup>23</sup>, como também, se utilizando da abordagem da saúde renovada<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> Castellani Filho (1999) classificou as abordagens em: teorias não propositivas (fenomenológica, sociológica e cultural), teorias propositivas não sistematizadas (desenvolvimentista, crítico-emancipatória, concepção de aulas abertas, concepção de EF plural e construtivista) e teorias propositivas sistematizadas (aptidão física e crítico-superadora)

<sup>24</sup> A Abordagem Saúde Renovada na Educação Física Escolar surge a partir da década de 90, com foco em questões voltadas da saúde, esta abordagem não repete apenas conceitos da tendência Higienista da Educação Física, mas aprofunda a discussão dos temas relacionados a saúde nas aulas de Educação Física, estimulando a adoção de um estilo de vida ativo, se apoiando em autores como GUEDES E GUEDES (1996) e NAHAS (1997).

Diante deste contexto, evidenciamos a falta de homogeneidade na escolha das referências que sustentam a prática pedagógica dos professores de EF, sugerindo que os documentos estaduais que norteiam o ensino da EF não os contemplam, fazendo com que eles busquem outras fontes que muitas vezes direcionam o ensino da EF para outros caminhos. Como professor que faz parte deste contexto, enxergo isso como uma fragilidade muito importante que temos na rede estadual, acredito que pela falta de formações continuadas específicas para conhecer os documentos estaduais e as bases epistemológicas da EF, enfatizo este posicionamento, porque desde 2008 nunca participei de nenhuma formação que tratasse desta temática. Reforçando nossa constatação que nas EREMs encontramos diversas formas de ensinar EF aos estudantes.

Com a implementação do NEM que se inicia nas escolas, utilizando a BNCC (BRASIL, 2018) como referência pode ser possível que os professores também não a reconheçam como base teórica para suas aulas e a ideia de uniformização dos conteúdos trabalhados em âmbito nacional, defendido pela reforma, possa não ser atingido, ainda mais quando os professores já anunciaram que mesmo não a conhecendo muito, não acham uma boa referência. Esta possibilidade demandará estudos posteriores para investigar a utilização das novas orientações curriculares na prática pedagógica dos professores de EF.

Nesta perspectiva, perguntamos aos professores o que eles destacariam na BNCC sobre a EF. Encontramos respostas que mostravam ainda um **desconhecimento** do que a base sugere.

Olha! Eu vou ficar te devendo esta, eu fiz uma leitura muito por alto e a memória ela não está me ajudando e quando eu digo por alto é porque foi uma leitura rápida, rasa. (P3)

Não posso responder, porque não conheço. (P5)

Obtivemos respostas que anunciavam entendimento que os conteúdos se aproximavam ou se distanciavam da **cultura corporal** e outras abordagens.

Sobre a Educação Física, eu achei interessante a questão de adicionar as aulas teóricas né que antigamente a gente não trabalhava com aula teórica, apenas aulas práticas e já tá se vendo que realmente é importante ter o embasamento teórico,

além do que a Educação Física também trabalha no contexto de saúde, cultura corporal e isso é importante pra vida do educando. (P1)

[...]então assim, a BNCC devia ter ouvido o profissional, pra fazer. Por que o que ela botou é irreal, diante do que a gente tem e diante do que a gente trabalha. Não faz sentido muita coisa que foi colocada. E a cultura corporal que é a coisa mais importante que a gente trabalha diretamente, não existe. (P2)

Também nos chamou atenção o esforço de um professor em tentar reconhecer em que **base teórica a BNCC se aproximava**.

Olha! É como eu te falei, eu to com algumas dúvidas, mas, eu...eu...depois que eu vi a BNCC, eu comecei a ler um pouco, to tentando fazer um paralelo ou uma interlocução né, do conteúdo que tá da Educação Física e provavelmente de onde é que ele tá sendo tirado, de onde ele surgiu né. Eu, a princípio eu acredito que tem muito a ver com aquela abordagem sistêmica, a abordagem, aquela da biologia num sei[...]aquela que quando você coloca. Acho que é o Freire né, que trabalha com abordagem sistêmica ou sociológica, acho que é a mesma coisa[...], tô procurando perceber assim em que a BNCC se aproxima de abordagem. (P4)

Como foi dito anteriormente, por estarmos ainda em processo implementação do NEM e BNCC, verificamos que existem muito mais dúvidas do que certezas sobre este novo currículo. Acredito que precisamos fortalecer nossas formações continuadas para tentarmos resgatar as perspectivas de EF, seus limites e possibilidades. Entender o que já foi construído de conhecimento sobre a cultura corporal e suas diferenças para que a partir daí possamos mergulhar na compreensão da BNCC e termos subsídios teórico metodológicos que nos permitam construir qualitativamente o currículo de Pernambuco mais próximo da realidade escolar e da EF. Quem sabe assim, consigamos ter uma referência curricular compreendida e seguida por este componente curricular nas EREMs.

Quando perguntamos aos professores se houve alguma mudança na prática pedagógica da EF em função do novo currículo, todos responderam que **não houve mudança** nenhuma. Neste contexto, de falta de entendimento e sem mudança efetiva que nós professores das EREMs nos encontramos, trabalhando ainda com currículo velho, tentando entender o novo, aguardando as formações continuadas para tratar dos assunto. Podemos dizer que o



nosso desafio é “trocar o pneu com o carro andando” e sem saber se o pneu novo vai encaixar bem no carro.

Neste interesse de pensarmos o cenário futuro que temos para EF com o NEM, buscamos entender como a mesma se encontra neste momento, dessa forma perguntamos aos professores quais eram suas principais dificuldades para ensinar a EF nas EREMs.

Dificuldade, eu não diria dificuldade, mas a gente poderia ter **um livro** de boa qualidade, alguma apostila, ou algo que a gente pudesse se basear. Não pra seguir completamente, mas pra gente ter um embasamento melhor e um melhor investimento na questão material pra Educação Física também. Eu sinto que poderia melhorar neste sentido. (P1)

Nesta fala, percebemos a necessidade de se ter um referência mais cotidiana para EF como um livro didático ou apostila, sugerindo que os documentos estaduais norteadores da prática pedagógica da EF não cumprem este papel. Este debate é bem controverso. Cintra (2015) aferiu, em sua pesquisa, que os professores de EF do EM pesquisados, majoritariamente, sentem necessidades de ter livros como referências também, não só o carderno curricular proposto pelo estado de Minas Gerais. Já outros autores emitem posturas contrárias ao seu uso em situações de ensino-aprendizagem na escola por limitarem a atuação didática do professor (BITTENCOURT, 2004; CHOPPIN, 2004).

Como não existe consenso sobre o uso ou não do livro didático, acreditamos que um livro didático para EF, diante de um cenário de falta de entendimento sobre as bases epistemológicas da área, correria o mesmo risco de não ser seguido pelos professores, bem como ser uma referência distante do chão das escolas. Portanto, pensamos ser desvantajoso para EF ter um livro didático, porque poderíamos levar a EF para uma educação conteudista, preocupada mais em terminar o livro durante o ano letivo do que se as aprendizagens foram significativas para os estudantes<sup>2526</sup>.

---

<sup>25</sup> Sugestões de leitura para aprofundamento da discussão sobre o livro didático na EF. DARIDO et. al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.2 p.450-457, abr./jun. 2010

<sup>26</sup> SOUZA JUNIOR, M. B. M. ; AMARAL, L. V. ; MELO, M. S. T. ; DARIDO, S. C. ; LIMA, R. B. T. . Educação Física e Livro Didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, v. 21, p. 479-493, 2015.

Outra dificuldade levantada pelos professores foi a **falta de materiais e de infraestrutura** para se ensinar EF, mesmo em escolas que recebem o nome de “Referência”.

[...]porque a gente não tem espaço para trabalhar. Então, se eu não tenho um espaço pra trabalhar uma aula prática, eu só posso mudar na minha teoria. Eu trabalho no sol. Das 07:00-07:30 da manhã até às 17:00 horas. Como é que uma aula dessas vai ter qualidade? Como é que eu vou obrigar meu aluno a estar no horário de 11:00 horas, fazendo uma aula prática de qualidade, ele não vai, então eu não vou mentir. Então pra gente mesmo pode colocar a mudança que for, se você também não der o espaço pra trabalho, o que a gente precisa pra trabalhar: material e quadra coberta. Então não vale de nada. Só teoria. (P2)

As maiores dificuldades são a estrutura oferecida para a prática de Educação Física. Quadras descobertas, pisos inadequados, Então, um completo descaso em relação a disciplina. (P5)

As falas mostraram que ainda encontramos problemas relacionados a estrutura, mesmo em EREMs que são escolas modelo para Estado de Pernambuco por oferecer ensino integral. Isso demonstra que outros estados poderão ter as mesmas dificuldades para a implementação do NEM e garantir uma estrutura mínima para as atividades docentes e estudantis. Mesmo estando implementado desde 2008 as EREMs, muitas unidades de ensino têm dificuldades em garantir as condições adequadas de estrutura nesta jornada ampliada. Dessa forma, como podemos discutir currículo, conteúdos, bases epistemológicas e formas de avaliação se ainda falta o elementar? Como estados mais pobres que o nosso poderão implementar esta carga horária ampliada com o mínimo de qualidade para professores e estudantes? Corre-se o risco de se replicar no Brasil a experiência Pernambucana de o modelo ser de Referência, mas na prática ainda estar longe disso.

Para além dos problemas estruturais temos os de sala de aula, os professores relataram ainda dificuldades relacionadas ao ensino-aprendizagem ao mencionarem como dificuldades as **defasagens de aprendizagens apresentadas pelos estudantes e seu desinteresse** com os estudos.

Minhas dificuldades, giram em torno, como eu sou novato na rede, gira em torno dessa relação da prática pedagógica, ensino e aprendizagem e também, porque cada sala, ela tem um modo diferente de ser e estar. Às vezes, eles não

conseguem nem formular o básico que está previsto no currículo no campo da aprendizagem. Além de muitos demonstrarem o menor interesse em estar ali.(P3)

Estas defasagens das aprendizagem dos estudantes são consequência de uma formação deficitária na Educação Fundamental de maneira geral. De acordo com os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB (BRASIL, 2017) a região nordeste tem os piores índices de proeficiência em Língua Portuguesa e Matemática comparada a outras regiões. Não significa dizer que estas regiões tem índices altos, pelo contrário, os resultados mostraram que ainda são baixos e a região nordeste continua com estes índices muito baixos, com repercussões, também, nos outros componentes curriculares. Isto se comprova as falas dos professores ao dizerem que esta é uma das principais dificuldades deles porque não conseguem aprofundar seus conteúdos devido a estas defasagens que os estudantes apresentam ao chegarem no EM.

Tal constatação, sugere que de alguma maneira estas defasagens de aprendizagem dos estudantes acaba influenciando no seu interesse pela escola e pelos componentes curriculares. Corroboramos com a mesma opinião dos professores, porque estas dificuldades provocam mudanças no planejamento do ensino da EF, fazendo que nós professores tenhamos que ao invés de aprofundarmos conteúdos da cultura corporal que é a orientação do PCPE (PERNAMBUCO, 2013) tenhamos que apresentá-los para os estudantes, ou seja, por muitas vezes não conseguimos atingir as expectativas de aprendizagens esperadas para esta etapa de ensino.

Com NEM, pode acontecer a mesma coisa, se estados e municípios não diminuírem estas defasagens históricas que os estudantes apresentam e chegam ao EM. Apesar da BNCC (BRASIL, 2018) ser uma orientação curricular com limitações e algumas incoerências, ao menos é uma tentativa de haver continuidade e diálogo entre o Ensino Fundamental anos finais e o EM com relação aos conteúdos e expectativas de aprendizagens, objetivando melhorar os índices de proeficiência dos componentes curriculares. Se vamos conseguir ou não atingir tais objetivos necessitaremos de estudos posteriores que aprofundem estas discussões.

Outra dificuldade apresentada levantada por um professor , dialoga com esta questão de melhorar os índices de proficiência, atribuindo como solução a **interdisciplinaridade** entre os componentes curriculares.

A escola hoje está focada nestas questões de aumentar os indicadores de aumentar seus índices diante estado né. (P4) Das avaliações? (Pesquisador). [...] Isso, das avaliações externas, as matérias de proficiência, Português e Matemática tem um chamamento maior e até na própria ação interdisciplinar o pessoal quer que você reforce dentro da Educação Física aquelas atividades de proficiência, aquelas atividades que chamam de indicadores né. Que você reforce indicadores pra que [...] não é nem indicadores, é um nomezinho que tem é [...] Descritores! que você reforce aqueles descritores pra que a escola tenha um maior desempenho nas provas internas, quer dizer externas. (P4)

Percebemos nesta fala a complexidade deste tema, porque tanto a escola, quanto as orientações curriculares como o Currículo do EM Integral (2010), o PCPE (2013) e a BNCC (2018) elencam a interdisciplinaridade como ação protagonista dos componentes curriculares para melhorar as aprendizagens e como consequência os índices, porém para o professor isso é uma dificuldade, porque já não é fácil os docentes conseguirem atingir os objetivos específicos da EF diante de outras dificuldades já mencionadas, quiçá trabalhar com descritores de outros componentes e relacioná-los com a EF. Algumas razões sugerem porque esta dificuldade se estabelece: tempo de formação inicial do professor, formações continuadas que não tratam do assunto e falta de implementação desta prática nas rotinas dos componentes curriculares.

Compartilho das mesmas dificuldades levantadas pelo professor, está sendo um grande desafio pensar o ensino da EF dialogando como os outros componentes curriculares, reconhecer quais descritores de Língua Portuguesa e Matemática podem ser relacionados com o cotidiano da EF. Para além disso, percebo um esforço da escola em trabalhar um calendário de projetos interdisciplinares, como por exemplo “Brincando também se aprende” no qual desenvolvo com os professores de Matemática a construção de jogos de tabuleiro com resoluções de problemas.

Diante desta demanda, o desafio é pensarmos as relações de ensino-aprendizagem dialogando entre os componentes e que estes conhecimentos

cheguem aos estudantes de maneira divertida, com respostas práticas para suas demandas cotidianas e que sejam aprendizagens significativas para que possam aprofundá-las no segmento dos seus estudos. Assim, alcançaremos a interdisciplinaridade e a melhora dos índices nas avaliações externas. Saliemos que este processo não deve ser apenas em mão única. Português e Matemática devem procurar se relacionar também com os descritores dos outros componentes curriculares, afim que isto se torne uma rotina dentro das escolas.

Por fim, apresentamos as possibilidades mencionadas pelos professores para se qualificar o ensino da EF nas EREMs de Pernambuco diante desse cenário de mudança curricular que está chegando nas escolas.

As sugestões mais enfatizadas pelos professores giraram em torno das **condições de estrutura e materiais** para EF.

Primeiro, é dar o espaço para trabalhar. Eu nunca vou trabalhar uma aula boa, prática, se eu não tenho onde trabalhar. Eu não tenho material. Então, vamos comprar material para escola. Bora trazer bolas, trazer cones, trazer corda, trazer rede, mas antes disso vamos cobrir a quadra! Porque, nenhum professor em condições de trabalhar dez horas no sol. (P2)

[...] a Educação Física possa ter uma relação de melhor infraestrutura para as práticas. (P3)

Condições de estrutura e materiais apropriado para eu trabalhar melhor. (P5)

Para pensarmos uma educação que atenda às demandas do século XXI, é imprescindível que solucionemos os problemas básicos que ainda fazem parte da realidade escolar, mesmo em escolas que se dizem de “Referência”. Ferreira e Nascimento (2017) dizem que a falta de estrutura física e materiais pedagógicos adequados influenciam diretamente na qualidade das aulas de EF, provocando dificuldades na relação de ensino-aprendizagem dos estudantes. Portanto, para termos a implementação do NEM que contemple os componentes curriculares, devemos também, enquanto professores, nos apropriarmos de conhecimento dos recursos que chegam as escolas provenientes desta política pública de educação, cobrando dos gestores escolares à aplicação dos mesmos para aquisição dos materiais para EF e

melhorias nas condições de infraestrutura. A lei nº 13.415/2017 nos mostra como será o fomento desta política educacional.

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

§ 2º A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação (BRASIL, 2017).

Assim, ao compreendermos o fluxo de recursos públicos destinados a escola e fazermos às cobranças de quem os gere, podemos atuar com protagonismo na solução destas dificuldades ao invés de esperarmos passivamente por soluções que dificilmente chegam na escola.

Uma possibilidade levantada por um professor mencionava deveria haver no currículo **especificações no novo currículo dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula.**

Bem, acho que qualificaria a Educação Física. É[...], ela não ficou fácil! Porque eles botaram coisas irreais, por exemplo. Dança de rua. O que é dança de rua? Será que a gente, eu posso chamar qualquer dança de dança de rua? O frevo é uma dança de rua? Ou vou trabalhar como cultural? Que dança vou trabalhar? Será que meu aluno do Ensino Médio quer trabalhar isso? Aí diz do seu país, da sua região, mas as danças de rua que a gente vivencia aqui ela não é do meu país, ela não é da minha região. Eu posso falar isso porque eu sou professora de dança. Entendeu? São coisas que foram escritas de forma errada. Entendeu? Luta, a luta na região, que luta vou trabalhar? Danças culturais que dentro dela é uma luta? Vou repetir a capoeira? Todas as séries vão ficar vendo a capoeira? Qual é a luta que eu tenho aqui? Quase nenhuma. Fora a capoeira tem mais umas duas lutas a mais que a gente sabe que vai ter dificuldade para o aluno, porque essa luta não é uma luta de evidencia de mídia, ela não é. A gente tem dificuldade de botar o judô dentro de uma escola, Então como é que eu vou botar uma luta que é uma dança. Fica difícil. (P2).

Nesta fala, vemos a angústia de um professor com os conteúdos e as formas de trabalhá-lo em sala de aula, a partir de sua análise da BNCC (BRASIL, 2018), buscando entender novas classificações da dança, tentando perceber qual o sentido que algumas lutas podem ser trabalhadas com os estudantes. Este sentimento do professor corrobora com Neira (2018) sobre as incoerências apresentadas pelo documento do Ensino Fundamental ao definir

os critérios para definir os objetos de conhecimento que serão trabalhado pela EF sem justificá-los.

O sentimento do professor emana também porque o mesmo está acostumado com referências curriculares estaduais que sugerem os conteúdos, hierarquizam esses conhecimentos e os justificam como podemos ver abaixo.

A dança se vale do corpo em movimento como um meio de expressão, comunicação e criação. Assim, a linguagem da dança merece e precisa ser ensinada, aprendida e vivenciada. O desenvolvimento da técnica deve ocorrer de forma dialogada com o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois somente dessa forma o estudante irá compreender o significado e as exigências expressivas contidas nas suas movimentações específicas. (PCPE, 2013, p.40).

C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)

H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.

H2. Resgatar o histórico, social, afetivo, religioso, político e econômico da luta enquanto cultura corporal.

H3. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde.

H4. Compreender os aspectos de organização da identificação e da categoria dos movimentos de combate corpo a corpo, compreendendo o sentido/significado e cada uma de suas formas. (PROPOSTA CURRICULAR EM INTEGRAL, 2010, p.102)

Estes recortes dos documentos curriculares do Estado de Pernambuco, são exemplos para percebermos de onde nascem as angústias e os desafios que teremos pela frente para implementarmos este novo currículo, tamanha a falta de clareza sobre o mesmo. Diante disso, ampliamos esta possibilidade levantada pelo professor dizendo que para tentar melhorar estas incoerências da BNCC, devemos contribuir efetivamente na fase de construção da proposta curricular Pernambucana, buscando avançar e aprimorar alguns aspectos que a base nacional não atendeu, como intuito de termos um currículo mais próximo da nossa realidade.

Para tudo isso acontecer, apresentamos outras sugestões que surgiram das falas dos professores que apontam que as **formações continuadas** se tornem constantes, sendo também espaços de **apropriação e resgate das abordagens da EF**.

Eu acho que deveríamos ter estímulo constante para o professor, com formações, com conversas com outros colegas. A formação mensal como a gente vem tendo, eu acredito que já acrescenta muito, porém temos que ter mais estímulo para trocar ideias, para discutir projetos. Eu acredito que com essas mudanças iriam ajudar bastante a ampliar isso. (P1)

Olha! Eu tô começando por mim mesmo né, a sugestão que eu tomei como parâmetro é... que primeiro, eu acho que é conhecer o que já se tem, inclusive eu tenho ouvido algumas coisas que a BNCC, ela foge um pouco do debate atual da Educação Física, mas o primeiro é conhecer, O que a Educação Física já tem? Quais são as abordagens da Educação Física? Primeiro, se apropriar disso pra depois dar um passo além disso, não simplesmente aceitar qualquer proposição que seja inovadora ou não, mas que seja um modismo. Por exemplo. Eu acredito que a BNCC não seja um modismo, inclusive eu acho que ela está reestruturada, tem um nova roupagem, mas eu ainda não seria capaz de te dizer, hoje, quais são os seus fundamentos na verdade. Primeiro, é conhecer o que já se tem, porque eu acho que a formação universitária dentro da Educação Física, as nossas formações, elas deixam um pouco a desejar na questão das abordagens da Educação Física: as abordagens metodológicas, abordagens de ensino né. Então, Primeiro pra gente dar um passo a frente, a gente tem que dar dois a trás pra gente poder conhecer o que a gente tá fazendo, saber o que a gente faz primeiro, pra poder dar um passo a frente. (P4)

Garantir essas formações continuadas é fundamental neste processo de transição curricular. Pode ser também uma oportunidade de resgatar conhecimentos sobre as teorias que embasam a EF, compreender o novo currículo e ajudar a construir o currículo estadual. Todo este movimento pode contrubuir positivamente para o ensino mais qualificado da EF nas EREMs, levando ao fortalecimento do componente curricular nas escolas diante deste cenário de implementação que está em curso.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, chegamos ao final, não no sentido de encerrar a discussão sobre a temática, mas de fecharmos este ciclo das análises sobre a Reforma do Ensino Médio no contexto da Educação Física nas escolas de Referência do estado de Pernambuco.

Norteamos nosso estudo na busca do entendimento do que há de “novo” nesta orientação curricular e constatamos que não há novidade, resgatam-se paradigmas que já tinham sido superados como o ensino tecnicista voltado a formação de mão de obra para atender o mercado de trabalho. Traz de volta os distanciamentos entre o ensino propedêutico e profissionalizante, deixando para segundo plano o ensino voltado para formação humana. Assim, o NEM nasce propondo novidade, mas resgata um caminho de educação que no passado já se mostrou ineficiente e segregador.

Diante deste contexto, nos perguntamos como a EF se insere diante da implementação do NEM nas escolas de Referência em EM de Pernambuco? Tal inquietação em responder a esta problemática surgiu por que sou professor inserido neste formato de escola e convivo diariamente com estes conflitos no chão da escola e busco compreender os limites e as possibilidades que se apresentam para EF dentro das EREMs.

Para encontrar estas repostas, delineamos nossa investigação inicialmente em analisar as produções científicas no campo da EF inserida no EM. Os estudos mostraram os desafios da prática pedagógica, discutindo questões sobre legitimidade, sistematização dos conteúdos e estudos que versam sobre os currículos, a inserção da EF nos mesmos e, mais especificamente, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Diante dos achados nas produções, percebemos que para fortalecermos a EF diante do NEM, precisamos fortalecer nossa prática pedagógica, levando os conhecimentos carregados de sentidos e significados e que estes consigam dialogar com a juventude, com a escola, com os outros componentes curriculares e com o mundo do trabalho. Isso, seria a consequência do entendimento dos professores do seu papel na prática pedagógica da EF tem inserida ns currículos e da área de conhecimento.

Nos documentos analisados, chegamos a mesma conclusão, que tudo perpassa pelo professor, pois ele é a peça fundamental entre o que os currículos orientam e o que chega à sala de aula efetivamente. Destacamos que as leis são documentos que apenas determinam o “cumpra-se” sem espaço para discussões e as propostas curriculares são sugestões e ou orientações que tem por intenção auxiliar a prática pedagógica dos professores.

Defendemos que não existe proposta curricular perfeita, todas as analisadas possuíam limites e possibilidades, algumas são mais próximas da realidade escolar e outras mais distantes, porém o que foi comum é que elas só se materializam na prática pedagógica se os professores as compreenderem. Por isso, provocamos neste estudo o debate sobre os documentos que foram as referências para EF, afim de compreender quais serão as referências do futuro.

Munidos dessa compreensão, fomos elucidar na pesquisa de campo com os professores seus entedimentos e suas opiniões sobre a inserção da EF dentro deste processo de implementação do NEM. Costatamos que esta reforma do EM está sancionada, porém não está implementada nas EREMs e ainda longe de estar compreendida pelos professores. As formações continuadas foram incipientes para discutir as alterações que lei nº 13.415 propõe, já ouviram falar sobre BNCC, sabem que será o novo currículo, porém não se apropriaram com mais profundidade sobre ela.

Com relação aos impactos do NEM na escola, eles só conseguem perceber algo de novo com a inserção de disciplinas eletivas, fora isso, não percebem nenhuma mudança efetiva em suas rotinas nas escolas e nas suas práticas pedagógicas. Também, reconhecemos junto aos professores que os estudantes não sabem e nem percebem mudanças com o NEM.

Identificamos ainda, que os professores de EF não se aprofundaram nos conhecimentos sobre as especificidades da EF no novo currículo, em decorrência da falta de formações continuadas específicas sobre esta pauta. Vimos que existe uma heterogeneidade das escolhas dos professores nos referenciais teóricos que dão suporte às suas práticas pedagógicas. Este dado colhido no campo nos mostra uma contradição já existente, mesmo com currículos estaduais implementados, onde os professores não os seguem em

sua totalidade. Então, como os mesmos vão seguir uma base nacional que tem por intenção a homogeneização dos conteúdos em todo o país? Isto demandará estudos posteriores que aprofundem esta discussão após o NEM estar implementado de fato.

Por fim, levantamos as principais dificuldades dos professores em ensinar a EF nas EREMs e percebemos que majoritariamente se concentraram nas condições de infraestrutura e materiais pedagógicos, problemas com as defasagens de aprendizagens dos estudantes e dificuldades de trabalhar de forma interdisciplinar. Como possibilidades para qualificação da EF neste formato de escola, encontramos a melhoria das condições para o ensino do componente curricular, a necessidade de especificação dos conteúdos a serem trabalhados na EF no EM e o resgate dos conhecimentos das abordagens da EF e formações continuadas constante.

Diante desses achados, ratificamos a importância do papel do professor, e me incluo neste processo por está inserido na mesma realidade pesquisada. É fundamental que percebamos que a prática pedagógica moderna vai além dos entendimentos das relações de ensino-aprendizagem, temos que nos apropriar das leis, pois lá encontraremos as explicações das políticas públicas e seus fomentos financeiros e assim fazermos as cobranças a quem gere tais recursos subsidiado com estas informações. Para ensinarmos melhor, temos que nos debruçar nas nossas especificidades da EF, as epistemologias existentes na área para nos ajudar no planejamento e sistematização de nossas aulas.

Temos que avançar na compreensão do que é área de conhecimento que a EF se insere e as formas de trabalharmos de maneira interdisciplinar. Devemos estudar os currículos estaduais que foram nossa referência, a BNCC entendendo os seus limites e levando seus pontos positivos para contribuirmos com a construção do Currículo de Pernambuco para o EM.

Além disso, não podemos esquecer que nesse processo das peças mais importantes, os estudantes, pois não adianta nada discutirmos reforma de EM, sem incluí-los, sem debater e discutir com eles os limites e as possibilidades do que está sendo proposto, afim de ajudá-los a formar suas opiniões de maneira crítica sobre os impactos do NEM nos seus projetos de vida e como esta reforma influencia no dia a dia deles nas escolas.

Na atualidade, a ação pedagógica moderna tem que ir além da sala de aula, temos que participar de todas estas discussões: nas escolas, nas GREs, na secretaria de Educação e até no MEC se for ao caso, exigindo formações continuadas que atendam a estas novas demandas do exercício da docência, espaços escolares qualificados para ensinarmos e materiais pedagógicos que auxiliem a nossa prática pedagógica.

Devemos assumir o protagonismo neste debate sobre o NEM e seus impactos para o ensino, informando e ensinando a comunidade escolar de seus limites, possibilidades e intencionalidades dentro das escolas. Desta forma, ganharemos mais visibilidade e mais escuta nas cobranças que dão suporte à implementação do novo currículo. Quem sabe assim, possamos ter todos os atores: professores, estudantes e escola como “Referência” do Ensino Médio no estado de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Admir. S. et al. Conhecimentos de Educação Física. In: Secretaria de Educação Básica/MEC (Org.). **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 213-235..
- BALARDINI, Sergio. De deejays, floggers y ciberchabones: subjetividades Juveniles y tecnocultura. In: BENTID, R.; HAHN, M.; MIRANDA, A. (Orgs.) **Los jóvenes y el futuro**. Buenos Aires, Prometeo, 2008. p. 333-350.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BASTOS, Robson. S.; SANTOS JUNIOR, Oswaldo. G.; FERREIRA, Marcelo. P. A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física : um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 38-52, setembro/2017
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira. C. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, jul./set. 2013.
- BETTI, Mauro. Valores e finalidades na educação física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, v. 16, p.14-21, 1994.
- BETTI, Mauro et al. Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 - Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)> Acesso em: 13 de novembro de 2017.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.
- \_\_\_\_\_, Decreto nº 69.450, de 1º de Novembro de 1971- Regulamenta o artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 - Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)> Acesso em: 13 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em: 19 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Ministério da Educação 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 19 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação, 2006. 239 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 14 março de 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741 de 16 de Julho de 2008 - Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm)>. Acesso em: 13 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Relatório educação para todos no Brasil 2000-2015.** Versão Preliminar. Brasília-DF: SEEB, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 10 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 - Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e nº 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. Brasília: MEC, 2017. <Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Dados sistematizados para subsidiar o trabalho “A situação da educação no Brasil”. Caracterização física das escolas.** Brasília-DF, 1998. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+--+Num+212/cbeadc35-ec0d-4b12-9f05-c09eb52c7a2d?version=1.3](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+--+Num+212/cbeadc35-ec0d-4b12-9f05-c09eb52c7a2d?version=1.3) >. Acesso em: 18 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **SAEB 2015: novas perspectivas.** Brasília: INEP, 2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206). Acesso em: 15 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Programa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).** Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>. Acesso em: 12 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. **Censo escolar da Educação Básica 2016 - notas estatísticas.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 15 de março de 2018.

\_\_\_\_\_. **SAEB 2017: resultados para Educação Básica.** Brasília: INEP, 2017. Disponível em : <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em 29/06/2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Curricular Comum.** Ministério da Educação, Secretaria executiva de Educação Básica. Brasília –DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_Ens\\_noMedio\\_embaixa\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_Ens_noMedio_embaixa_site.pdf). Acesso em: 15 de março de 2019.

BRACHT, Valter. Constituição das Teorias Pedagógicas da Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BITTENCOURT, Circe. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 1-3, 2004.

BOSCATTO, Juliano. D; DARIDO, Suraya. C. A educação física no ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica: percepções curriculares. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 1- 13, jan./mar. 2017.

BUNGENSTAB, Gabriel.C; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética

e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 19-37, set. 2017.

CAIMI, Flávia E. A História na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, n. 4, v. 3, p. 86 - 92, jan./jun. 2016.

CALLEGARI, César. Panorama do Ensino Médio. In: **Seminário Andifes “Qualidade do Ensino Médio”**, 2012, Brasília, DF.: Andifes, 2012. Disponível em: [http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Cesar\\_Callegari\\_-\\_panomarama\\_ensino\\_medio.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Cesar_Callegari_-_panomarama_ensino_medio.pdf). Acesso em: 23 de novembro 2017.

CAPARROZ, Francisco. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**: educação como componente curricular. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

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

\_\_\_\_\_, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro**: percurso, paradoxos e perspectivas. 182f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

CASTRO, Vanessa G. As atribuições da Educação Física escolar: um enfoque especial para o Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 124-135, set. 2017.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Ômega, 1982.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, 2004.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas . Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

COCO, Eliana M.; SUNDBRACK, Edite M. Ensino Médio no contexto atual e os desafios de acesso e permanência. **Impulso**, Piracicaba, v. 26, n. 67, p. 7-22, set./dez. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, Walter Roberto . Educação Física no Ensino Médio:Subsídios para um Projeto Crítico e Inovador. **Motriz: Revista de Educação Física**, São Paulo, v. 15, p. 740-753, set, 2009.

CURY, Carlos Roberto J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: **Ensino Médio como Educação Básica**. Cadernos SENEb, n. 4. São Paulo: Cortez; Brasília: Seneb, 1991. p. 45-62.



\_\_\_\_\_. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 27, p. 73-84, 1998.

\_\_\_\_\_. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, mai./ago. 2008.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. A Antropologia social e a Educação Física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M. e RUBIO, Katia. **Educação Física e Ciências Humanas**. São Paulo: HUCITEC, 2001. p. 105-114..

\_\_\_\_\_. **Educação física e o conceito de cultura**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DARIDO, Suraya. C. et al. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **Motriz**, Rio Claro, v. 5, n. 2, p.138-45, 1999.

\_\_\_\_\_; RANGEL, Irene C. A. **Educação física na escola**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun, 2016.

DAYRELL, Juarez; GOMES, Nilma. **A juventude no Brasil**. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: [www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%BRASIL.pdf](http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%BRASIL.pdf). Acesso em: 30 de janeiro de 2018.

DAYRELL, Juarez; CERRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (Orgs.). Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. organizadores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FERREIRA JUNIOR, José R. **Organização didática da educação física no ensino médio integrado: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará**. 116f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Natal- RN, 2017.

FERREIRA, Denny G; NASCIMENTO, Érika. M. F. Dificuldades estruturais e trabalho: desafios de professores de educação física da rede municipal de ensino nas zonas centro oeste e leste da cidade de Manaus/AM. **Revista Eletrônica Mutações**. Manaus, v.20, n.45, p.24-40, jan-jun, 2017.

FERRETTI, **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Ensino de Humanidades, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, jan./mar. 2018.

FONSECA, Denise G.; NETO, Vicente M.; SILVA, Lizandra O. O Ensino Médio e a Educação Física: o embate em diferentes matizes. **Educação em Foco**, a. 21, n. 33, p. 161-178, jan./abr. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARIGLIO, Jose. A; ALMEIDA JUNIOR, Admir S. OLIVEIRA, Cláudio. M. O “Novo ” Ensino Médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

GASPAROTTO, Guilherme. L; NAVARRO, Rodrigo. T. Tratamento e abordagens da Educação Física no Ensino Técnico em periódicos nacionais: o estado da arte. **Revista brasileira de Ciencia e Movimento**. v. 25, n. 2, p.154-165, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

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

GRAMSCI, Antônio; BORDIGA, Amadeo. **Conselhos de Fábrica**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

GOODSON, Ivor. F. **Currículo: Teoria e História**. 13. ed. Vozes: Petrópolis, 2012

GÓIS JUNIOR, Edivaldo. et al. A produção do conhecimento e a Educação Física no Ensino Médio. In: VII Fórum de Pós-Graduação em Ciências do Esporte e IV Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física / organizadores. **Anais...** Campinas, SP: FEF/UNICAMP, p. 07-10, 2017.

GOMES, Danyella J. L. Educação integral no ensino médio: uma análise da proposta curricular das escolas de referência em ensino médio na perspectiva transdisciplinar. **Revista Cardernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**. Recife, v. 3, n.1, p. 137-158, 2017.

GONTIJO, Cláudia M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GONZÁLEZ, Fernando; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008.

IBOPE, Instituto Brasileiro de. Pesquisa de opinião pública sobre assuntos políticos e reformas do governo. Disponível em: [http://www.ibopeinteligencia.com/arquivos/JOB\\_1266\\_BRASIL\\_relatorio\\_de\\_tabelas\\_imprensa.pdf](http://www.ibopeinteligencia.com/arquivos/JOB_1266_BRASIL_relatorio_de_tabelas_imprensa.pdf). Acesso em 16/06/2019.

JARDIM, Nayara F. P. et al. O mundo do trabalho como elemento articulador dos conteúdos da educação física escolar. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 150-163, 2014.

LAKATOS, Eva. M.; MARCONI, Marina. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIRA, Gustavo. J. S. **A educação física o exame nacional do ensino médio: experiências da prática pedagógica em uma escola no Recife-PE**. 185f. Dissertação (mestrado). Universidade de Pernambuco. Recife-PE, 2017.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Marcia R. C. de; LIMA, José 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.

LOPES, A. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

LOPES, Yuri. M. S; TAVARES, Otávio; SANTOS, Wagner. O material de apoio curricular para a Educação física do estado de São Paulo Segundo as tipologias dos conteúdos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3., p. 813-826, jul./set. de 2017.

KRAWCZYK, Nora R. Os riscos e retrocessos da reforma de ensino médio. In: VII Fórum de Pós-Graduação em Ciências do Esporte e IV Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física. **Anais...** Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2017. p.14-16.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-88, jul./set. 2011.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MALDONADO, Daniel.T; NOGUEIRA, Valdilene. A; SILVA, Sheila. A. P. Reflexões sobre possibilidades para o desenvolvimento da cidadania por meio da educação física no ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 3, p. 722-733, jul./set. 2018.

MARCHAND, Patrícia Souza. **A afirmação do direito ao ensino médio no ordenamento constitucional-legal brasileiro**: uma construção histórica. 2006. 232 f Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1988. MELLO, Luciana C.; SOUZA, Gimara S; DAYRELL, Juarez T. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 12, p. 161-186, 2012.

MELLO, Guiomar Namó. **O Ensino Médio em Números**: para que serve as estatísticas educacionais? São Paulo, 1998. <http://namodemello.com.br/pdf/escritos/ensino/sobreviventes4.pdf>. Acesso em: 22 de novembro de 2017.

MESQUITA, Silvana S. A.; LELIS, Isabel O. M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas Educacionais**. Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 821-842, out./dez. 2015.

METZNER, Adriana. C; CESANA, Juliana; DRIGO, Alexandre. J. Diretrizes curriculares nacionais e a educação física: levantamento das produções acadêmicas e científicas dos últimos 10 anos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 4, p. 747-757, out./dez. 2016.

METZNER, Adriana. C. et al. Contribuição da Educação Física para o ensino médio :estudo a partir da prática docente de professores de Institutos Federais. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 106-123, set. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES. Carmem.; ALAVARSE, Osimar. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 807-838, jul./set. 2011.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Para quem e como se escreve no campo do currículo: notas para a discussão. In.: SOARES, Magda, FOLLARI, Roberto A. GARCIA, Regina Leite. | (Orgs.) **Para quem pesquisamos: para quem escrevemos**: o impasse dos intelectuais. 1ªed. São Paulo. Editora Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa época, V88.

NERI, Marcelo. **Motivos da evasão escolar**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2008 (mimeo).

NEIRA, Marcos G.; GRAMORELLI, Lilian C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 321-332, 2017.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário. L. M. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. v. 33, n 3, p. 671-685, 2011.

NEIRA, Marcos G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**. v. 40, n 3, p. 215-223, 2018.

NETO, Vicente. M. et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a era do gelo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, set. 2017.

NETO, Luiz. S. et al. Demandas ambientais na Educação Física Escolar: perspectivas de adaptação e de transformação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 309-330, out./dez. 2013.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, 2011.

NOVAES, Renato. C. **A educação física no exame nacional do ensino médio**. 104f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências do movimento e Esporte, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ, 2015.

OLIVEIRA, Adriano M.; TOMAZETTI, Elisete M. Novos sujeitos no ensino médio? Reflexões acerca da subjetivação juvenil no cenário escolar contemporâneo. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 1, p. 127-134, 2010.

OLIVEIRA, Rodrigo. F. C. et al. Analisando o jogo a partir da conceituação de professores de educação física. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 32, n. 4, p. 323-343, 2016.

OLIVEIRA, João Paulo dos Santos. **A constituição dos saberes escolares em saúde na educação física escolar: uma análise sobre a prática pedagógica de professores da Rede Pública Estadual de Pernambuco**. 2017. 194f. Dissertação (Mestrado) – Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física, UPE/UFPB, Recife, 2017.

PALMA, José. A. V. et al. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

PEREIRA, Gisele. R. Os professores de Educação Física e Interdisciplinaridade. In: MOLINA NETO, V. **Quem aprende?** Pesquisa e formação em Educação Física escolar. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2009.

PERNAMBUCO. **Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008**. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco-PE, 2008. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=7A79FDF5C72E4F4E032581370075440C>. Acesso em: 20 de março de 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino Médio Integral**. Recife, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco**. Recife: Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares de Educação Física do Estado de Pernambuco – Educação Física (Ensino Médio e Fundamental)**. Recife, Secretária de Educação do Estado de Pernambuco, 2013b.

PERRENOUD, Pierre. “Construir competências é virar as costas aos saberes?” In: **Revista Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, v. 3, n. 11, p. 15-19, jan. 2000.

PONTES, Maicon. F. M. **O trabalho docente dos professores de educação Física durante a implementação do ensino médio Politécnico: um estudo em escolas de ensino médio na Rede estadual de ensino do rio grande do ssul**. 150f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, , Porto Alegre, 2015.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS, Ernani C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Fabrício. K. **Proposta pedagógica para o ensino médio do estado do Rio Grande do Sul – gestão 2011-2014 – e a sua relação com a educação física e o mundo trabalho**. 143f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Educação Física. Universidade federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2015.

REVISTA EM FOCO. Revista do ensino Médio. Editora Brasil - edição nº 1, 2017. Disponível em: <http://www.editoradobrasil.com.br/site/revista/revista-em-foco.pdf>. Acesso em: 18 de março de 2019.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SACRISTÁN, José. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. **O aluno como invenção**. Porto: Porto, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAMPIERI, Roberto. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw Hill,6.ed. revista- Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Proposta curricular do Estado de São Paulo: Educação Física – Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008. Disponível em:



<http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/curriculo-do-estado-de-sao-paulo>. Acesso em: 21 fevereiro de 2019.

SAVIANI, Demerval. **Aprender a aprender**: um slogan para a ignorância. Entrevista a António Paço. 2011. Disponível em: <http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprenderum-slogn-para-a-ignorancia/#sthash.0HIJogfd.dpuf> . Acesso em: 11 de fevereiro de 2019.

SANTOS, Marlene. F; MARCON, Daniel; TRENTIN, Daiane. T. Inserção da Educação Física na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.3, p. 571-580, jul./set. 2012.

SCHNEIDER, Omar. Entre a correção e a eficiência: mutações no significado da educação física nas décadas de 1930 e 1940 – um estudo a partir da revista Educação Physica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 39-54, 2004.

SILVA, Antonio. C. **Educação física no ensino médio: a percepção dos estudantes sobre as Aulas**. 70f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação Física. Universidade são Judas Tadeu. São Paulo – SP, 2016.

SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antonio Flávio B. (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SIMÕES, José L. **A Educação Física na Adolescência: a defesa da Educação Física no currículo do ensino médio e sua importância na adolescência**. Recife: Linceu, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes européias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; GÓIS JUNIOR, Edivaldo. Educação Física Escolar: dilemas e práticas. **Salto para o Futuro/ TV Escola**. Rio de Janeiro, ano XXI, Boletim 12, p. 04-13, 2011.

SOUSA, Jeane. D.; DANIEL, Maria. M. da C. **Importância da Educação Física Escolar na visão dos alunos de uma escola Pública**. 2010. Disponível em: <http://connepi.ifal.edu.br/ocs/index.php/connepi/CONNepi2010/paper/viewFile/1039/790>. Acesso em: 4 de junho de 2018.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In:

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. (Org.) **Educação Física escolar**: política, investigação e intervenção. v.1. Vitória: Proteoria, 2001. p.81- 92.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio.; MELO, Marcelo S. T; SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 31-49, jul./set. 2010.

\_\_\_\_\_. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

SOUZA, Maristela. S; RAMOS, Fabrício. K. Educação Física e o mundo do trabalho : um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017.

SOUZA, Vania. F. M. et al. Da ação pedagógica à mudança da prática docente: os jogos e as brincadeiras em uma experiência com o ensino médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 721-732, jan./mar. 2017.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TENÓRIO, Kadja. et al. Propostas curriculares Estaduais para Educação Física: uma análise do binômio intencionalidade-avaliação. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 3, p. 542-556, jul./set. 2012.

TENÓRIO, Kadja. et al. Propostas curriculares para Educação Física em Pernambuco: entendimentos acerca do esporte. **Rev Bras Ciênc Esporte**. Brasília, v 37. n. 3, p. 280-288, jul/set. 2015.

TENÓRIO, Kadja. **Organização curricular dos saberes escolares da educação física: nexos e relações com a perspectiva crítico-superadora**. 323 f. (Tese) Doutorado. Programa de Pós Graduação em Educação Física – PAPGEF – Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2017.

THIESEN, Juarez. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-59, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.





## APÊNDICES



**Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba**  
**Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado**  
**Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano**  
**Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em**  
**Educação Física**

**Projeto de Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO:**  
**dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede**  
**pública de ensino do estado de Pernambuco**

**Autor: Bruno Cesar Rodrigues da Silva**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Tenorio Brasileiro**

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

Atenção:

1. As informações fornecidas pelo senhor/a neste questionário, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação Física.
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com o máximo de exatidão e muita sinceridade a este questionário.
3. A aplicação do questionário será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

#### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

1.1 - Código de Identificação: \_\_\_\_\_

1.2 - Email: \_\_\_\_\_

1.3 - Fone: \_\_\_\_\_

#### 2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

2.1 - Grau Acadêmico:

( ) Graduado/a – ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Especialista em \_\_\_\_\_ - ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Mestre em \_\_\_\_\_ - ano de conclusão: \_\_\_\_\_

( ) Doutor/a em \_\_\_\_\_ - ano de conclusão: \_\_\_\_\_

2.2 - Quantos anos ensina Educação Física em Escolas?

( ) de 1 à 10 anos ( ) de 11 à 20 anos ( ) 21 à 30 anos ( ) acima de 30 anos

2.3 - Quantos anos ensina Educação Física na rede estadual de Pernambuco?

( ) de 1 à 10 anos ( ) de 11 à 20 anos ( ) 21 à 30 anos ( ) acima de 30 anos

2.4 - Quantos anos atua no Ensino Médio? \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

2.5 - Quantos anos ensina em Escolas de Referência? \_\_\_\_\_ anos \_\_\_\_\_ meses

#### 3. DADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO

3.1 - O senhor/a conhece a atual Proposta Curricular de PE? ( ) SIM ( ) NÃO

**3.2** - O senhor/a conhece a Proposta Curricular das Escolas de Referências de PE? ( ) SIM ( ) NÃO

**3.3** - O senhor/a conhece a BNCC – Ensino Médio? ( ) SIM ( ) NÃO

**3.4** - O senhor/a esta participando da elaboração da BCC/PE? ( )SIM ( )NÃO

**3.5** - Como o senhor/a avalia as alterações do Novo Ensino Médio?

---

---

---

---

---

**3.6** - Alguma das alterações do Novo Ensino Médio já são percebidas na sua Escola? Se sim, cite exemplos:

---

---

---

---

---

**3.7** - Alguma das alterações do Novo Ensino Médio já são percebidas nas suas aulas de Educação Física? Se sim, cite exemplos:

---

---

---

---

---

#### **4. DADOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL ATUAL PARA PESQUISA**

**4.1** - O senhor/a atual no ensino da Educação Física em escola de Referência ( ) SIM ( ) NÃO

no momento? ( ) SIM ( ) NÃO

**4.2** - Caso seja solicitado/a, este ano ou em 2019, poderá contribuir com esta pesquisa na fase de entrevista? ( ) SIM ( ) NÃO



**Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba  
Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado  
Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano  
Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação Profissional em  
Educação Física**

**Projeto de Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO:  
dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede  
pública de ensino do estado de Pernambuco**

**Autor: Bruno César Rodrigues da Silva**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Tenorio Brasileiro**

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

Atenção:

1. As informações fornecidas pelo senhor/a neste questionário, servirão para realização do trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação Física.
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com o máximo de exatidão e muita sinceridade a esta entrevista.
3. A aplicação desta entrevista será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

1. Há quanto tempo o senhor/a trabalha com o Ensino de Educação Física em Escola de Referência?
2. Qual a base teórica que o senhor(a) usa como referência para organizar suas aulas? Que referências são mais usadas?
3. Você conhece a Lei sobre o Novo Ensino Médio? Como teve acesso? Já estudou sobre ela? Onde? De que forma?
4. Houve alguma formação continuada para se discutir os pontos de mudanças dessa nova legislação?
5. Quais os pontos desta legislação que chamou mais atenção?
6. Destas alterações o que o senhor/a tem concordância ou discordância? Por que?
7. O senhor/a acompanhou a consolidação da BNCC – Ensino Médio? De que forma?
8. O que o senhor/a destacaria sobre a Educação Física no Ensino Médio na BNCC?

9. Houve alguma formação continuada para se discutir os pontos de mudanças da BNCC – Ensino Médio?
10. O senhor/a acredita que esta mudança será positiva ou negativa para o Ensino Médio? Porquê?
11. O senhor/a viu repercussão da mudança do currículo do Ensino Médio na sua escola?
12. O senhor/a reconhece alguma mudança na prática pedagógica da Educação Física?
13. O senhor/a reconhece alguma posição dos estudantes sobre estas mudanças?
14. Quais são suas maiores dificuldades para o Ensino da Educação Física na escola? Mudou alguma coisa com o Novo Ensino Médio?
15. Quais são mudanças que qualificaram o Ensino da Educação Física na escola?
16. Quais são suas sugestões para se qualificar o ensino da Educação Física nas Escolas de Referências de Pernambuco diante da implementação do Novo Ensino Médio?

## APÊNDICE – C

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido o(a) senhor (a) s. a participar da pesquisa “**A Educação Física no novo Ensino Médio: dificuldades e possibilidades de consolidação nas escolas de referência da rede pública de ensino do estado de Pernambuco**”, Sob responsabilidade da orientadora Prof<sup>a</sup> Dra. Lívia Tenorio Brasileiro e o pesquisador Prof.<sup>o</sup> Esp. Bruno César Rodrigues da Silva que tem por objetivo: analisar as dificuldades e possibilidades para o ensino da Educação Física diante da implementação do Novo Ensino Médio nas escolas de referência de Pernambuco. Este estudo tomará por base uma abordagem de pesquisa com caráter qualitativo. Neste, realizaremos um levantamento nas referências bibliográficas, análise documental e entrevista semi-estruturada a ser gravada em dispositivo de áudio. Além disso, nos subsidiaremos da análise de conteúdo para tratamento dos dados, com o intuito de obter informações a respeito do ensino da Educação Física diante das mudanças no currículo do Ensino Médio.

Esclarecemos ainda que após a conclusão da pesquisa todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos **riscos e desconfortos**, é necessário destacar que não estão previstos riscos ou desconfortos até a presente fase e diante dos procedimentos utilizados, seja durante ou após o trabalho. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para participar da pesquisa, disponibilizando em responder a pesquisa. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado. Durante a entrevista será utilizado gravador com dispositivo de áudio, com intuito de gravar a fala do participante para em seguida ser transcrita e analisada. As informações obtidas serão arquivadas no laboratório em um banco de dados não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o entrevistado. Desta forma, caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências.

Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa poderão subsidiar a prática pedagógica, o planejamento e as formações dos professores Educação Física do Estado de Pernambuco e quem interessar possa. O (a) senhor (a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; garantia de que caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador.

Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos** o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores Lívia Tenorio Brasileiro, Endereço profissional: Rua Arnóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife – PE, Telefone: (81) 98807-1106; Bruno Cesar Rodrigues da Silva, Telefone: (81) 99103-6923. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar. HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife- PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271 ou através do e-mail cep\_huoc.procaprocape@yahoo.com.br

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

Eu \_\_\_\_\_, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a) (es).

Recife, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

Assinatura:

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Bruno César R. da Silva

## ANEXOS

### ANEXO 1 – CARTA DE ANUÊNCIA



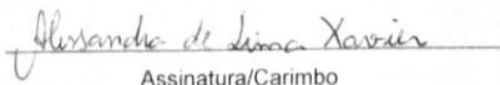
#### CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito o pesquisador Bruno César Rodrigues da Silva pertencente ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB – curso de Mestrado a desenvolver sua pesquisa intitulada "A EDUCAÇÃO FÍSICA E O NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES NA ESCOLA EM PERNAMBUCO" nas escolas de Referência da GRE- Recife Sul, sob a orientação da Profª Dra. Livia Tenorio Brasileiro. Esta pesquisa tem objetivo analisar as dificuldades e possibilidades para o ensino da Educação Física nas escolas de referência de Pernambuco diante da implementação do Novo Ensino Médio.

Ciente dos objetivos e metodologias da pesquisa acima citada, concedo anuência para seu desenvolvimento, desde que sejam assegurados os requisitos abaixo.

- Atendimento a resolução nº 466/12 CNS/MS que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- A inexistência de despesas para esta instituição decorrente da sua participação na pesquisa;
- A liberdade de anular esta anuência a qualquer momento sem penalização alguma, no caso de descumprimento dos itens acima.

Recife, 19 de Junho de 2018.



Assinatura/Carimbo

Alessandra de Lima Xavier  
Gestora de Jornada Integral  
Matrícula: 257.647-3  
Secretaria Executiva de Educação Profissional

## ANEXO 2 – PARECER CEP/UPE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DE CONSOLIDAÇÃO NAS ESCOLAS DE REFERÊNCIA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE PERNAMBUCO.

**Pesquisador:** Bruno César Rodrigues da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 96474918.8.0000.5162

**Instituição Proponente:** FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.898.131

#### Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa visa investigar as relações entre o Ensino Médio e a Educação Física, tendo como problema central: Quais são as dificuldades e as possibilidades para o ensino da Educação Física no processo de consolidação do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco? Sendo delimitado como objetivo geral: analisar as dificuldades e as possibilidades do ensino da Educação Física diante do Novo Ensino Médio nas Escolas de Referência da Rede Pública Estadual de Pernambuco. Do ponto de vista metodológico a pesquisa será de abordagem qualitativa recorrendo a quatro fases: revisão de literatura, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. No primeiro momento, realizamos uma revisão de literatura para elaboração do marco teórico a partir da leitura de produções acadêmicas que versassem sobre os temas relacionados aos eixos norteadores do estudo; no segundo momento estamos realizando uma pesquisa documental, onde selecionamos os documentos norteadores da prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio, desde a nova legislação (BRASIL, 2017), a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BRASIL, 2018) e os documentos orientadores do Estado de Pernambuco; no terceiro momento estamos realizando uma pesquisa bibliográfica, para analisar a produção sobre ensino de Educação Física no Ensino Médio; e por fim, a pesquisa de campo, que acontecerá com professores/as de Escolas de Referência da Gerência Regional de Educação - Recife Sul, na qual recorreremos inicialmente a um questionário

Endereço: Rua Amâncio Marques, 310 CEP: 55.105-130  
 Bairro: Santo Amaro  
 UF: PE Município: RECIFE  
 Telefone: (81)3154-1271 Fax: (81)3154-1271 E-mail: ocp\_huoc.procape@upe.br

Página 01 de 08

COMPLEXO HOSPITALAR  
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.898.131

#### Situação do Parecer:

Aprovado

#### Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 17 de Setembro de 2018



## ANEXO 3 – PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL.

### PROGRAMA ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

UNIDADE I (FEVEREIRO, MARÇO e ABRIL)		
1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	I – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: GINÁSTICA		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO/ DETALHAMENTO	
	<b>1º ANO – UNIDADE I</b>	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva crítico-superadora. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal, que ampliem as referências acerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Abordar dos períodos históricos da Ginástica enquanto Cultura Corporal.</p> <p>H3. Compreender a Ginástica relacionada à SAÚDE, exercitando-se nas Ginásticas Aeróbicas, com aferição da frequência cardíaca.</p> <p>H4. Produzir conceito e caracterização da atividade aeróbica buscando equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Abordar os períodos históricos da Ginástica enquanto Cultura Corporal.</p> <p>H2. Compreender as diferentes manifestações da ginástica enquanto, saúde, lazer, trabalho e educação física.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Abordar os períodos históricos da Ginástica enquanto Cultura Corporal.</p> <p>H2. Identificar a execução das Ginásticas Localizadas, e</p>	<p><b>MODALIDADES DA GINÁSTICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS:</b></p> <p>1. Histórico da Educação Física e ginástica.</p> <p>2. Ginástica enquanto: 2.1. Saúde. 2.1.1. Hábitos alimentares. 2.1.2. Obesidade. 2.1.3. Desnutrição.</p> <p>2.2. Lazer. 2.3. Trabalho competitivo. 2.4. Educação Física.</p> <p>3. Modalidade: 3.1. Ginástica aeróbica. 3.2. Ginástica localizada.</p>	

<p>Ginásticas Aeróbicas, buscando regularidades em sua prática. H3. Compreender as diferentes manifestações da ginástica enquanto, saúde, lazer, trabalho e educação física.</p>	
--	--

<p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Abordar os períodos históricos da Ginástica enquanto cultura corporal. H2. Compreender as diferentes manifestações da ginástica enquanto, saúde, lazer, trabalho e educação física.</p> <p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Ginástica relacionada à SAÚDE, exercitando-se nas Ginásticas Aeróbicas, com aferição da frequência cardíaca; H2. Produzir conceito e caracterização da atividade aeróbica buscando equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético. H3. Identificar a execução das Ginásticas Localizadas, e Ginásticas Aeróbicas, buscando regularidades em sua prática. H4. Estudar hábitos alimentares, obesidade e desnutrição visualizando a importância das práticas corporais incluindo execuções gímnicas.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Abordar os períodos históricos da Ginástica enquanto Cultura Corporal. H2. Compreender a Ginástica relacionada à SAÚDE, exercitando-se nas Ginásticas Aeróbicas, com aferição da frequência cardíaca. H.3 Produzir conceito e caracterização da atividade aeróbica buscando equilíbrio entre o consumo de oxigênio e o gasto energético. H4. Identificar a execução das Ginásticas Localizadas, e</p>	<p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p><b>MODALIDADES DA GINÁSTICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS:</b></p> <p>1. Histórico da Educação Física e ginástica.</p> <p>2. Ginástica enquanto:</p> <p>2.1. Saúde.</p> <p>2.1.1. Hábitos alimentares. 2.1.2. Obesidade. 2.1.3. Desnutrição.</p> <p>2.2. Lazer. 2.3. Trabalho competitivo. 2.4. Educação Física.</p> <p>3. Modalidade:</p> <p>3.1. Ginástica aeróbica. 3.2. Ginástica localizada.</p>
--	--

<p>Ginásticas Aeróbicas, buscando regularidades em sua prática.</p> <p>H5. Estudar hábitos alimentares, obesidade e desnutrição visualizando a importância das práticas corporais incluindo exercitações gímnicas.</p> <p>H6. Compreender as diferentes manifestações da ginástica enquanto, saúde, lazer, trabalho e educação física.</p>	
--	--

<b>UNIDADE II ( MAIO, JUNHO E JULHO )</b>		
<b>1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>II – BIMESTRE</b>	<b>ANO 2010</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: DANÇA</b>		
<b>2 AULAS SEMANAIS</b>		
<b>COMPETÊNCIA/HABILIDADE</b>	<b>CONTEÚDO/ DETALHAMENTO</b>	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva crítico-superadora. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Resgatar historicamente a dança de salão e as danças regionais.</p> <p>H3. Compreender das semelhanças e diferenças das danças de salão nacionais (como Samba de Gafieira, Forró, Salsa,) quanto aos fundamentos gestuais e de organização: Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios.</p> <p>H4. Compreender a diferenciação dos fundamentos e regulação das danças (ritmo, noção de espaço/tempo), dos princípios de realização das danças (expressividade, harmonia gestual), do que (o corpo), onde (espaço) e como (fluência) se dança as manifestações coreográficas estudadas.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p>	<p style="text-align: center;"><b>1º ANO – UNIDADE II</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO DANÇA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1. DANÇAS DE SALÃO</b></p> <p>1.1. Resgate histórico das danças de Salão e danças regionais.</p> <p>1.2. Temas históricos sociais.</p> <p>1.3. Os modismos e valores estéticos da dança de Salão, os tabus e preconceitos.</p> <p>1.4. Danças Nacionais.</p> <p>1.4.1. Forró.</p> <p>1.4.2. Samba de gafieira.</p> <p>1.4.3. Salsa.</p> <p>1.5. Fundamentos gestuais e de organização:</p> <p>1.5.1. Passos, técnicas; desenhos coreográficos; espetáculos; audições; festivais; ensaios.</p> <p>1.5.2. Origem histórica e evolução.</p> <p>1.6. Fundamentos e regulação:</p> <p>1.6.1. Ritmo.</p> <p>1.6.2. Noção de espaço/tempo.</p> <p>1.7. Princípios de realização:</p> <p>1.7.1. Expressividade.</p> <p>1.7.2. Harmonia gestual.</p> <p>1.7.3. Do que (o corpo).</p> <p>1.7.4. Onde (espaço).</p> <p>1.7.5. Como (fluência).</p>	

H2. Elaborar sequências coreográficas, a partir das danças estudadas, extrapolando para comunidade escolar.

H3. Elaborar oficinas sobre danças de salão e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas culminando com apresentações.

**C3. Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)**

H1. Resgatar historicamente a dança de Salão e danças Regionais.

H2. Compreender das semelhanças e diferenças das danças de salão nacionais (como Samba de Gafieira, Forró, Salsa,) quanto aos fundamentos gestuais e de organização: Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios.

H.3. Compreender a diferenciação dos fundamentos e regulação das danças (ritmo, noção de espaço/tempo), dos princípios de realização das danças (expressividade, harmonia gestual), do que (o corpo), onde (espaço) e como (fluência) se dança as manifestações coreográficas estudadas.

**C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3, 4, 5, 6,7 da Área – CA3, 4,5,6,7)**

H1. Elaborar sequências coreográficas, a partir das danças estudadas, extrapolando para comunidade escolar.

H2. Elaborar oficinas sobre danças de salão e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas culminando com apresentações.

**C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito.**

**(Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)**

H1. Compreender e explicar as origens das danças de salão.

H2. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do doping e da violência na sua relação com a sociedade.

H3. Elaborar oficinas sobre danças de salão e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas culminando com apresentações.

**C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para**

1.8. Sequências coreográficas.

### Continuação

## EIXO TEMÁTICO DANÇA

### 1. DANÇAS DE SALÃO

1.1. Resgate histórico das danças de Salão e danças regionais.

1.2. Temas históricos sociais.

1.3. Os modismos e valores estéticos da dança de Salão, os tabus e preconceitos.

1.4. Danças Nacionais.

1.4.1. Forró.

1.4.2. Samba de gafieira.

1.4.3. Salsa.

1.5. Fundamentos gestuais e de organização:

1.5.1. Passos; técnicas; desenhos

coreográficos;

espetáculos; audições; festivais; ensaios.

1.5.2. Origem histórica e evolução.

1.6. Fundamentos e regulação:

1.6.1. Ritmo.

1.6.2. Noção de espaço/tempo.

1.7. Princípios de realização:

1.7.1. Expressividade.

1.7.2. Harmonia gestual.

1.7.3. Do que (o corpo).

1.7.4. Onde (espaço).

1.7.5. Como (fluência).

1.8. Sequências coreográficas.

<p><b>promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida.</b> (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3, 7)</p> <p>H1. Compreender e explicar as origens das danças de salão partindo da realidade cultural da região.</p> <p>H2. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do doping e da violência na sua relação com a sociedade.</p>	
--	--

<b>UNIDADE II ( MAIO, JUNHO E JULHO )</b>		
<b>1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>II – BIMESTRE</b>	<b>ANO 2010</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: LUTA</b>		
<b>2 AULAS SEMANAIS</b>		
<b>COMPETÊNCIA/HABILIDADE</b>	<b>CONTEÚDO/ DETALHAMENTO</b>	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Resgatar o histórico, social, afetivo, religioso, político e econômico da luta enquanto cultura corporal.</p> <p>H3. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde.</p> <p>H4. Compreender os aspectos de organização da identificação e da categoria dos movimentos de combate corpo a corpo, compreendendo o sentido/significado e cada uma de suas formas.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da cultura corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Compreender os aspectos de organização da identificação e da categoria dos movimentos de combate corpo a corpo, compreendendo o sentido/significado e cada uma de suas formas;</p> <p>H3. Compreender a luta como elemento de exercitação</p>	<p style="text-align: center;"><b>1º ANO - UNIDADE II</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO LUTA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>LUTA ENQUANTO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL:</b></p> <p>1.1. Resgate histórico, social, afetivo, religioso, político e econômico das lutas.</p> <p>1.2. Relação do negro, branco e do índio com as lutas.</p> <p>1.3. Relação das lutas com a saúde.</p> <p style="padding-left: 40px;">1.3.1. Consumo de oxigênio. 1.3.2. Gasto energético. 1.3.3. Obesidade. 1.3.4. Hábitos de vida saudável.</p> <p>1.4. Exercitação do corpo nas lutas.</p> <p style="padding-left: 40px;">1.4.1. Movimentos de combate corpo a corpo compreendendo o sentido/significado. 1.4.2. Fundamentos gestuais e de organização: golpes e defesas, ritmo e, exposição/feira e</p>	

<p>relacionada à saúde.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde. H2. Conceituar e caracterizar a luta resgatando seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e religiosos. H3. Correlacionar às lutas priorizando as origens do negro, do branco e do índio.</p> <p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Conceituar e caracterizar a luta resgatando seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e religiosos. H3. Correlacionar às lutas priorizando as origens do negro, do branco e do índio.</p> <p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender a luta relacionada à saúde buscando o equilíbrio entre o gasto energético e o consumo de oxigênio, obesidade e hábitos saudáveis. H2. Relacionar a exercitação do corpo nas lutas a outras práticas corporais considerando o bem estar humano. H3. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do doping e da violência na sua relação com a sociedade.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3, 7)</b></p> <p>H1. Refletir sobre conceitos, hábitos e atitudes que constituem a</p>	<p>vestimenta.</p> <p>1.5. Temas sociais.</p> <p>1.5.1. Violência, preconceito e valores, a luta na sociedade.</p> <p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO LUTA</b></p> <p><b>LUTA ENQUANTO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL:</b></p> <p>1.1. Resgate histórico, social, afetivo, religioso, político e econômico das lutas.</p> <p>1.2. Relação do negro, branco e do índio com as lutas.</p> <p>1.3. Relação das lutas com a saúde.</p> <p>1.3.1. Consumo de oxigênio. 1.3.2. Gasto energético. 1.3.3. Obesidade. 1.3.4. Hábitos de vida saudável.</p> <p>1.4. Exercitação do corpo nas lutas.</p> <p>1.4.1. Movimentos de combate corpo a corpo compreendendo o sentido/significado. 1.4.2. Fundamentos gestuais e de organização: golpes e defesas, ritmo e, exposição/feira e vestimenta.</p> <p>1.5. Temas sociais.</p> <p>1.5.1. Violência, preconceito e valores, a luta na sociedade.</p>
--	--

prática das lutas em vários espaços e tempos da prática corporal. H2. Compreender e explicar as lutas de forma contextualizada. H3. Analisar e elaborar projetos com sentido/significado para vivências em comunidade.	
--	--

UNIDADE III ( AGOSTO E SETEMBRO )		
1ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	III – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: JOGO		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO/ DETALHAMENTO	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva crítico-superadora. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação física na sociedade. H2. Resgatar historicamente o Jogo Esportivo, Jogo Popular, Jogo de Salão e Jogo Cooperativo enquanto conhecimento da Cultura Corporal e o uso do tempo livre. H3. Realizar pesquisa escolar e vivência sistemática dos jogos populares, de salão, cooperativo e esportivo, na perspectiva de revelar suas contribuições para a qualidade da saúde, do lazer e do trabalho.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação física na sociedade. H2. Realizar pesquisa escolar e vivência sistemática dos jogos populares, de salão, jogos cooperativos e esportivos, na perspectiva de revelar suas contribuições para a qualidade da saúde, do lazer e do trabalho. H3. . Resgatar historicamente o Jogo Esportivo, Jogo Popular, Jogo de Salão e Jogo Cooperativo enquanto conhecimento da Cultura Corporal e o uso do tempo livre.</p>	<p><b>1º ANO - UNIDADE III</b></p> <p><b>EIXO TEMÁTICO JOGO</b></p> <p><b>JOGO POPULAR, JOGO DE SALÃO, JOGO COOPERATIVO E JOGO ESPORTIVO.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resgate histórico dos jogos.</li> <li>2. Pesquisa sistemática dos Jogos. <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Conceitos, valores, hábitos e atitudes.</li> </ol> </li> <li>3. Particularidades e generalizações.</li> <li>4. Criação de novas regras.</li> <li>5. Confronto e vivência dos jogos.</li> </ol>	

<p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Relacionar e vivenciar os jogos esportivos, cooperativos, popular e de salão com diversos outros jogos da cultura local e os de outras culturas.</p> <p>H2. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis que constituem a prática dos jogos.</p> <p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender os jogos e suas diversas possibilidades de ação na perspectiva de revelar contribuições para a qualidade da saúde, do lazer e do trabalho.</p> <p>H2. Relacionar a exercitação do corpo nos jogos a outras práticas corporais considerando o bem estar humano.</p> <p>H3. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do doping e da violência na sua relação com a sociedade.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3, 7)</b></p> <p>H1. Refletir sobre conceitos, hábitos e atitudes que constituem a prática das lutas em vários espaços e tempos da prática corporal.</p> <p>H2. Analisar e elaborar projetos com sentido/significado para vivências em comunidade.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO JOGO</b></p> <p><b>JOGO POPULAR, JOGO DE SALÃO, JOGO COOPERATIVO E JOGO ESPORTIVO.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resgate histórico dos jogos.</li> <li>2. Pesquisa sistemática dos Jogos.       <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Conceitos, valores, hábitos e atitudes.</li> </ol> </li> <li>3. Particularidades e generalizações.</li> <li>4. Criação de novas regras.</li> <li>5. Confronto e vivência dos jogos.</li> </ol>
---	---



<b>UNIDADE IV (OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO)</b>	
<b>IV – BIMESTRE</b>	<b>ANO 2010</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: ESPORTE</b>	
<b>2 AULAS SEMANAIS</b>	
<b>COMPETÊNCIA/HABILIDADE</b>	<b>CONTEÚDO/ DETALHAMENTO</b>
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Resgatar historicamente as diversas modalidades esportivas coletivas e suas evoluções.</p> <p>H3. Reconhecer possibilidades de ação nos diferentes esportes e materiais específicos de cada um ampliando o conhecimento técnico-tático dos esportes, compreendendo-os através de recursos áudio-visuais.</p> <p>H4. Reconhecer as diferenças entre objetos/materiais de cada esporte.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Reconhecer possibilidades de ação nos diferentes esportes e materiais específicos de cada um ampliando o conhecimento técnico-tático dos esportes, compreendendo-os através de recursos áudio-visuais.</p> <p>H3. Vivências do esporte Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal em diferentes espaços (escola, campos comunitários, praia, praças), compreendendo suas regularidades.</p> <p>H4. Organizar o Esporte Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal, aprofundando técnicas e táticas específicas relacionando-as com as possibilidades individuais e coletivas e refletindo acerca dos elementos éticos que envolvem o julgamento de valores durante a arbitragem.</p> <p>H5. Socializar as experiências apreendidas, na prática esportiva do Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal através da organização e arbitragem de eventos esportivos na comunidade valorizando-o</p>	<p style="text-align: center;"><b>1º ANO - UNIDADE IV</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO ESPORTE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>RESGATE HISTÓRICO DO ESPORTE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modalidades esportivas coletivas.       <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Histórico.</li> <li>1.2. Possibilidades de ação.</li> <li>1.3. Materiais específicos de cada esporte.</li> <li>1.4. Diferenças entre os objetos.</li> </ol> </li> <li>2. Fundamentos gestuais das modalidades esportivas coletivas: Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal.       <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Vivências em diferentes espaços.</li> <li>2.2. Aprofundamento de técnicas e táticas.</li> <li>2.3. Elementos éticos que envolvem julgamento e valores na arbitragem.</li> <li>2.4. Aprofundamento do sentido/significado.</li> <li>2.5. Elaboração de eventos esportivos – socialização de experiências.</li> </ol> </li> <li>3. Identificação das relações entre os esportes.       <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Prática em diferentes contextos sociais e culturais.</li> <li>3.2. Lazer, saúde, trabalho e Educação.</li> </ol> </li> </ol> <p style="text-align: right;"><b>Continuação</b></p>

enquanto possibilidade de prática para o usufruto do tempo livre;

H6. Identificar a relação entre os esportes e sua prática em diferentes contextos sociais e culturais (lazer, saúde, trabalho e educação).

**C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)**

H1. Identificar a relação entre os esportes e sua prática em diferentes contextos sociais e culturais (LAZER, SAÚDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO).

H2. Organizar o Esporte Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal aprofundando técnicas e táticas específicas relacionando-as com as possibilidades individuais e coletivas e refletindo acerca dos elementos éticos que envolvem o julgamento de valores durante a arbitragem.

H3. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis que constituem a prática dos esportes no Brasil e no mundo.

**C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)**

H1. Vivenciar o Esporte Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal aprofundando sentido e significado de suas regras a partir da realidade daqueles que praticam.

H2. Vivenciar o esporte Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal em diferentes espaços (escola, campos comunitários, praia, praças), compreendendo suas regularidades.

**C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)**

H1. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do Doping e da violência na sua relação com a sociedade.

H2. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente a indústria cultural do lazer e frente a indústria da beleza.

## EIXO TEMÁTICO ESPORTE

### RESGATE HISTÓRICO DO ESPORTE

1. Modalidades esportivas coletivas.
  - 1.1 Histórico.
  - 1.2 Possibilidades de ação.
  - 1.3 Materiais específicos de cada esporte.
  - 1.4 Diferenças entre os objetos.
2. Fundamentos gestuais das modalidades esportivas coletivas: Voleibol, Basquete, Handebol e Futsal.
  - 2.1 Vivências em diferentes espaços.
  - 2.2 Aprofundamento de técnicas e táticas.
  - 2.3 Elementos éticos que envolvem julgamento e valores na arbitragem.
  - 2.4 Aprofundamento do sentido/significado.
  - 2.5 Elaboração de eventos esportivos – socialização de experiências.
3. Identificação das relações entre os esportes.
  - 1.1 Prática em diferentes contextos sociais e culturais.
  - 1.2 Lazer, saúde, trabalho e Educação.

## PROGRAMA ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

## 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

UNIDADE I (FEVEREIRO, MARÇO e ABRIL)		
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	I – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: GINÁSTICA		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO / DETALHAMENTO	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Abordar conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a ginástica nas aulas de Educação Física Escolar e em outros espaços e tempos da prática corporal, particularizando o estudo da Ginástica Localizada confrontando a resistência orgânica geral com a resistência muscular localizada.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1 Abordar conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem a ginástica nas aulas de Educação Física Escolar e em outros espaços e tempos da prática corporal, particularizando o estudo da Ginástica Localizada confrontando a resistência orgânica geral com a resistência muscular localizada.</p> <p>H2. Produção de texto escrito, visando à compreensão e explicação da Ginástica de forma contextualizada, reorganizar o conteúdo, apresentando uma nova síntese para a comunidade escolar.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos</b></p>	<p><b>2ª ANO – UNIDADE I</b></p> <p><b>EIXO TEMÁTICO GINÁSTICA</b></p> <p><b>MODALIDADES DA GINÁSTICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Reflexão sobre ginástica: <ol style="list-style-type: none"> <li>Conceitos.</li> <li>Valores.</li> <li>Hábitos.</li> <li>Atitudes.</li> </ol> </li> <li>Ginástica nas aulas de Educação Física e em outros espaços.</li> <li>Modalidade: <ol style="list-style-type: none"> <li>Ginástica localizada.</li> <li>Resistência orgânica geral.</li> <li>Resistência muscular localizada.</li> </ol> </li> <li>Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica e Ginástica Localizada: <ol style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento das regularidades subjacentes.</li> <li>Contextualização da Ginástica: <ol style="list-style-type: none"> <li>Produção de texto.</li> </ol> </li> </ol> </li> <li>Sequências ginásticas.</li> </ol> <p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO GINÁSTICA</b></p>	

**sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)**

H1. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis que constituem a prática da ginástica no Brasil e no mundo.

H2. Reconhecer as regularidades subjacentes às modalidades: Artística, Rítmica, Acrobática, Aeróbica, Localizada.

H2. Identificar a execução das Ginásticas Localizadas, confrontando a resistência orgânica geral com a resistência muscular localizada.

**C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3, 4, 5, 6,7 da Área – CA3, 4,5, 6,7).**

H1. Compreender a Ginástica relacionada à SAÚDE, exercitando-se nas Ginásticas Localizadas, confrontando a resistência orgânica geral e a resistência muscular localizada.

H2. Identificar variáveis físicas e de desempenho de si e do outro no contexto da ginástica.

**C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existir, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)**

H1. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e frente à indústria da beleza.

H2. Produzir conceito e caracterização da atividade localizada confrontando a resistência orgânica geral e a resistência muscular localizada.

H3. Identificar a execução das Ginásticas Localizadas, resistência muscular localizada e resistência orgânica geral, buscando regularidades.

**C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3,7)**

H1. Vivenciar ginástica em diferentes espaços (escola, academias, centros comunitários, praia, praças), compreendendo suas regularidades.

**MODALIDADES DA GINÁSTICA E OS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS E CULTURAIS:**

1. Reflexão sobre ginástica:
  - a. Conceitos.
  - b. Valores.
  - c. Hábitos.
  - d. Atitudes.
2. Ginástica nas aulas de Educação Física e em outros espaços.
3. Modalidade:
  - a. Ginástica localizada.
  - b. Resistência orgânica geral.
  - c. Resistência muscular localizada.
4. Ginástica Artística, Ginástica Rítmica, Ginástica Acrobática, Ginástica Aeróbica e Ginástica Localizada:
  - a. Reconhecimento das regularidades subjacentes.
  - b. Contextualização da Ginástica:
    - i. Produção de texto.
5. Sequências ginásticas.

H2. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Crítico Superadora, em busca de melhor qualidade de vida.	
--	--

UNIDADE II (MAIO, JUNHO E JULHO)		
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	II – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: DANÇA		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO/ DETALHAMENTO	

<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Resgatar historicamente a dança de salão.</p> <p>H3. Compreender as semelhanças e diferenças das danças de salão internacionais (Tango, Bolero, entre outras) quanto aos fundamentos gestuais e de organização: origem histórica, evolução das danças, passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios, locais de realização.</p> <p>H4. Compreender a diferenciação dos fundamentos e regulação das danças (ritmo, noção de espaço/tempo), dos princípios de realização das danças (expressividade, harmonia gestual), do que (o corpo), onde (espaço) e como (fluência) se dança as manifestações coreográficas estudadas.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Elaborar sequências coreográficas, a partir das danças estudadas, extrapolando para comunidade escolar.</p> <p>H3. Elaborar oficinas sobre danças de salão e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas culminando com apresentações.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área –</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>2º ANO - UNIDADE II</b> <b>EIXO TEMÁTICO DANÇA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>DANÇAS DE SALÃO</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Resgate histórico das danças de Salão.       <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Temas históricos sociais.</li> <li>1.2 Os modismos e valores estéticos da dança de Salão, os tabus e preconceitos.</li> </ol> </li> <li>2. Danças Internacionais.       <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Tango.</li> <li>2.2 Bolero.</li> </ol> </li> <li>3. Fundamentos gestuais e de organização:       <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1 Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios.</li> <li>3.2 Origem histórica e evolução.</li> </ol> </li> <li>4. Fundamentos e regulação:       <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1 Ritmo.</li> <li>4.2 Noção de espaço/tempo.</li> </ol> </li> <li>5. Princípios de realização:       <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1 Expressividade.</li> <li>5.2 Harmonia gestual.</li> <li>5.3 Do que (o corpo).</li> <li>5.4 Onde (espaço).</li> <li>5.5 Como (fluência).</li> </ol> </li> <li>6. Danças populares, teatrais, de massa e erudita.       <ol style="list-style-type: none"> <li>6.1 Significado e concepções.</li> </ol> </li> <li>7. Dança configurando os sentidos: saúde, lazer, trabalho competitivo a partir da formação básica na disciplina Educação Física Escolar.</li> <li>8. Sequências coreográficas.</li> </ol>
--	--

**CA3,4,5,6)**

H1. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis que constituem a prática da ginástica no Brasil e no mundo.

H1. Resgatar historicamente a dança de Salão.

H2. Compreender as semelhanças e diferenças das danças de salão internacionais (Tango, Bolero, entre outras) quanto aos fundamentos gestuais e de organização: origem histórica, evolução das danças, passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios, locais de realização.

H.3. Compreender a diferenciação dos fundamentos e regulação das danças (ritmo, noção de espaço/tempo), dos princípios de realização das danças (expressividade, harmonia gestual), do que (o corpo), onde (espaço) e como (fluência) se dança as manifestações coreográficas estudadas.

H4. Pesquisar sobre os tipos de dança populares, teatrais, de massa e eruditas, entendendo o significado de cada grupo pesquisado.

H5. Discutir sobre as concepções que agrupam as danças populares e eruditas.

H6. Realizar pesquisa escolar, coletando dados sobre o conteúdo dança, buscando configurar os sentidos de saúde, de lazer, de trabalho e competitivo a partir da formação básica na Disciplina Educação Física Escolar.

**C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)**

H1. Elaborar sequências coreográficas, a partir das danças estudadas, extrapolando para comunidade escolar.

H2. Elaborar oficinas sobre danças de salão e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas culminando com apresentações.

**C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existir, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)**

H1. Compreender e explicar as origens das Danças de Salão.

H2. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do Doping e da violência na sua relação com a sociedade.

H3. Elaborar oficinas sobre danças de salão e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas culminando com apresentações.

**C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3, 7)**

H1. Compreender e explicar as origens das Danças de Salão partindo da realidade cultural da região.

**Continuação****EIXO TEMÁTICO DANÇA****DANÇAS DE SALÃO**

1. Resgate histórico das danças de Salão.

1.1 Temas históricos sociais.

1.2 Os modismos e valores estéticos da dança de Salão, os tabus e preconceitos.

2. Danças Internacionais:

2.3 Tango.

2.4 Bolero.

3. Fundamentos gestuais e de organização:

4.3 Passos, técnicas, desenhos coreográficos, espetáculos, audições, festivais, ensaios.

4.4 Origem histórica e evolução.

2. Fundamentos e regulação:

2.1 Ritmo.

2.2 Noção de espaço/tempo.

3. Princípios de realização:

3.1 Expressividade.

3.2 Harmonia gestual.

3.3 Do que (o corpo).

3.4 Onde (espaço).

3.5 Como (fluência).

4. Danças populares, teatrais, de massa e erudita.

6.1 Significado e concepções.

5. Dança configurando os sentidos: saúde, lazer, trabalho competitivo a partir da formação básica na disciplina Educação Física Escolar.

6. Sequências coreográficas.

<p>H2. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do Doping e da violência na sua relação com a sociedade.</p> <p>H3. Vivenciar a danças de salão internacionais em diferentes espaços (escola, centros comunitários, praia, praças, teatros), compreendendo suas regularidades.</p> <p>H4. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Critico Superadora, em busca de melhor qualidade de vida.</p>	
---	--

<b>UNIDADE II (MAIO, JUNHO E JULHO)</b>		
<b>2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>II – BIMESTRE</b>	<b>ANO 2010</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: LUTA</b>		
<b>2 AULAS SEMANAIS</b>		
<b>COMPETÊNCIA/HABILIDADE</b>	<b>CONTEÚDO/ DETALHAMENTO</b>	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Reconhecer conceitos, valores, atitudes, hábitos, que constituem a luta nas aulas de Educação Física escolar e em outros espaços.</p> <p>H3. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde.</p> <p>H4. Compreender os aspectos de organização da identificação e da categoria dos movimentos de combate corpo-a-corpo, compreendendo o sentido/significado e cada uma de suas formas.</p> <p>H5. Relacionar a prática corporal, particularizando o estudo da luta, confrontando a resistência orgânica geral e a resistência muscular localizada.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação física na sociedade.</p> <p>H2. Compreender os aspectos de organização da identificação e da categoria dos movimentos de combate corpo-a-corpo, compreendendo o sentido/significado e cada uma de suas formas.</p> <p>H3. Reconhecimento dos fundamentos de regulação (ataque e defesa), dos</p>	<p style="text-align: center;"><b>2º ANO - UNIDADE II</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO LUTA</b> <b>LUTA ENQUANTO</b> <b>CONHECIMENTO DA</b> <b>CULTURA CORPORAL:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceitos, valores, atitudes e hábitos que constituem as lutas.</li> <li>2. Relação das lutas com a saúde.             <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Resistência orgânica geral.</li> <li>2.2. Resistência. Muscular localizada.</li> <li>2.3. Hábitos de vida saudável.</li> </ol> </li> <li>3. Exercitação do corpo nas lutas.             <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Movimentos de combate corpo a corpo compreendendo o sentido/significado.</li> <li>3.2 Modalidade Capoeira, Judô e Karatê.</li> <li>3.3 Fundamentos gestuais e de organização golpes e defesas, ritmo e, exposição/feira e vestimenta.</li> </ol> </li> </ol>	

<p>fundamentos gestuais e de organização (ritmo, golpes e defesa, vestimentas, exposições/feiras) referentes às modalidades capoeira, judô, karatê.</p> <p>H4. Produzir texto escrito visando à compreensão e a explicação da luta de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese para comunidade escolar.</p> <p>H5. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde.</p> <p>H2. Produzir texto escrito visando à compreensão e a explicação da luta de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese para comunidade escolar.</p> <p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Conceituar e caracterizar a luta resgatando seus aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e religiosos.</p> <p>H2. Realizar a prática corporal, particularizando o estudo da luta, confrontando a resistência orgânica geral e a resistência muscular localizada.</p> <p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existir, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender como a população local se utiliza de diversas formas de luta para sua exercitação.</p> <p>H2. Compreender a luta relacionada à saúde buscando o equilíbrio entre o gato energético e o consumo de oxigênio, obesidade e hábitos saudáveis.</p> <p>H3. Relacionar tipos e doenças com indicações terapêuticas nos exercícios físicos, tendo a luta como uma possível possibilidade.</p> <p>H4. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e frente a indústria da beleza.</p> <p>H5. Relacionar a exercitação do corpo nas lutas a outras práticas corporais considerando o bem estar humano.</p> <p>H6. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do Doping e da violência na sua relação com a sociedade.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3, 7 da Área – CA3,7)</b></p>	<p>4. Temas sociais:</p> <p>4.1. Violência, preconceito e valores. A luta na sociedade.</p> <p>4.2. Produção de texto escrito.</p> <p>4.3. Contextualização das lutas estudadas.</p> <p><b>Continuação</b></p> <p><b>EIXO TEMÁTICO LUTA LUTA ENQUANTO CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL:</b></p> <p>1. Conceitos, valores, atitudes e hábitos que constituem as lutas.</p> <p>2. Relação das lutas com a saúde.</p> <p>2.1. Resistência orgânica geral.</p> <p>2.2. Resistência muscular localizada.</p> <p>2.3. Hábitos de vida saudável.</p> <p>3. Exercitação do corpo nas lutas.</p> <p>3.1. Movimentos de combate corpo a corpo compreendendo o sentido/significado.</p> <p>3.2. Modalidade Capoeira, Judô e Karatê.</p> <p>3.3. Fundamentos gestuais e de organização golpes e defesas, ritmo e, exposição/feira e vestimenta.</p> <p>4. Temas sociais:</p>
--	--



<p>H1. Socializar as experiências apreendidas, na prática das lutas, através da organização de eventos na comunidade valorizando-o enquanto possibilidade de prática para o usufruto do tempo livre.</p> <p>H2. Vivenciar a capoeira, o judô e o karatê em diferentes espaços (escola, academias de ginástica, centros comunitários, praia, praças), compreendendo suas regularidades.</p> <p>H3. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Critico Superadora, em busca de melhor qualidade de vida.</p> <p>H4. Refletir sobre conceitos, hábitos e atitudes que constituem a prática das lutas em vários espaços e tempos da prática corporal.</p> <p>H5. Analisar e elaborar projetos com sentido/significado para vivências em comunidade.</p>	<p>4.1. Violência, preconceito e valores. A luta na sociedade.</p> <p>4.2. Produção de texto escrito.</p> <p>4.3. Contextualização das lutas estudadas.</p>
---	---

UNIDADE III (AGOSTO E SETEMBRO)		
2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	III – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: JOGO		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO / DETALHAMENTO	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora.</b> (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,8)</p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Compreender os jogos na perspectiva de conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem sua prática durante as aulas e em outros espaços e tempos da prática corporal.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação).</b> (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Produzir texto escrito, visando à compreensão e explicação dos jogos de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese.</p>	<p><b>2º ANO – UNIDADE III</b> <b>EIXO TEMÁTICO JOGO</b></p> <p><b>CONHECIMENTOS DE JOGOS</b></p> <p>1. Reflexão sobre: 1.1. Conceitos. 1.2. Valores. 1.3. Hábitos. 1.4. Atitudes.</p> <p>2. Contribuição teórico- metodológica.</p> <p>2.1 Elaboração de textos escritos sobre os jogos, de forma contextualizada.</p> <p>3. Jogos Esportivos.</p> <p>1.1 Criação de novas regras e estratégias respeitando particularidades e generalizações.</p> <p>1.2 Vivências de novos jogos</p>	

H3. Vivenciar novos jogos esportivos, respeitando as particularidades e as generalizações, quando na criação de novas regras e estratégias durante as aulas.

**C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)**

H1. Refletir acerca dos jogos esportivos no que diz respeito a conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem sua prática durante as aulas e em outros espaços e tempos da prática corporal, no Brasil e no mundo.

**C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)**

H1. Relacionar e vivenciar os jogos esportivos com diversos outros jogos da cultura local e os de outras culturas.

H2. Organizar festivais esportivos, envolvendo a participação de todos.

**C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existir, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)**

H1. Compreender os jogos e suas diversas possibilidades de ação na perspectiva de revelar contribuições para a qualidade da saúde, do lazer e do trabalho.

H2. Relacionar a exercitação do corpo nos jogos a outras práticas corporais considerando o bem estar humano.

H3. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do Doping e da violência na sua relação com a sociedade.

H4. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e frente à indústria da beleza.

**C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as**

esportivos.

3.3 Jogos originários da cultura local e de novas culturas.

Continuação

**EIXO TEMÁTICO JOGO**

**CONHECIMENTOS DE JOGOS**

1. Reflexão sobre:
  - 3.1. Conceitos.
  - 3.2. Valores.
  - 3.3. Hábitos.
  - 3.4. Atitudes.

2. Contribuição teórico - metodológica.

2.2 Elaboração de textos escritos sobre os jogos, de forma contextualizada.

3. Jogos Esportivos.

- 3.1 Criação de novas regras e estratégias respeitando particularidades e generalizações.

<p><b>como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida; (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA 3,7)</b></p> <p>H1. Confrontar jogos diversos e origem local e de outras culturas.</p> <p>H2. Analisar e elaborar projetos com sentido/significado para vivências em comunidade.</p> <p>H3. Produzir texto escrito, visando à compreensão e explicação dos jogos de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese.</p> <p>H4. Vivenciar os jogos em diferentes espaços (escola, campos comunitários, praia, praças), compreendendo suas regularidades.</p> <p>H5. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Critico Superadora, em busca de melhor qualidade de vida.</p>	<p>3.2 Vivências de novos jogos esportivos.</p> <p>3.3 Jogos originários da cultura local e de novas culturas.</p>
---	--

<b>UNIDADE IV (OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO)</b>		
<b>2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>IV – BIMESTRE</b>	<b>ANO 2010</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: ESPORTE</b>		
<b>2 AULAS SEMANAIS</b>		
<b>COMPETÊNCIA/HABILIDADE</b>	<b>CONTEÚDO / DETALHAMENTO</b>	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Resgatar historicamente as diversas modalidades esportivas individuais e suas evoluções.</p> <p>H3. Reconhecer possibilidades de ação nos diferentes esportes e materiais específicos de cada um ampliando o conhecimento técnico-tático dos esportes, compreendendo-os através de recursos áudio- visuais.</p> <p>H4. Reconhecer as diferenças entre objetos/materiais de cada esporte.</p> <p>H5. Reconhecer as regularidades subjacentes das modalidades esportivas individuais.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos</b></p>	<p><b>2º ano – UNIDADE IV</b></p> <p><b>EIXO TEMÁTICO ESPORTE</b></p> <p><b>RESGATE HISTÓRICO DO ESPORTE</b></p> <p>1. Modalidades esportivas individuais.</p> <p>1.1 Histórico.</p> <p>1.2 Conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis.</p> <p>1.3 Possibilidades</p>	

<p><b>(emancipação).</b> <b>(Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Reconhecer possibilidades de ação nos diferentes esportes e materiais específicos de cada um ampliando o conhecimento técnico-tático dos esportes, compreendendo-os através de recursos áudio- visuais.</p> <p>H3. Vivências do esporte individual em diferentes espaços (escola, ruas, praia, praças), compreendendo suas regularidades.</p> <p>H6. Identificar a relação entre os esportes e sua prática em diferentes contextos sociais e culturais (LAZER, SAÚDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO).</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos.</b> <b>(Correlacionada com as Competências 3, 4, 5,6 da Área – CA3, 4,5,6)</b></p> <p>H1. Identificar a relação entre os esportes e sua prática em diferentes contextos sociais e culturais (LAZER, SAÚDE, TRABALHO E EDUCAÇÃO).</p> <p>H2. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis que constituem a prática dos esportes no Brasil e no mundo.</p> <p>H3. Analisar sobre as consequências do Doping e da violência nas práticas esportivas individuais e sua relação com a sociedade.</p>	<p>de ação.</p> <p>1.4 Influência da mídia/marketing.</p> <p>2. Modalidades esportivas individuais e saúde:</p> <p>2.1 Prevenção de gordura Corporal.</p> <p>2.2 Relação entre aptidão física e condicionamento físico.</p> <p>3. Regularidades subjacentes das modalidades esportivas individuais.</p> <p>4. Elaboração de projetos</p>
--	--

<p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7, da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Socializar as experiências apreendidas, nas modalidades esportivas individuais através da elaboração de projetos a serem vivenciados na escola e na comunidade respeitando as particularidades de cada um.</p> <p>H2. Reconhecer o tipo de modalidade esportiva individual benéfica para a prevenção e redução do nível de gordura corporal e a compreensão da relação entre aptidão física e condicionamento físico.</p> <p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existir, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Explicar as modalidades esportivas individuais, analisando de forma crítica a influência da mídia/ marketing.</p> <p>H2. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e frente a indústria da beleza.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3,7)</b></p> <p>H1. Socializar as experiências apreendidas, nas modalidades esportivas individuais através da elaboração de projetos a serem vivenciados na escola e na comunidade.</p> <p>H2. Vivenciar o esporte individual em diferentes espaços (escola, rua, praia, praças), compreendendo suas regularidades.</p> <p>H3. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Critico Superadora, em busca de melhor qualidade de vida.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO ESPORTE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>RESGATE HISTÓRICO DO ESPORTE</b></p> <p>1. Modalidades esportivas individuais.</p> <p>1.1 Histórico.</p> <p>1.2 Conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis.</p> <p>1.3 Possibilidades de ação.</p> <p>1.4 Influência da mídia/marketing.</p> <p>2. Modalidades esportivas individuais e saúde:</p> <p>2.1 Prevenção de gordura Corporal.</p> <p>2.2 Relação entre aptidão física e condicionamento físico.</p> <p>3. Regularidades subjacentes das modalidades esportivas individuais.</p> <p>4. Elaboração de projetos.</p>
--	--

## PROGRAMA ANUAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

UNIDADE I (FEVEREIRO, MARÇO e ABRIL)		
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	I – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: GINÁSTICA		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO / DETALHAMENTO	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade. H2. Elaborar texto escrito visando à compreensão e explicação da ginástica de forma contextualizada, em diferentes espaços e tempos sociais.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar, no âmbito da cultura corporal, enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, que ampliem as referências acerca das possibilidades e fins educativos, terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da Educação Física na sociedade. H2. Aprofundar o conhecimento mediante a pesquisa escolar, coletando e analisando dados sobre o conteúdo ginástica, passando a configurar os sentidos de saúde, de lazer, de trabalho competitivo e de formação básica na Disciplina Educação Física Escolar, produzindo em grupos um texto escrito, visando à compreensão e explicação da Ginástica de forma contextualizada, em diferentes espaços e tempos sociais. H3. Compreender as possibilidades e necessidades advindas do sistema anátomo-funcional, orientadas nos exercícios corporais do tipo ginástico, na Ginástica Calistênica, Aeróbica e Localizada e nas exercitações gímnicas da população pernambucana. H4. Compreender doenças como diabetes e suas relações com as práticas corporais. H5. Compreender e refletir sobre doenças crônico-degenerativas e suas relações com as práticas corporais.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>3º ano - UNIDADE I</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO GINÁSTICA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>GINÁSTICA EM DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS SOCIAIS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ginástica enquanto               <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1. Lazer.</li> <li>1.2. Saúde.</li> <li>1.3. Trabalho competitivo.</li> <li>1.4. Formação básica na disciplina Educação Física.</li> </ol> </li> <li>2. Possibilidades anátomo-funcionais através de exercícios corporais na:               <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Ginástica Calistênica.</li> <li>2.2. Ginástica Aeróbica.</li> <li>2.3. Ginástica Localizada.</li> <li>2.4. Exercitações gímnicas da população pernambucana.</li> </ol> </li> <li>3. Relação das práticas corporais.               <ol style="list-style-type: none"> <li>3.1. Teor das calorias e perdas calóricas nas atividades gímnicas.</li> <li>3.2. Reflexão das doenças crônicas- degenerativas.</li> </ol> </li> <li>4. Educação Física enquanto:               <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Disciplina de vivências e intervenções sociais.</li> <li>4.2. Possibilidades e fins terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais.</li> </ol> </li> </ol>	

**grupos sociais e étnicos.**  
**(Correlacionada com as Competências 3, 4, 5,6 da Área – CA3, 4,5,6)**

H1. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis que constituem a prática da ginástica no Brasil e no mundo.

H2. Aprofundar o conhecimento mediante a pesquisa escolar, coletando e analisando dados sobre o conteúdo ginástica, passando a configurar os sentidos de saúde, de lazer, de trabalho competitivo e de formação básica na Disciplina Educação Física Escolar, produzindo, em grupos, um texto escrito, visando a compreensão e explicação da Ginástica de forma contextualizada, em diferentes espaços e tempos sociais.

H3. Compreender as possibilidades e necessidades advindas do sistema anátomo-funcional, orientadas nos exercícios corporais do tipo ginástico, na Ginástica Calistênica, Aeróbica e Localizada e nas exercitações gímnicas da população pernambucana.

**C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais.**

**(Correlacionada com as Competências 3, 4, 5, 6,7 da Área – CA3, 4, 5, 6,7).**

H1. Compreender a doença do diabetes e suas relações com as práticas corporais.

H2. Refletir sobre o teor das calorias e da perda calórica proporcionada pela atividade gímnicas.

H3. Refletir acerca das doenças crônico-degenerativas.

**C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existir, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito.**

**(Correlacionada com as Competências1, 3,9 da Área – CA1, 3,9).**

H1. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e frente a indústria da beleza.

H2. Relacionar informações a cerca de doenças como diabetes e suas relações com as práticas corporais.

H3. Compreender e refletir sobre doenças crônico-degenerativas;

H4. Compreender as possibilidades e necessidades advindas do sistema anátomo-funcional, orientadas nos exercícios corporais do tipo ginástico, na Ginástica Calistênica, Aeróbica e Localizada e nas exercitações gímnicas da população pernambucana.

**C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida.**

**(Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3,7)**

**Continuação**

**EIXO TEMÁTICO GINÁSTICA**

**GINÁSTICA EM DIFERENTES ESPAÇOS E TEMPOS SOCIAIS**

1. Ginástica enquanto

1.1. Lazer.

1.2. Saúde.

1.3. Trabalho competitivo.

1.4. Formação básica na disciplina Educação Física.

2. Possibilidades anátomo-funcionais através de exercícios corporais na:

2.1 Ginástica Calistênica.

2.2 Ginástica Aeróbica.

2.3 Ginástica Localizada.

2.4 Exercitações gímnicas da população pernambucana.

3. Relação das práticas corporais.

3.1 Teor das calorias e perdas calóricas nas atividades gímnicas.

3.2 Reflexão das doenças crônicas- degenerativas.

3.3 Conhecimento do diabetes.

4. Educação Física enquanto:

4.1 Disciplina de vivências e intervenções sociais.

4.2 Possibilidades e fins terapêuticos, preventivos, curativos, de lazer e laborais.

H1. Vivenciar ginástica em diferentes espaços (escola, academias, centros comunitários, praia, praças, clubes), compreendendo suas regularidades.  
H3. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Crítico Superadora, em busca de melhor qualidade de vida.

UNIDADE II (MAIO, JUNHO E JULHO)		
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	II – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: DANÇA		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO / DETALHAMENTO	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade. H2. Resgatar historicamente as danças populares, de salão e eruditas, seus valores estéticos, modismos, tabus e preconceitos. H3. Compreender os diferentes elementos coreográficos das danças populares, de salão e eruditas nos temas referenciais (corpo, espaço, energia e relação). H4. Elaboração, organização de oficinas sobre danças populares, de salão e teatrais, de eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas, apresentando-as.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar a pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H4. Pesquisar sobre os tipos de dança populares, teatrais, de massa e</p>	<p><b>3º ANO - UNIDADE II EIXO TEMÁTICO DANÇA</b></p> <p><b>DANÇAS DE SALÃO, POPULARES E ERUDITAS</b></p> <p>1. Resgate histórico das danças de Salão, populares e eruditas; 1.2 Valores estéticos, modismos, tabus e preconceitos.</p> <p>2. Elementos coreográficos das danças. 2.1 Danças Populares. 2.2 Danças de Salão. 2.3 Danças Eruditas.</p> <p>3. Os modismos e valores estéticos da dança de Salão, os tabus e preconceitos.</p> <p>4. Danças populares, teatrais, de massa e erudita.</p> <p>5. Temas referenciais. 5.1 Corpo, espaço, energia e relação.</p> <p>6. Dança configurando os sentidos. 6.1 Saúde, lazer, trabalho competitivo a partir da formação básica na disciplina Educação Física Escolar.</p>	



<p>eruditas, entendendo o significado de cada grupo pesquisado.</p> <p>H5. Discutir sobre as concepções que agrupam as danças populares e eruditas.</p> <p>H6. Realizar pesquisa escolar, coletando dados sobre o conteúdo dança, buscando configurar os sentidos de saúde, de lazer, de trabalho e competitivo a partir da formação básica na Disciplina Educação Física Escolar no Brasil e no mundo.</p>	<p>7. Relação da mídia/marketing com a dança.</p> <p>8. Sequências coreográficas. 8.1 Elementos e instrumentos para construções coreográficas.</p>
<p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Escolher formas de danças populares, de salão e teatrais, assim como elementos e instrumentos para construção coreográfica em grupos, no sentido de aprofundamento das vivências e estudos respeitando as características individuais de cada um.</p> <p>H2. Elaborar sequências coreográficas, a partir das danças estudadas, extrapolando para comunidade escolar.</p> <p>H3. Elaborar e organizar oficinas sobre danças populares, de salão, teatrais e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas, apresentando-as.</p> <p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existir, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender e explicar as origens das Danças de Salão.</p> <p>H2. Relacionar a mídia com as expressões culturais da dança.</p> <p>H3. Elaborar e organizar oficinas sobre danças populares, de salão, teatrais e eventos culturais que contemplem diversos tipos de danças estudadas, apresentando-as.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3,7)</b></p> <p>H4. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Crítico Superadora, em busca de melhor qualidade de vida.</p> <p>H5. Organizar uma mostra de dança, com coreografias do popular ao erudito.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO DANÇA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>DANÇAS DE SALÃO, POPULARES E ERUDITAS</b></p> <p>1. Resgate histórico das danças de Salão, populares e eruditas; 1.2 Valores estéticos, modismos, tabus e preconceitos.</p> <p>2. Elementos coreográficos das danças. 2.1 Danças Populares. 2.2 Danças de Salão. 2.3 Danças Eruditas.</p> <p>3. Os modismos e valores estéticos da dança de Salão, os tabus e preconceitos.</p> <p>4. Danças populares, teatrais, de massa e erudita.</p> <p>5. Temas referenciais. 5.1. Corpo, espaço, energia e relação.</p> <p>6. Dança configurando os sentidos. 6.1 Saúde, lazer, trabalho competitivo a partir da formação básica na disciplina Educação Física Escolar.</p> <p>7. Relação da mídia/marketing com a dança.</p> <p>8. Sequências coreográficas. 8.1 Elementos e instrumentos para</p>

	construções coreográficas.
--	----------------------------

UNIDADE II (MAIO, JUNHO E JULHO)		
3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO	II – BIMESTRE	ANO 2010
EIXO TEMÁTICO: LUTA		
2 AULAS SEMANAIS		
COMPETÊNCIA/HABILIDADE	CONTEÚDO / DETALHAMENTO	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva Crítica Superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade. H3. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade. H2. Analisar, através de pesquisa, o conhecimento luta visando a sua compreensão e explicação contextualizada em diferentes espaços sociais.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a luta como elemento de exercitação relacionada à saúde percebendo-a como recurso de integração. H2. Produzir texto escrito visando à compreensão e a explicação da luta de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova</p>	<p><b>3º ANO – UNIDADE II</b></p> <p><b>EIXO TEMÁTICO LUTA</b></p> <p><b>APROFUNDAR O CONHECIMENTO LUTA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreensão e contextualização das lutas em diferentes espaços sociais.</li> <li>2. Relação das lutas com a saúde. <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Tipos e doenças com indicações terapêuticas nos exercícios físicos.</li> <li>2.2. Como a população local se utiliza das lutas nas suas exercitações.</li> </ol> </li> <li>3. A luta na sociedade: compreensão da violência, preconceito e valores.</li> <li>4. Produção de texto escrito. <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Contextualização das lutas estudadas.</li> </ol> </li> </ol>	

<p>síntese para sociedade.</p> <p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais; (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Refletir sobre as consequências da violência, preconceito e valores nas práticas das lutas e suas relações com a sociedade. H2. Realizar a prática corporal, particularizando o estudo da luta, os valores éticos e morais.</p>	
---	--

<p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito. (Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Compreender como a população local se utiliza de diversas formas de luta para sua exercitação. H2. Relacionar tipos e doenças com indicações terapêuticas nos exercícios físicos, tendo a luta como uma possível possibilidade. H4. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e frente à indústria da beleza. H5. Relacionar a exercitação do corpo nas lutas a outras práticas corporais considerando o bem estar humano. H6. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing e as consequências do Doping na sua relação com a sociedade.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida. (Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3, 7)</b></p> <p>H1. Socializar as experiências apreendidas, na prática das lutas, através da organização de eventos na comunidade valorizando-o enquanto possibilidade de prática para o usufruto do tempo livre. H2. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva crítico-superadora, em busca de melhor qualidade de vida. H3. Refletir sobre conceitos, hábitos e atitudes que constituem a prática das lutas em vários espaços e tempos da prática corporal. H4. Analisar e elaborar projetos com sentido/significado para vivências em comunidade.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO LUTA</b></p> <p style="text-align: center;"><b>APROFUNDAR O CONHECIMENTO LUTA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreensão e contextualização das lutas em diferentes espaços sociais.</li> <li>2. Relação das lutas com a saúde.       <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1. Tipos e doenças com indicações terapêuticas nos exercícios físicos.</li> <li>2.2. Como a população local se utiliza das lutas nas suas exercitações.</li> </ol> </li> <li>3. A luta na sociedade: compreensão da violência, preconceito e valores.</li> <li>4. Produção de texto escrito;       <ol style="list-style-type: none"> <li>4.1. Contextualização das lutas estudadas.</li> </ol> </li> </ol>
--	---

<b>UNIDADE III (AGOSTO E SETEMBRO)</b>		
<b>3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>III – BIMESTRE</b>	<b>ANO 2010</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: JOGO 2 AULAS SEMANAIS</b>		
<b>COMPETÊNCIA/HABILIDADE</b>	<b>CONTEÚDO / DETALHAMENTO</b>	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva crítico-superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Compreender os jogos na perspectiva de conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem sua prática durante as aulas e em outros espaços e tempos da prática corporal.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Produzir texto escrito, visando à compreensão e explicação dos jogos de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese em seminários interativos.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Revisar e aprofundar conhecimentos de jogos vividos ao longo da escolaridade, resgatando/reconstruindo as vivências e as intervenções sociais.</p> <p>H1. Refletir acerca dos jogos esportivos no que diz respeito a conceitos, valores, hábitos, atitudes que constituem sua prática durante as aulas e em outros espaços e tempos da prática corporal, no Brasil e no mundo.</p> <p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Relacionar e vivenciar os jogos esportivos com diversos outros jogos da cultura local e os de outras culturas.</p>	<p style="text-align: center;"><b>3º ANO – UNIDADE III</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO JOGO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>APROFUNDAMENTO DOS CONHECIMENTOS DE JOGOS VIVIDOS AO LONGO DA ESCOLARIDADE</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Revisão e aprofundamento dos conhecimentos dos jogos vividos ao longo da escolaridade.</li> <li>2. Resgates e reconstruções de vivências sociais no âmbito da Cultura Corporal.</li> <li>3. Intervenções sociais no âmbito da Cultura Corporal.</li> <li>4. Contribuição teórico-metodológica. <ol style="list-style-type: none"> <li>2.3 Elaboração de mini textos didáticos sobre os jogos vivenciados na escolaridade.</li> </ol> </li> <li>5. Seminários interativos acerca de jogos. <ol style="list-style-type: none"> <li>5.1. Jogo Popular, jogo de salão e jogo esportivo.</li> </ol> </li> <li>6. Organização de Festivais Esportivos.</li> </ol>	

H2. Organizar festivais esportivos, envolvendo a participação de todos.	
---	--

**C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito.**  
**(Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)**

H3. Explicar e analisar de forma crítica a influência da mídia/marketing na sociedade.

H4. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente a indústria cultural do lazer e frente a indústria da beleza.

**C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida.**

**(Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA3,7)**

H2. Analisar e elaborar projetos com sentido/significado para vivências em comunidade.

H3. Produzir mini texto didático, visando à compreensão e explicação dos jogos de forma contextualizada, reorganizando o conteúdo e apresentando uma nova síntese em seminários interativos.

H4. Vivenciar os jogos em diferentes espaços (escola, campos comunitários, praia, praças), compreendendo suas regularidades.

H5. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva crítico-superadora, em busca de melhor qualidade de vida.

**Continuação**

**EIXO TEMÁTICO JOGO**

**APROFUNDAMENTO DOS  
CONHECIMENTOS DE JOGOS  
VIVIDOS AO LONGO DA  
ESCOLARIDADE**

1. Revisão e aprofundamento dos conhecimentos dos jogos vividos ao longo da escolaridade.

2. Resgates e reconstruções de vivências sociais no âmbito da Cultura Corporal.

3. Intervenções sociais no âmbito da Cultura Corporal.

4. Contribuição teórico-metodológica.

4.1 Elaboração de mini textos didáticos sobre os jogos vivenciados na escolaridade.

5. Seminários interativos acerca de jogos.

5.1. Jogo Popular, jogo de salão e jogo esportivo.

6. Organização de Festivais Esportivos.

<b>UNIDADE IV (OUTUBRO, NOVEMBRO E DEZEMBRO)</b>		
<b>3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO</b>	<b>IV – BIMESTRE</b>	<b>ANO 2010</b>
<b>EIXO TEMÁTICO: ESPORTE</b>		
<b>2 AULAS SEMANAIS</b>		
<b>COMPETÊNCIA/HABILIDADE</b>	<b>CONTEÚDO / DETALHAMENTO</b>	
<p><b>C1. Reconhecer, considerar e compreender a prática efetiva da Educação Física, como dever da escola e direito do aluno, identificando o fazer pedagógico da cultura corporal numa perspectiva crítico-superadora. (Correlacionada com as Competências 3,5,8 da Área – CA3,5,8)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos, atitudes saudáveis dos esportes coletivos.</p> <p>H5. Reconhecer as regularidades subjacentes das modalidades esportivas coletivas.</p> <p><b>C2. Refletir sobre a Cultura Corporal contribuindo para os interesses das camadas populares, desenvolvendo fatores como solidariedade substituindo o individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, enfatizando a liberdade de expressão de movimentos (emancipação). (Correlacionada com as Competências 3,5,6 da Área – CA3,5,6)</b></p> <p>H1. Compreender a Educação Física Escolar enquanto disciplina de vivências e de intervenções sociais, no âmbito da Cultura Corporal, que ampliem as referências a cerca das possibilidades e fins educativos, preventivos, curativos, de lazer e laborais da educação Física na sociedade.</p> <p>H2. Explicar as modalidades esportivas coletiva, analisando de forma crítica a influência da mídia/ marketing e as consequências do Doping e da violência na sua relação com a sociedade.</p> <p><b>C3. Conhecer, valorizar, respeitar e disputar da pluralidade de manifestações de cultura corporal do Brasil e do Mundo, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre pessoas e diferentes grupos sociais e étnicos. (Correlacionada com as Competências 3,4,5,6 da Área – CA3,4,5,6)</b></p> <p>H1. Discutir sobre tipos de drogas mais utilizadas no Esporte e os principais efeitos colaterais das drogas artificiais no rendimento esportivo.</p> <p>H2. Reconhecer as regularidades subjacentes às modalidades esportivas coletivas.</p> <p>H3. Socializar as experiências apreendidas, nas modalidades esportivas coletivas através da elaboração de projetos a serem vivenciados na escola e na comunidade;</p> <p>H4. Refletir sobre conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis que constituem a prática dos esportes no Brasil e no mundo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>3º ANO – UNIDADE IV</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO ESPORTE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MODALIDADES ESPORTIVAS COLETIVAS</b></p> <p>1. Modalidades esportivas coletivas.</p> <p style="padding-left: 20px;">1.1 Conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis.</p> <p style="padding-left: 20px;">1.2 Influências da mídia/marketing.</p> <p>2. Modalidades esportivas coletivas e saúde:</p> <p style="padding-left: 20px;">2.1 Consequências do Doping.</p> <p style="padding-left: 20px;">2.2 Tipos e drogas mais utilizadas no esporte.</p> <p style="padding-left: 20px;">2.3 Violências no esporte.</p> <p>3. Regularidades subjacentes das modalidades esportivas coletivas.</p> <p>4. Elaboração de projetos.</p>	

<p>H3. Analisar sobre as consequências do Doping e da violência nas práticas esportivas coletivas e sua relação com a sociedade.</p>	
<p><b>C4. Participar de atividades corporais estabelecendo relações equilibradas e construtivas, reconhecendo e respeitando características físicas e de desempenho de si próprio e do outro, sem discriminar características pessoais, físicas, sexuais ou sociais;</b> <b>(Correlacionada com as Competências 3,4,5,6,7 da Área – CA3,4,5,6,7)</b></p> <p>H1. Socializar as experiências apreendidas, nas modalidades esportivas coletivas através da elaboração de projetos a serem vivenciados na escola e na comunidade respeitando as particularidades de cada um. H2. Reconhecer o tipo de drogas mais utilizadas no esporte coletivo, seus efeitos colaterais e seus efeitos no rendimento esportivo.</p> <p><b>C5. Conhecer a diversidade de padrão de saúde, beleza e desempenho que existe, nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia e evitando o consumismo e o preconceito.</b> <b>(Correlacionada com as Competências 1,3,9 da Área – CA1,3,9)</b></p> <p>H1. Explicar as modalidades esportivas coletivas, analisando de forma crítica a influência da mídia/ marketing. H2. Aplicar os conhecimentos da cultura corporal em situações concretas de vida, frente aos meios de comunicação de massa, frente à indústria cultural do lazer e frente a indústria da beleza.</p> <p><b>C6. Conhecer, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer, reconhecendo-as como uma necessidade do ser humano e um direito do cidadão, em busca de uma melhor qualidade de vida;</b> <b>(Correlacionada com as Competências 3,7 da Área – CA 3,7)</b></p> <p>H1. Socializar as experiências apreendidas, nas modalidades esportivas coletivas através da elaboração de projetos a serem vivenciados na escola e na comunidade. H2. Socializar as experiências apreendidas, nas modalidades esportivas coletivas através da elaboração de projetos a serem vivenciados na escola e na comunidade. H3. Compreender e reivindicar espaços, conteúdos, tempos, orientações e conhecimentos a cerca da Cultura Corporal numa perspectiva Critico-superadora, em busca de melhor qualidade de vida.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Continuação</b></p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO TEMÁTICO ESPORTE</b></p> <p style="text-align: center;"><b>MODALIDADES ESPORTIVAS COLETIVAS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Modalidades esportivas coletivas.       <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 Conceitos, valores, hábitos e atitudes saudáveis.</li> <li>1.2 Influência da mídia/marketing.</li> </ol> </li> <li>2. Modalidades esportivas coletivas e saúde:       <ol style="list-style-type: none"> <li>2.1 Consequências do Doping.</li> <li>2.2 Tipos e drogas mais utilizadas no esporte.</li> <li>2.3 Violências no esporte.</li> </ol> </li> <li>3. Regularidades subjacentes das modalidades esportivas coletivas.</li> <li>4. Elaboração de projetos.</li> </ol>