

## A EDUCAÇÃO FÍSICA NO “NOVO” ENSINO MÉDIO: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida

Gabriel Carvalho Bungtenstab<sup>1</sup>  
Ari Lazzarotti Filho<sup>2</sup>

---

### RESUMO

O objetivo deste ensaio é discutir uma possível crise que a Educação Física (EF), enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Médio, pode sofrer com a entrada de profissionais com o “reconhecido” notório saber e com a inclusão da formação técnica e profissional no arranjo curricular. Para desenvolver tal análise o presente texto teve como base a produção acadêmico-científica sobre o tema e a resolução do Ensino Médio com ênfase na ascensão/retorno do notório saber como novo agente integrante das ações na escola. Aponta que a entrada desse profissional retrocede aos avanços do campo desenvolvidos nos anos 1980, 1990 e 2000 quando a EF se consolida como disciplina curricular obrigatória e como campo acadêmico científico.

**Palavras-chave:** Ensino Médio. Educação Física. Reforma.

---

---

1 Doutor em Sociologia. Professor da Universidade Estadual de Goiás (UFG). Goiânia/Goiás, Brasil. E-mail: gabrielcarv@msn.com

2 Doutor em Educação Física. Professor da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás (FEFD/UFG). Goiânia/Goiás, Brasil. E-mail: arilazzarotti@gmail.com



---

**PHYSICAL EDUCATION IN THE “NEW” HIGH SCHOOL:  
the rise of notorious knowledge and the return of the athletic and “sporting” view of life**

**ABSTRACT**

The objective of this essay is to discuss a possible crisis that Physical Education (EF), as a compulsory curricular component of High School may suffer from the entry of professionals with the “recognized” knowledge and with the inclusion of technical and professional training in the curricular arrangement . In order to develop such an analysis the present text was based on the academic-scientific production on the subject and the resolution of the Secondary School with emphasis on the rise / return of the notorious knowledge as a new integrating agent of the actions in the school. It points out that the entry of this professional goes back to the advances of the field developed in the years 1980, 1990 and 2000 when the EF is consolidated like obligatory curricular discipline and like academic field.

**Keywords:** High School. Physical Education. Reform.

**LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA “NUEVA” ESCUELA SECUNDARIA:  
el aumento del conocimiento público y el retorno de la visión atlética y “esportivante”  
de la vida**

**RESUMEN**

El propósito de este ensayo es discutir una posible crisis que la Educación Física (EF), mientras que el componente curricular obligatorio de la escuela secundaria puede sufrir con la entrada de profesionales con el conocimiento público “reconocidos” y la inclusión de la formación técnica y profesional en el arreglo plan de estudios . Para desarrollar este análisis este texto se basa en la literatura académica-científica sobre el tema y la resolución de la escuela secundaria con un énfasis en el aumento / retorno del agente notorio saber como nuevo miembro de acciones en la escuela. Señala que la entrada de patadas profesionales a los avances del campo desarrollado en los años 1980, 1990 y 2000 cuando la EF como materia curricular obligatorio y como un campo académico científica.

**Palabras clave:** Escuela. Educación Física. Reforma.

---

## INTRODUÇÃO

A educação brasileira vive uma crise<sup>3</sup> que se instala, principalmente, no Ensino Médio (EM). No dia 16 de fevereiro de 2017 foi aprovada a lei que visa à mudança curricular referente à educação básica brasileira. A disciplina de Educação Física (EF) continua como obrigatória no EM diferente da primeira versão, que tinha sido excluída. Contudo, outros liames do texto da lei indicam, de forma subliminar, retrocessos no que tange a presença de uma EF crítica no EM.

O objetivo deste ensaio é alertar para uma possível crise que a EF, enquanto componente curricular obrigatório do EM, pode sofrer com a entrada de profissionais com o “reconhecido” notório saber e com a inclusão da formação técnica e profissional no arranjo curricular. Para desenvolver tal análise o presente texto procura investigar a produção acadêmica-científica sobre o tema e analisar a resolução do EM com ênfase na ascensão/retorno do notório saber como novo agente integrante das atividades na escola.

Medina (2010) sinalizou, nos anos 1980, a necessidade de a EF entrar em crise, criticando seus valores na busca pela sua identidade. Desde então, esforços e debates foram travados na área. Autores como Bracht (1999), Kunz (1991) e Betti (1998) apresentam contribuições para a discussão no campo. Sem dúvida, uma das mais importantes contribuições está relacionada à marcação/sistematização de conhecimento a ser apreendido na escola pelos estudantes no processo de escolarização. Na década de 1990 uma fração de agentes do campo, numa perspectiva crítica, direcionaram seus esforços para as conhecidas propostas metodológicas da EF para a escola. Castellani Filho (1998) classifica essas propostas da EF em sistematizadas e não sistematizadas e, dentro dessa última, sistematizadas propositivas e não propositivas.

Dentre as propostas sistematizadas propositivas destaca-se a publicação do livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, desenvolvido por um coletivo de intelectuais (COLETIVO DE AUTORES, 1992) do campo da EF, os quais apresentaram uma proposta denominada crítico-superadora. Essa publicação traz para o campo novos conceitos sobre fundamentos, objetivos, conteúdos, metodologias e formas de ensinar a EF na escola. Por meio de argumentos e justificativas advindos do campo da educação e aproximando-se das demais disciplinas escolares, entra na disputa das formas autorizadas e merecedoras de atenção, justificando-a como disciplina que mereceria e, portanto, deveria compor o sistema de educação brasileira. Nesse mesmo período, Kunz (1991) apresenta também uma proposta de EF, denominada por ele de crítico-emancipatória, na qual a sua especificidade é caracterizada como sendo a cultura de movimento. Para Kunz (1991), o esporte deveria ser transformado para ser pedagogizado com novos sentidos e significados.

---

3 A palavra crise, neste contexto, pode ser conceitualmente entendida como uma alteração importante que tem ocorrido na relação dos estudantes com o EM. Essa alteração diz respeito aos ritos, regras e conteúdos que a escola tem transmitido para os jovens que, por sua vez, apresentam dificuldades em reconhecer aquilo que é proposto pela escola. (Krawczyk, 2011)

Essa tendência se estende por toda a década de 1990, ganhando mais força com a elaboração sobre as elaborações, como a apresentada por Castellani Filho (1998) e também se constroem os consensos, como o apresentado por Bracht (1999), um dos autores do livro “Metodologia do ensino da Educação Física”, que tenciona a própria proposta da qual foi autor em 1992 e a amplia com uma nova denominação de “cultural corporal de movimento”. Ademais, é possível perceber adesões de agentes a uma ou outra proposta, como em Fensterseifer (2001) e Pires (2002); as críticas realizadas, como as de Betti (2005), culminando num amadurecimento e na própria consolidação desse objeto na década de 1990.

É também na década de 1990 que essas propostas entram na disputa para configurar a política educacional brasileira. No ano de 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e no ano de 2001 a lei complementar n. 10.328/01 (BRASIL, 2001). A EF passou a configurar como componente curricular obrigatório no sistema de ensino brasileiro, merecendo atenção dos agentes do campo e apresentando argumentos que justificam a sua manutenção como obrigatória. Esse processo pode ser compreendido como poder de exteriorização da interioridade (Bourdieu, 2004) da sua importância, da sua legitimação e da necessidade da sua existência no sistema de ensino brasileiro.

Merecem atenção, ainda, as Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2004), que tratam da formação inicial de professores em nível superior, aprovadas no início dos anos 2000, as quais marcam alguns elementos da consolidação dessa perspectiva teórico-pedagógica. Marcam, além das contradições e ambiguidades, as aproximações e os consensos estabelecidos para garantir que a formação das novas gerações tenha novas diretrizes que garantam e valorizem a formação para atuar para além dos sistemas de ensino.<sup>4</sup> Igualmente nesse início da década de 2000, são aprovados os Planos Curriculares Nacionais (PCNs) da EF (BRASIL, 2000), os quais apontam novamente para consensos possíveis, mas já incorporando, ainda que de forma ambígua, grande parte das propostas pedagógicas da EF desenvolvidas na década de 1990.

Com esses avanços da EF enquanto disciplina curricular obrigatória em todos os níveis de ensino e como campo acadêmico-científico: quais são os impactos da inserção de um notório saber para esse campo? Como pensar a própria instituição escolar neste contexto? Como a escola e os professores de EF se comportarão após a reforma que atinge também o EM?

## BREVE DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO MÉDIO

Muito tem se discutido sobre juventude, suas relações com a escola e com o processo educativo no Brasil. De acordo com Krawczyk (2014) o debate sobre o EM (não apenas no cenário brasileiro) tem produzido opiniões muito diferentes e controversas, o

---

4 A separação dos cursos em Licenciatura e Bacharelado não foi uma decisão consensuada pelos agentes do campo e o conflito estende-se por toda a primeira década de 2000, ressoando até os dias atuais, ainda que legalmente já fosse possível desde o ano de 1987, com a Resolução 03/87.

que resulta em entraves para a proposição de políticas para esta etapa de ensino. Costa (2013) afirma que o EM no Brasil se situou entre o seu caráter propedêutico, de preparação para o mercado de trabalho e o caráter de formação mais geral, não profissionalizante. Ainda no que tange a expansão do acesso ao EM, Costa (2013) entende que aquele ensino de caráter não profissionalizante deixou de ser exclusividade da burguesia. Hoje, em sua visão, parece que o EM das escolas estaduais tem se apresentado, também, pelo ensino não profissionalizante.

Moehleck (2012) afirma que na última década o EM no Brasil vem sofrendo um processo de estagnação. Os principais motivos seriam aqueles referentes a um modelo de escola pouco atrativo para os jovens e que não atende satisfatoriamente as demandas dos estudantes em relação ao trabalho e/ou a formação da cidadania. Em relação à identidade do EM, Reis (2012) observou que 51% dos jovens entrevistados acreditam que esta etapa de ensino deve formar para o ingresso no curso superior, enquanto 38% acreditam que deve ser voltada para o mercado de trabalho. Já 11% dizem que ela deve ser orientada para a formação do sujeito como ser humano e cidadão.

Dayrell (2013) aponta que os dilemas enfrentados pela escola não se restringem ao EM e, muito menos, no cenário brasileiro. Para ele o que se vê atualmente é uma crise de legitimidade da escola. A seu ver, isso se mostra na distância entre o que a sociedade espera da escola e o que esta última é capaz de oferecer. Para Dayrell (2013) a expansão e a gratuidade do EM no Brasil acarretou uma mudança no perfil dos seus jovens frequentadores; muito mais heterogêneos e com traços de uma sociedade desigual.

Para Reis (2012) é importante que, ao se tratar de EM, os jovens estudantes também sejam compreendidos com suas heterogeneidades reconhecendo, assim, que a escola é local privilegiado para os jovens expressarem seus diferentes modos de ser. Sobre a relação que os jovens constroem com suas escolas, Reis (2012) diagnosticou que os estudantes esperam que esta instituição oportunize para eles melhores condições de estudo e desenvolvam atitudes facilitadoras a suas aprendizagens. Essas aprendizagens, para os jovens, estão ligadas também a conhecimentos relativos ao mercado de trabalho e ao ensino superior.

Para Moehlecke (2012) o desafio do EM, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) de 2005, não diz respeito à busca incessante por uma identidade que supere a visão dicotômica, mas sim pelo entendimento de que este espaço pode ser visto como local de construção de diferentes trajetórias e o entendimento de que várias formações são possíveis. Podemos afirmar que os diagnósticos comuns que aparecem em larga escala na maioria das pesquisas sobre o tema juventude e EM no Brasil dizem respeito à procura (ou não) de uma identidade para esta etapa de ensino, a diversidade dos jovens que nessa instituição estão e a presença da escola como espaço preferido para socialização dos jovens.

Como solução para os dilemas enfrentados pelo EM brasileiro, Dayrell (2013) aponta a necessidade de se entender quais são os sentidos que os jovens estudantes dão para suas escolas. Rejeitando a caracterização da juventude brasileira pelo viés da moratória em relação ao trabalho o sociólogo brasileiro vai dizer, após entrevistas com jovens estudantes de Belo Horizonte e Brasília, que o abandono escolar torna-se comum devido às condições de trabalho dos jovens.

Segnini (2000), afirma que os jovens mais empobrecidos têm mais tendências a abandonarem a escola, principalmente, pela necessidade de trabalharem para ajudar suas famílias. Carrano, Marinho e Oliveira (2015) também discutem a relação trabalho/escola e apontam que, se não é o trabalho o maior influenciador do abandono escolar, a pobreza pode sim ter forte impacto. Em outro contexto, Dayrell et al. (2012) pesquisaram o universo de uma escola pública de EM em Belo Horizonte. Neste trabalho são apontadas novas tensões que perpassam o caráter puramente institucional e burocrático. Essas novas tensões dizem respeito aos: sentidos atribuídos ao EM e a sua pequena contribuição para a construção dos projetos de vida dos jovens.

As pesquisas sobre juventude e EM nos permitem realizar duas reflexões: a primeira delas diz respeito a sua identidade e o diagnóstico de que, por muito tempo, buscou-se superar a visão dicotômica desta etapa de ensino sem, contudo, perceber as possibilidades de o EM também ser um espaço para várias formações. Uma segunda reflexão, que parece advir da primeira, é a importância de se caracterizar o público jovem que frequenta essas escolas.<sup>5</sup>

Além disso, os estudos brasileiros tem diagnosticado que esses jovens, quando pesquisados, apontam a crise de legitimidade do EM brasileiro. Contudo, estamos falando de jovens que precisam trabalhar e apresentam dificuldades em suas condições juvenis. Nesse ponto, as pesquisas parecem não levar em consideração o fato de a escola ser uma instituição feita para reproduzir um determinado tipo de conhecimento que pressupõe um capital cultural (livros, cinemas, viagens, idas a museus) que esses jovens não possuem ou tem dificuldade em compreender. Por outro lado, a democratização escolar abre espaço para que esta instituição volte seu olhar para novos públicos juvenis (Pereira; Reis, 2014). No entanto, considerando que a relação entre a escola e os jovens se constrói de forma dialética, o novo público juvenil ao adentrar a escola tem acesso a um conhecimento que ressignifica suas identidades juvenis e a escola, por sua vez, sofre influência destes jovens e passa a repensar seus métodos pedagógicos.

Para Arroyo (2014) o EM já esta passando por um processo de reinvenção pedagógica que tem como protagonistas os sujeitos da escola, mas precisamente seus docentes e os estudantes jovens. Arroyo reforça, ainda, o cenário de que os jovens que chegam ao EM atualmente são “outros”; com origens econômicas, raciais, étnicas e sociais diferentes daqueles jovens que antigamente chegavam a esta etapa de ensino. Um dos problemas que podem estar ligados à ideia de crise de legitimidade da escola, que é apontado por Arroyo (2014), refere-se ao fato de que o EM e sua dinâmica ainda parecem utilizar como parâmetro os jovens que sempre o frequentaram. Isso mantém uma relação de comparação, classificação e inferiorização daqueles jovens que, agora, podem e estão entrando no EM público.

Independente de considerar as diferentes juventudes (que já frequentaram o EM e aqueles que agora estão também frequentando) e a identidade do EM voltada para a

---

5 Frigotto (2003) já nos alertava sobre a necessidade de reconhecer os sujeitos do Ensino Médio.

perspectiva propedêutica ou com formação para o mercado de trabalho, o entendimento e a influência que a escola denota para seus estudantes se pauta por um caráter etapista. O EM nada mais representa do que uma etapa de preparação para algo. Sem dúvida, esse apontamento já nos coloca em posição de afirmar que esta etapa de ensino ainda marca fortemente seus estudantes pelo viés geracional, considerando a juventude como uma fase para “vir a ser”.

Nesse sentido, as análises de Krawczyk (2014) são bem vindas quando afirma que a relação dos alunos com a escola é condicionada pelo meio social, ressaltando também a importância de a escola ser questionada em seu papel de disciplinar os jovens ao invés de considerá-los como sujeitos de direito. Dayrell e Carrano (2014) acreditam que compreender quem são os alunos que chegam ao EM pode auxiliar para que os professores consigam construir – em conjunto com os jovens – os perfis sociais, econômicos e culturais que esses estudantes apresentam dentro das escolas. Isso, na visão destes autores, afastará a visão negativa e/ou superficial de uma juventude ideal.

Por um lado, então, temos uma escola que por meio de sua crise de identidade buscou-se fundamentar na perspectiva da diversidade e da possibilidade de diferentes formações. Por outro, tem-se jovens que, com perfil diferente, adentram o EM e apresentam outras questões que até então a escola não se atentava. Como o campo da EF se posiciona a respeito deste debate? O que a EF tem produzido sobre o EM?

## A PRODUÇÃO DO CAMPO SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO

O debate sobre a participação da EF no EM vem se tornando candente na atualidade? Muitos pesquisadores (e professores) começam a se atentar para supostos problemas e questões envolvendo essa disciplina - e seus alunos - no ambiente escolar do antigo segundo grau tanto ao investigar sobre gostos e importância das aulas, como ao refletir sobre sua legalidade, sua legitimidade e as práticas docentes. O que tem sido pesquisado sobre a EF no EM? Nossa hipótese é que o campo da EF tem produzido pouco ou quase nada sobre o tema, o que justifica a própria análise da crise do EM, mas também esse diagnóstico nos ajuda a fazer uma autocrítica do campo, que precisa pesquisar mais e melhor sobre esse tema.

Para tentar responder tais indagações foi realizado, no presente texto, um levantamento bibliográfico com a intenção de conhecer o que foi veiculado, em termos de artigos científicos, sobre a EF no EM. Para tal, foi feita uma coleta em revistas digitais específicas da EF, quais sejam: Movimento, Motrivivência, RBCE, Pensar a Prática e Motriz.<sup>6</sup> Ao entrar na página eletrônica de cada revista foi digitada, na caixa de busca, a frase “Ensino Médio” e, por conseguinte, foram analisados todos os artigos recuperados, como segue:

6 Essas revistas foram escolhidas por serem reconhecidas dentro do campo da Educação Física e por publicarem artigos que dialogam, também, com outros campos do conhecimento.

**Quadro 1** – Publicações anuais de artigos, em cada periódico durante os últimos 15 anos, relacionadas à Educação Física no Ensino Médio.

Ano/ Periódicos	Motrivivência	Pensar a Prática	Revista Movimento	RBCE	Motriz	Total
2001	-	-	-	-	-	
2002	-	-	-	-	-	
2003	-	-	2	1	2	5
2004	-	-	-	-	2	2
2005	-	-	1	-	-	1
2006	-	-	3	-	1	4
2007	-	-	-	1	1	2
2008	-	-	1	-	2	3
2009	1	2	1	-	3	7
2010	-	-	2	-	2	4
2011	1	-	1	1	2	5
2012	-	2	-	-	-	2
2013	1	-	-	-	-	1
2014	1	2	-	3	-	6
2015	2	3	1	-	-	6
2016	1	1	2	1	-	5
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>7</b>	<b>15</b>	<b>53</b>

Após uma leitura prévia dos textos, percebe-se que alguns artigos analisam documentos da esfera governamental, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os artigos, principalmente da primeira década do século XXI, procuraram legitimar a EF no EM, sobretudo, justificando por meio destes documentos, sua importância como componente curricular obrigatório,

O documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Educação Física, para o Ensino Médio (Brasil, 1997) orienta os professores para atuação junto aos seus estabelecimentos de ensino. Ele propõe formas de atuação, nas quais tentará aproximar o aluno novamente às aulas de forma lúdica, educativa e contributiva para o processo de aprofundamento dos conhecimentos na área (BRANDL, p. 72, 2003).

Caparroz (2003) entende que os PCNs foram importantes para a reforma educacional do governo brasileiro, já que nesse processo de construção tal proposta é aquilo que, de fato, chega às mãos dos professores apresentando grande multiplicidade de abordagens. O autor ainda questiona a condição que o professorado possui para se apropriar, ter acesso e dominar criticamente o que é proposto pelos PCNs. Para Melo e Ferraz (2007) os PCNs chegaram às escolas, mas são superficiais no que dizem respeito às mudanças e estratégias,



pouco auxiliando, assim, na prática pedagógica do professor. Ao realizarem um estudo do estado da arte a respeito da produção sobre a EF escolar no EM durante 2001 até 2011<sup>7</sup>, Rufino et al. (2014) constataram que apenas 1,97% das publicações totais se referiam a este tema. Além disso, parece haver uma concentração de assuntos no qual os artigos tratam:

A categoria de maior produção relacionada à Educação Física e o Ensino Médio se refere à “formação profissional” (22%), sobretudo nos artigos científicos [...] as categorias “prática pedagógica” quanto “conteúdos” apresentaram a mesma frequência de aparição (17%). [...] Destaca-se ainda a categoria “sistematização” (13%), tema que atualmente se apresenta com crescente possibilidade de investigação. (RUFINO ET AL., 2014, p. 363)

As outras categorias elencadas por Rufino et al. (2014) referem-se as “tendências pedagógicas” (10%), as “concepção dos alunos” (7%), “motivação/participação” (5%), “corporeidade” (3%), “políticas públicas” (3%), “gênero” (2%) e “estados emocionais” (1%). Nos últimos três anos (quadro 1), vemos que o campo tem intensificado o interesse por estudos diversificados no que tange a EF no EM. Considerando o contexto geral dessas publicações, como as categorias elencadas por Rufino et al. (2014) aparecem?<sup>8</sup>

**Quadro 2** – Publicações de artigos, em 2014, 2015 e 2016, relacionados às categorias elencadas por Rufino et al. (2014).

Ano/ Categorias	Formação profissional	Prática peda- gógica e Conteúdos	Sistematização	Tendências peda- gógicas	Concepção de alunos	Corporeidade	Gênero
2014	-	Jardim et al. 2014.	Faria, 2014.	-	Ferreira, Graebner e Matias, 2014.	Costa e Silva, 2014.	Oliveira, Godoi e Santos, 2014.
2015	-	Dal Cin e Kleinubing, 2015. Cordovil et al. 2015.	Chaves et al, 2015.	-	Zilberstein; Bossle, 2015.	Silva, Silva e Ludorf, 2015. Silva, Silva e Ludorf, 2015.	-
2016	-	Menegon et al. 2016. Silva, Silva e Molina Neto, 2016.	-	-	Bungenstab e Almeida, 2016. Fabri, Rossi e Ferreira, 2016.	-	Machado e Pires, 2016.

7 Considerando as publicações das revistas Movimento, RBCE e Motriz.

8 Considerando as publicações das revistas Movimento, Motrivivência, RBCE, Pensar a Prática e Motriz.

É sintomático afirmar que nos últimos três anos o campo da EF tem se interessado mais pelas pesquisas que envolvem o EM. Se no período de 2001, 2002 e 2003 (quadro 1) foram publicados cinco artigos sobre a temática; nos anos de 2014, 2015 e 2016 encontramos 16 trabalhos. Diferente do que acreditou Rufino et al. (2014) a categoria “sistematização” não apareceu como centro das investigações nos últimos três anos (apenas 12% do total de publicações). As pesquisas recentes nos apontam que as categorias “prática pedagógica” e “conteúdo” ainda aparecem com destaque nas pesquisas, somando 31% do total dos artigos publicados neste período. Devemos dar destaque também as categorias “concepção dos alunos” e “corporeidade” que aparecem respectivamente em 25% e 18.7% das publicações.

Se outrora, no período de 2001 a 2011, a categoria de maior produção relacionada à EF e o EM se referia à “formação profissional”, vemos que as últimas publicações não tem se preocupado com este debate, não produzindo nada sobre o mesmo (quadro 2). O que este dado nos aponta? Podemos partir de duas reflexões. A primeira delas é que, nos últimos 15 anos, as pesquisas tiveram como tema principal o currículo prescrito como instrumento da política curricular e com a função de prescrição e regulação (SACRISTÁN, 2000), até chegar as particularidades e as questões contemporâneas que surgiram nos diferentes cotidianos escolares. A segunda reflexão diz respeito ao aumento tímido das pesquisas sobre o tema. O aumento da produção da área ocorre simultaneamente à pluralidade do foco das produções, agora, muito mais diverso:

Nessa relação, os estudos devem dar suporte aos processos de ensino e aprendizagem, da mesma forma que a prática pedagógica deve corroborar com o efetivo delineamento dos estudos realizados, para que as produções não fiquem distantes do âmbito da escola. (RUFINO ET AL., 2014, p. 366)

Almeida Jr et al (2006), nos dizem que a grande expectativa dos professores de EF surge quando se prepara um documento curricular ou um manual, já que ali irão encontrar a definição dos conteúdos e de como eles serão tratados didaticamente. Os professores, então, esperam que nos documentos esteja: como ensinar, para quem ensinar e quando ensinar. Ressalta, contudo, que os conteúdos da EF são constituídos de uma pluralidade de práticas corporais produzidas dentro de um ambiente educacional (seja ele o EM) que possui contextos culturais diferenciados. É nesse *locus* multifacetado que surge a demanda de objetos e problemáticas a serem pesquisadas em relação à EF e o EM. Contexto esse que engloba os conteúdos, a legitimação, o ambiente, os professores, alunos, a cultura e a escola. Percebe-se então, a necessidade das pesquisas que abordem a diversidade da EF no EM, a fim de compreender e refletir sobre esse contexto educacional.

Precisamos, neste momento, reconhecer que ainda estamos produzindo pouco a respeito da EF no EM. Fato esse pode ter relação com a crise que essa disciplina enfrenta no que tange a sua presença neste espaço.<sup>9</sup> Esta autocrítica do campo é importante e nos

9 Os trabalhos de Bungenstab e Almeida (2016), Bungenstab (2017) e Faria, Machado e Bracht (2012) versam sobre a EF escolar, considerada historicamente como uma disciplina de “segunda classe”, logo, pouco atrativa e importante no contexto escolar (do ensino médio).

permite pensar em possibilidades para superar a crise. Precisamos, em virtude disto, recorrer à discussão que é feita fora do campo, principalmente, aquela que trata da reforma do EM. O desaparecimento da categoria “formação profissional” pode, infelizmente, dar um sinal de que pouco se tem investido nos debates sobre o professor de EF do EM. Nesse caso, a reforma educacional brasileira abre portas para o “notório saber”.

## O QUE MUDA NA LEI N 13.415 DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017

No dia 16 de fevereiro de 2017 publicou-se a lei ordinária (BRASIL, 2017) que altera algumas leis anteriores, inclusive a diretrizes e bases da educação nacional, publicadas outrora em 1996. Dentre as alterações, vale a pena destacar algumas que implicam diretamente no funcionamento das escolas e na constituição de seus currículos. De acordo com o artigo 36 da lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), o currículo do EM é composto pela base nacional comum e por itinerários formativos, que aparecem no currículo de forma a atender a escola e seu contexto social. São eles: linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. Agora, o artigo supracitado passa a vigorar com uma alteração importante advinda da lei n. 13.415 (BRASIL, 2017): a inclusão da formação técnica e profissional.

Interessante notar, também, que a Base Nacional Comum Curricular do EM manterá como obrigatória a disciplina de EF. Na letra do texto: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Esses fatores, atrelados aos incisos já existentes, nos mostram o caminho pelo qual o EM se envereda. Por um lado, o currículo deve considerar a formação integral do aluno, valorizando a construção do seu projeto de vida e a sua formação. Ao final do EM, o educando deve demonstrar: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Contudo, de acordo com a lei 13.415 (BRASIL, 2017), fica a critério de cada sistema de ensino organizar as áreas com as quais pretende trabalhar. Isso significa que podemos nos deparar com um cenário de dualismo total, onde as escolas periféricas ou em regiões afastadas podem optar pela formação técnica e profissional, enquanto as escolas privadas dos grandes centros continuarão formando para o vestibular de forma propedêutica. Ainda sobre a formação técnica e profissional, os sistemas de ensino deverão considerar: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

O que vimos até agora é um campo permeado por intensas disputas. As pesquisas, desde os anos de 2000, têm demonstrado – como vimos – que o EM luta para estabelecer sua identidade para além do dualismo funcionalista. Contudo, a entrada de diversos jovens

que até então não frequentavam esta etapa da educação básica tornou este trabalho ainda mais complexo. Em contrapartida, o que temos até agora no plano político é a tentativa de colocar os jovens por mais tempo na escola e induzir um tipo de formação que reforça ainda mais o dualismo característico do início dos anos 1990. Aliado a formação dualista, há também a ilusão de que as escolas terão autonomia para escolher qual formação priorizar. Não há nada de “novo”, portanto, neste EM; ao contrário, parece haver algumas semelhanças com o projeto já desenvolvido por nossos antigos governos e com nossos vizinhos norte-americanos.

Diane Ravitch (historiadora norte-americana) participou ativamente da reforma educacional ocorrida nos Estados Unidos no fim do século passado e início deste século. Atuando como conselheira e secretária-assistente do gabinete de pesquisa e melhoria educacional ela não só acompanhou como influenciou todo o processo de reforma escolar do país. Em seu livro intitulado “Vida e morte do grande sistema escolar americano” Ravitch (2011) nos faz pensar nas semelhanças entre a reforma americana e esta que agora ocorre no Brasil. O Estado norte-americano, acreditando que o país estava perdendo sua força econômica internacional, viu na escola uma causa e uma possível solução para sair da crise. Enquanto causa acreditava-se que a escola abriu mão de seu fundamento, qual seja: produzir capitais humanos, potencializadores de desenvolvimento econômico. Não tendo currículos mínimos de referência, a escola abriu mão da tradição em nome experimentalismos revolucionários (Didáticas Fundamentais, Pedagogia Histórico-Crítica, Pedagogia dos Conflitos, movimento de contra-cultura e luta pelos direitos sociais).

Deste modo, o Estado americano acreditava que a escola deveria se orientar por testagens padronizadas de habilidades básicas, retomando assim, seu princípio inicial: dar condições de igualdade de oportunidade a todos. Segundo Ravitch (2011), o programa *No Children Left Behind* (NCLB) se incumbiu de disseminar estes princípios. O objetivo era retornar o currículo de referência para todos, retornar a teoria do capital humano, realizar procedimentos eficazes (apostilas e cadernos didáticos) nas escolas e nos seus sujeitos, como testes de desempenho e premiações por meio de competição.

A ascensão ou queda dos escores em leitura e matemática se tornou a variável crítica para julgar os estudantes, professores, diretores e escolas. O que faltava no NCLB era qualquer referência ao que os estudantes deveriam aprender; isso era deixado para cada Estado determinar (RAVITCH, 2011, p. 31)

No cenário brasileiro, Freitas (2012) nos aponta duas características que assombram as reformas educacionais. A primeira refere-se ao estreitamento curricular e a segunda a respeito da competição envolvendo a escola, os professores e os alunos. De acordo com Freitas (2012, p.389) a valorização dos testes e de determinadas disciplinas pode gerar uma tradição escolar que valoriza algumas disciplinas em detrimento de outras.

Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da

matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura.

Concomitante a este processo, Freitas (2012) relata que o aumento da competição entre as escolas e seus sujeitos pela busca de melhores “bolsas” e notas acarretará a consequente diminuição de trabalho colaborativo entre esses sujeitos. Nesse sentido, a escola tenderá a ser invadida pela pressão entre seus atores e, ao passo que os professores pressionam os estudantes por melhores desempenhos, esses pressionam a si mesmo no intuito de fugir do “fracasso” escolar. Qual o papel da disciplina de EF neste contexto? O que a possível presença de um profissional com notório saber em EF acarretará?

### **A ASCENSÃO DO NOTÓRIO SABER E A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Não há, na literatura científica brasileira, um conceito definido sobre o que seria o “notório saber”. Essa expressão tem sido utilizada pelas Universidades ao longo dos anos para qualificar e classificar aqueles indivíduos que não portam o título de Doutor, mas possuem conhecimento reconhecido e equivalente em sua área específica. Nesse sentido, vemos que há uma relação entre o conhecimento adquirido no âmbito formal (ter Doutorado) e o obtido de forma informal (ter o reconhecimento). Podemos, contudo, realizar o exercício de pensar a expressão “notório saber” como uma categoria. Nesse sentido, recorremos a Freitas (1995, p. 79),

O homem compreende a natureza por intermédio das categorias (ou conceitos) que constituem o seu concreto pensado. Como dizem Rosental e Straks (1960) “as categorias são pontos de apoio do conhecimento e da prática” (...) “as categorias surgem no curso do conhecimento e da transformação prática da natureza e servem de instrumento da atividade cognoscitiva do homem”.

Para Freitas (1995), pegando emprestadas as ideias de Karl Marx, a base do conhecimento humano se encontra na vida material. As categorias, nesse sentido, são resultado das abstrações, das percepções e da observação direta do objeto. Entender o “notório saber” como uma categoria, portanto, é: não apenas dar uma definição simples, mas refletir com esta categoria os aspectos essenciais da realidade contemporânea. As categorias, então, devem ser pensadas a partir da noção de contradição. Estamos pensando o “notório saber” como uma categoria passível de contradição. Assim sendo, ao passo que esta categoria supostamente induz uma ideia de saber reconhecido de forma pública adquirido no espaço informal (ou ao longo da experiência cotidiana), ela traz consigo uma desvalorização do saber adquirido dentro do espaço formal, neste caso, nos cursos de licenciatura em EF. Não há, portanto: “a substituição de um determinado estado por outro mais avançado” (FREITAS, 1995, p. 81).

Nota-se aqui a alteração do artigo 61 da lei n 9394 de 1996 (BRASIL, 1996). Agora, de acordo com a Lei n 13.415 (BRASIL, 2017), além dos profissionais portadores de diplomas em curso superior na área pedagógica e afim; também poderão atuar na escola os profissionais do chamado “notório saber”:

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. (BRASIL, 2017)

A presença do notório saber se apresenta de forma prejudicial para todos aqueles que trabalham com educação e nela investem seus tempos de estudos e pesquisas. Este retrocesso ocorrerá de forma trágica e, para a EF, pode retornar o conhecido “prático”: seja o ex-atleta, o militar ou qualquer pessoa com uma vasta experiência em uma das práticas corporais existentes. Formar professores não é tarefa fácil. Pimenta (1999) nos alerta que os cursos de formação inicial muitas vezes se distanciam da realidade das escolas brasileiras, sobretudo, quando não conseguem compreender as contradições existentes na prática pedagógica. Isso dificulta na geração de novas identidades docentes.<sup>10</sup>

Como bem nos lembra Dayrell (2013) e Libâneo (2004, p. 24) a sociedade contemporânea é marcada por uma oferta imensa de informações que perpassam os muros da escola e, nesse sentido, o papel do professor é colocado em discussão. Essa sociedade, capitalista e neoliberal, coloca novas formas de relações de trabalho, quase sempre voltadas para o mercado e o consumo. Neste quadro de transformações, os professores também são afetados.

Há educadores entusiasmados com as novas perspectivas de uma suposta aliança entre os interesses empresariais e o aumento da oferta de formação geral para a população, na direção de uma educação equalizadora [...] não há evidências, em nosso país, de que o segmento empresarial e o governo estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. É ilusório, portanto, crer que a idéia da educação como fator central do novo paradigma produtivo e do desenvolvimento econômico tenha um sentido democratizante.

Libâneo (2004) realiza um esforço de lançar estratégias para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais. Para uma educação de qualidade, então, o professor precisa se atentar a algumas coisas: preparar para o mundo do trabalho (centrada na formação geral e na perspectiva histórico-crítica), formação para cidadania crítica, preparação para participação social e a formação ética. Essas atitudes podem sinalizar um posicionamento

---

10 Também na década de 1990 a política pública brasileira investiu nessa direção ao aprovar resoluções que garantissem uma formação de professores com o foco na formação docente diferente do conhecido “três mais um” ou no “faça um curso de bacharelado e ganhe o título de licenciatura”. Apontamos as resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 e posteriormente a 07/2015.

docente diante da realidade hodierna. Por fim, para Libâneo (2004), a dignificação do professor passa por algumas etapas necessárias à vida docente. Essas vão desde trabalhar com perspectivas interdisciplinares com caráter crítico até o desenvolvimento ético e orientações valorativas em relação à vida e ao trabalho. Contudo, as evidências nos mostram a despreocupação com as estratégias formativas docentes. Isso se traduz na presença do profissional com notório saber. Especificamente no caso da EF: os profissionais com notório saber advêm, principalmente, dos espaços esportivos de alto rendimento. Sejam trabalhando como técnicos desportivos e/ou os próprios atletas profissionais. Como bem nos lembra Tardif (2002), a construção do saber desses profissionais, quando não relacionado com a educação formal (cursos de licenciatura), se dá principalmente a partir dos seus saberes experienciais e culturais.

A presente lei da reforma da educação nos diz que os profissionais com notório saber podem atuar nas escolas caso comprovem experiência profissional: seja em unidades educacionais ou em corporações privadas que atendam exclusivamente o inciso V do artigo 36. Mas, afinal, do que trata o inciso V? O inciso V acrescenta a formação técnica e profissional ao EM. Ora, o esporte de rendimento e de espetáculo que, como mostra Bracht (1999), está vinculado ao binômio derrota/vitória, a superação social, a competição, técnica e racionalidade se enquadra perfeitamente nas características das formações técnicas e profissionais, sobretudo, introjetando suas ideologias.

Nesse sentido, como já destacou Neira e Nunes (2006), a escola pode se apropriar do currículo tradicional e utilizar a tendência tecnicista da EF para legitimar sua visão capitalista da sociedade. Isso é um anúncio de um retorno da visão atlética e esportivizante da EF e da vida? O currículo esportivo vigorou com força até o final do século XX com resquícios até os dias atuais. Seus percursores defendiam que o esporte transmitia valores da sociedade capitalista como o do rendimento, competição e eficiência. Esse possível cenário, então, nos mostra que dentro das escolas de EM podem haver profissionais com o notório saber em algum esporte específico que irão simplesmente reproduzir movimentos técnicos e táticos sem ter nenhuma noção que o professor formativo docente foi e é construído historicamente e que o campo da EF já percorreu um longo caminho para superar o mero “saber-fazer”.

Estamos agora diante de um momento de apreensão. A possível ascensão dos profissionais do notório saber pode causar um retorno do dualismo corpo/mente, bem como a volta da EF como mera reprodução na escola. Ou seja, aquela EF pautada pelos elementos técnicos repetitivos, acompanhada da racionalidade instrumental, sem o devido trato pedagógico. Este retorno trágico, contudo, não se dará no âmbito acadêmico e intelectual, já que neste espaço essas discussões já foram superadas e, os professores de EF que hoje são formados nas Universidades têm esses saberes bem estabelecidos.

Este retorno, poderá se concretizar no espaço cotidiano e na realidade da escola. Na reconfiguração da EF enquanto uma disciplina que cuida do corpo e “mente” (Medina, 2010), sem caráter crítico, voltada apenas para a apropriação técnica e dos elementos característicos dos esportes. Nesse sentido, Ehrenberg (2010, p.48) vai discorrer sobre a lógica do empreendedorismo que tomou conta da sociedade atual individualizada. Para

ele, temos adentrado a uma nova era do esporte, na qual a prática esportiva e a linguagem do esporte penetram em todos os poros da sociedade, inclusive aqueles referidos ao andamento das empresas. “Dizem-nos que tudo é possível em todos os domínios de atividade, desde que se tenha vontade de ganhar”.

Como nos lembra Frigotto (2003), as políticas dos Estados neoliberais dialogam com a ideia de que vivemos em um novo tempo, no qual a globalização, a competição, o empreendedorismo e a meritocracia são protagonistas. Nesse modelo social, é necessário, fazer com que os indivíduos consigam se adaptar e acreditar nessa mensagem. Para Ehrenberg (2010), se a lógica meritocrática do esporte denota uma maneira de escapar da sua condição social de origem, a lógica da sociedade individualizada e empreendedora também trabalha com este mesmo código. Nesse sentido, a busca pela ascensão social está ligada a performance individual. Esses valores são mais facilmente transmitidos por um profissional com notório saber ou um professor formado em um curso de licenciatura que conhece o campo e, numa perspectiva crítica, direciona seus esforços para materializar as propostas metodológicas da EF na escola?

## CONCLUSÃO

De acordo com Frigotto (2003) o EM, como etapa final da educação básica, deve ser balizar por três eixos principais, quais sejam: ciência, cultura e trabalho. Assim, o autor nos lembra que se deve deixar de lado a formação imediatista para o trabalho e o treinamento para o vestibular. É preciso voltar à tendência educacional dotando os conteúdos do EM com significado e sentido.

Acreditamos que a ascensão do notório saber é prejudicial a curto e a médio prazo. A curto prazo, pela desvalorização do professor e do aluno em prol da valorização dos elementos puramente técnicos de ensino como apostilas, manuais e os processos. A médio prazo, pelo retorno dos fantasmas já superados pela EF e pelo desinvestimento do Estado no que tange a formação de professores. Apesar da produção sobre EF no EM no Brasil ainda estar engatinhando, já há indícios de resistência.

Como bem nos lembra Guimarães et al. (2007) é preciso que continuemos no trabalho de rompimento com aquela EF acrítica, tecnicista e elitista, que visa a performance do indivíduo. Esse rompimento, mesmo que timidamente, tem se dado por meio de várias categorias de análise, sejam elas referentes ao corpo, ao gênero, aos jovens ou aos conteúdos. No entanto, precisamos voltar a debater a importância da formação de professores para atuação no EM brasileiro, que vive uma crise de identidade na qual o dualismo parece querer sair vencedor. Respondendo a pergunta do dossiê: Há lugar para a Educação Física?

Citamos aqui os argumentos de Freitas (1994) ao debater sobre outro modelo de escola. Modelo esse que deve estar aliado a um projeto histórico que tem o trabalho como mediação. Para tal, o autor argumenta ser necessário repensar o modelo da sala de aula tradicional. Nesse ponto, a EF pode ser uma disciplina fundamental para se pensar em um novo modelo escolar em uma sala de aula “outra”, onde as práticas corporais sejam



elemento central, fazendo com que o jovem compreenda sua realidade e seja capaz de transformá-la. Esse, sem dúvida, é o lugar que professores-que tem a crítica em sua gênese-desejam para a EF no EM.

Contudo, para ser mais fiel a pergunta proposta por este dossiê, diremos que a EF sempre terá lugar no EM. A pergunta que deve ser feita, contudo, é: qual EF ocupará o lugar neste EM? Neste EM que se desenha há um forte indício que a EF passe a se apresentar por meio de uma visão atlética e esportivizante da vida. Desse modo, retrocederemos ao controle do corpo via racionalização e repressão (Bracht, 1999). Sabemos que esse processo não se dará de forma simples, pois os professores que nas escolas de EM atuam, resistirão. Contudo, a presença do notório saber pode enfraquecer, ainda mais, a luta deste corpo docente.

Por fim, o debate está aberto e nunca é tarde para se inserir nele. O campo da EF precisa participar mais desta discussão. Sempre haverá lugar para a EF no EM, mas este lugar não pode ser preenchido pela presença do notório saber e do pensamento acrítico e tecnicista há muito superado na produção acadêmica da EF.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JR., A. 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.
- ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê? In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- BETTI, Mauro. Educação Física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 183-197, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BUNGENSTAB, Gabriel. **Sobre juventude e educação física**. São Paulo: GIOSTRI, 2017.
- BUNGENSTAB, Gabriel. ; ALMEIDA, Felipe. Quintão. Práticas corporais nas escolas de ensino médio situadas em Vitória/Espírito Santo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./marc. 2016.
- BRACHT, Valter. A constituição das Teorias Pedagógicas em Educação Física. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol.19 n.48, ago. 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP no 1 de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: **Diário Oficial da União**, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **República Federativa do. Lei nº 10.328**. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10328.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm)>. Acesso em 1 abr. de 2017.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES). **Resolução n. 07, de 31 de março de 2004**. Estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de bacharelado. Brasília, DF, 2004.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal – Secretaria de Informação Legislativa. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 2017.
- BRANDL, C.E.H. A nova política para o ensino médio: um estudo da Educação física a partir das novas diretrizes dos novos projetos pedagógicos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.24,n.3,mai. 2003.
- CAPARRÓZ, F. E. Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física: O que não pode ser que não é o que não pode ser que não é. In: Valter Bracht; Ricardo Crisório. (Org.). **A Educação Física no Brasil e na Argentina: Identidade, Desafios e Perspectivas**. 01 ed. Campinas: Autores Associados, 2003, v. 01, p. 309-333.
- CARRANO, P.; MARINHO, A.; OLIVEIRA, V. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: Jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1439-1454, 2015.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política Educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física - 2ª Edição** Revista. São Paulo: Cortez, 2009.
- COSTA, G. L. M. O ensino médio no Brasil: desafios à matrícula e ao trabalho docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, n. 236, 2013.
- DAYRELL, Juarez. O ensino médio no Brasil e seus desafios: o que dizem os jovens sobre os processos de exclusão escolar. **Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI)**, v. 18, p. 77-102, 2013.
- DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino Médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- EHRENBERG, A. **O culto da performance: da aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.
- FARIA, Bruno. A.; MACHADO, Thiago. S; BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na educação física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.1, jan./mar. 2012.
- FENSTERSEIFER, Paulo. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- FREITAS, Luis. Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- \_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GUIMARAES, S.M. et al. Educação Física no ensino médio e as discussões sobre o meio ambiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 28, n. 3, maio. 2007.
- KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino & mudança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.
- KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. v.41, n. 144. Set/dez, 2011.
- \_\_\_\_\_. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYREL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. (orgs). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2014.
- LIBÂNEO, L. C. **Adeus professor, Adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.
- MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo...e “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25.ed. rev. e aum. Campinas: Papirus, 2010.
- MELO, R.Z; FERRAZ, O. L. O novo ensino médio e a educação física. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.2, 2007.
- MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-50, 2012.
- NEIRA, Marcos. G. e NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- PEREIRA, A. S.; REIS, Rosemeire. Olhares cruzados sobre ser jovem e estudante do ensino médio: contextos, experiências e reflexões. **Eccos Revista Científica** (Impresso), v. 35, p. 157-172, 2014.
- PIMENTA, Selma. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S.G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIRES, Giovanni de Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- REIS, R. Juventudes no ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos planos de futuro. **Latitudes**, São Paulo, v. 6, n.1, p. 131-155, jul./set. 2012.
- RUFINO, L.G. B. et al. Educação física escolar no Ensino Médio: analisando o estado da arte. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, abr./jun. 2014.
- SEGNINI, L. R. P. **Educação e Trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.