



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FERNANDO AUGUSTO GENERINO SOARES

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO MICHEL TEMER: A
REORGANIZAÇÃO DO PROJETO NEOLIBERAL E A DESCONSTRUÇÃO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

JOÃO PESSOA - PB

2017

FERNANDO AUGUSTO GENERINO SOARES

**A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO DO GOVERNO MICHEL TEMER: A
REORGANIZAÇÃO DO PROJETO NEOLIBERAL E A DESCONSTRUÇÃO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientador: Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro

JOÃO PESSOA - PB

2017

Universidade Federal da Paraíba
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável:
Larissa Mesquita

S676c Soares, Fernando Augusto Generino.

A contrarreforma do ensino médio do governo Michel Temer : a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar / Fernando Augusto Generino Soares. - João Pessoa, 2017.
190 f. : il.

Orientação: Jorge Fernando Hermida Aveiro.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Políticas públicas - Educação. 2. Contrarreforma da educação - Ensino médio. 3. Educação física - Ensino. 4. Governo Michel Temer. I. Aveiro, Jorge Fernando Hermida. II. Título.

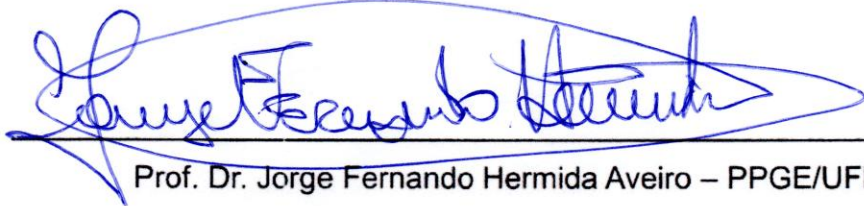
UFPB/BC

FERNANDO AUGUSTO GENERINO SOARES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 30 / 10 / 2017

BANCA EXAMINADORA



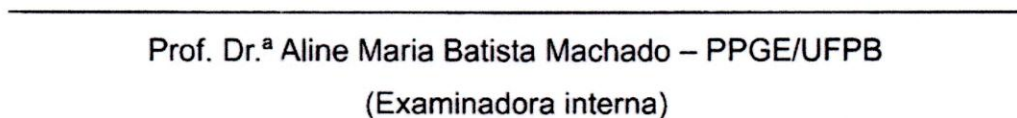
Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida Aveiro – PPGE/UFPB
(Orientador)



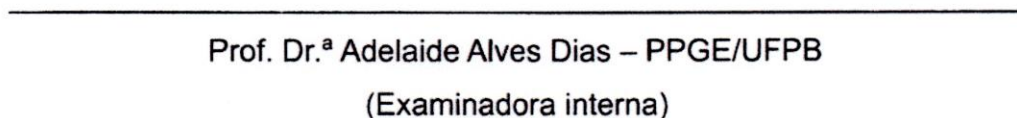
Prof. Dr.ª Celi Nelza Zülke Taffarel – PGEDU/UFBA
(Examinadora externa)



Prof. Dr.ª Rita de Cassia Cavalcanti Porto – PPGE/UFPB
(Examinadora interna)



Prof. Dr.ª Aline Maria Batista Machado – PPGE/UFPB
(Examinadora interna)



Prof. Dr.ª Adelaide Alves Dias – PPGE/UFPB
(Examinadora interna)

À Maria José Generino Soares (in memoriam)
e José Augusto Soares, meus pais.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos sujeitos históricos que durante essa caminhada acadêmica contribuíram para a minha formação enquanto sujeito humano, comprometido com a educação pública e com a formação da nossa juventude.

Aos camaradas e as camaradas da Consulta Popular, agradeço por poder compartilhar essa caminhada onde “aprendo e ensino” ao lado do povo brasileiro. Sigamos firmes!

Agradeço à minha mãe, fazendo valer a sua história enquanto educadora e pessoa humana. Espero perdurar os seus pensamentos e ensinamentos em minhas caminhadas.

Agradeço ao meu pai, pelo esforço e apoio constante durante o meu desenvolvimento enquanto sujeito. Sempre me orientando e ao mesmo tempo permitindo, me deixando livre a experimentar novos horizontes.

Agradeço minhas irmãs e sobrinhos(as) que sempre estiveram ao meu lado, compartilhando conversas, risadas e bons momentos.

À minha companheira Luísa Rocha, pela disponibilidade, apoio, afago e paciência, durante as escritas finais desse trabalho, seu companheirismo foi fundamental, gratidão.

Ao meu orientador, professor Jorge Fernando Hermida, que aceitou de forma calorosa o desafio de me orientar e acreditou na viabilidade deste trabalho. Obrigado pelas horas dispendidas em orientações e conversas. Sou grato!

Aos companheiros e companheiras do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Física Esporte e Lazer – PB, e do Diretório de pesquisa em Educação, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho. Coletivos de sujeitos humanos - professores, estudantes, militantes - comprometidos na luta pela Educação Pública e por uma Educação Física emancipada e socialmente referenciada, engajada na superação das contradições sociais.

Aos companheiros(as) Matheus Guimarães, Pedro Couto, Ruth Hellena e Danielle Alexa, pelo suporte, disponibilidade e contribuições, suas mãos também

fazem parte deste trabalho.

Às professoras, gestoras, funcionários(as) e estudantes da EMEF Carlos Neves da Franca, pela compreensão e apoio irrestrito que me foi dado durante essa caminhada.

RESUMO

O presente estudo objetiva analisar a contrarreforma educacional do Governo de Michel Temer, focando nos desdobramentos que a mesma traz para a disciplina de Educação Física no Ensino Médio. O golpe político teve implicações na economia, na educação e no mundo do trabalho, visto o aprofundamento da política neoliberal capitaneada por Michel Temer após o *impeachment* da presidenta Dilma Vana Rousseff. Uma das principais ações do governo em matéria educacional foi a aprovação Medida Provisória nº 746/16, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou o método dialético, mesmo ressaltando sua natureza qualitativa, documental e exploratória, focando em particular nos fundamentos políticos e filosóficos que embasam a contrarreforma. O estudo contou com a participação de pesquisadores, líderes de diretórios de pesquisas, da área da Educação Física escolar. A Contrarreforma do Ensino Médio trará prejuízos a formação da juventude, pois fragmenta o conhecimento e restringe os saberes tratados na escola. Os avanços históricos da Educação Física no campo educacional estão ameaçados, o que provoca a necessidade imediata de um posicionamento contundente frente aos ataques destinados a nossa área de conhecimento.

PALAVRAS CHAVE: Política Educacional; Contrarreforma do Ensino Médio; Educação Física escolar.

ABSTRACT

The present study intends to analyse the educational counter-reform from Michel Temer government, focusing on its ramifications for the physical education subject in secondary school. The political coup had some serious implications for economy, education and world of work, since deepening liberalness policy commanded by Michel Temer after Dilma Vana Rousseff's impeachment in 2016. As an education major action, the Provisional Measure 746/16 was approved by Government and also became law no.13415, dated 02/16/17. From the methodological point of view, the research embraced the dialectic method, while reinforced its qualitative, exploratory and document nature with a particular focus on political and philosophical counter-reform foundations. This work reckoned on researches and research directory leaders from Physical Education area. The Secondary School's counter-reform will get losses for youth education, 'cause fragments knowledge and limits skills treated at school. The Physical Education historic advances are at risk into educational area, that provokes immediately needs as forceful positions to face up attacks against our knowledge area.

Key-Words: Education Policy; Secondary School Counter-reform; School Physical Education

“Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por esse saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste” (FREIRE, 2011, p. 100-101).

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADCT	Atos das Disposições Constitucionais Transitórias
AI-1	Ato institucional nº 1
AI-2	Ato institucional nº 2
AI-3	Ato institucional nº 3
AI-4	Ato institucional nº 4
AI-5	Ato institucional nº 5
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BOC	Bloco Operário Camponês
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BRICS	Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
CNC	Confederação Nacional do comércio, Bens, Serviços e Turismo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFEF	Conselho Federal de Educação Física
CONEB	Conferências Nacionais da Educação Básica
COPOM	Comitê de Política Monetária
CUT	Central Única dos Trabalhadores
CEV	Comunidade acadêmica e de pesquisa em Educação Física, Esportes e Lazer
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FESM	Frente Escola Sem mordaza
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNBEC	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Institutos Federais de Educação Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTTT	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros
LPJ	Levante Popular da Juventude
MEC	Ministério da Educação
MECOSUL	Mercado Comum do Sul
MEC-SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MP	Medida Provisória
MPL	Movimento Passe Livre
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas

PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PLC	Projeto de Lei Complementar
PMDB	Partido do movimento Democrático Brasileiro
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSPN	Piso Salarial Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço social da Indústria

SNE	Sistema Nacional de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UNASUL	União de Nações Sul-Americanas
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
USAID	United States Agency International for Development

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de Matrículas no Ensino Médio e População residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil (2007-2013).....	74
Tabela 2. Áreas de conhecimento nas quais os Diretórios inserem suas pesquisas e produções acadêmicas.....	144
Tabela 3. Perspectiva pedagógica.....	144
Tabela 4. Organização didático pedagógica da Educação Física no Ensino Médio antes a MP nº 746/16.....	159
Tabela 5. Avaliação sobre o processo de elaboração e discussão da Medida Provisória nº 746/16.....	161
Tabela 6. Opinião sobre o posicionamento das entidades acadêmico científicas da nossa área sobre a atual reforma do Ensino Médio.....	164
Tabela 7. Posicionamento dos diretórios de pesquisas sobre a atual reforma do Ensino Médio.....	165
Tabela 8. Opinião sobre as consequências da Reforma do Ensino Médio para os cursos de formação de professores de Educação Física.....	169
Tabela 9. Implicações que a Reforma do Ensino Médio pode trazer para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar no Ensino Médio.....	170

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Localização dos vinte e quatro diretórios de pesquisa escolhidos como amostra.....	142
Mapa 2. Localização dos seis diretórios de pesquisa que efetivamente participaram, enviando o formulário de respostas.....	142

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Taxa de desemprego no Brasil (2003 – 2014).....	52
Gráfico 2. Número de greves no Brasil (2008 – 2013).....	52
Gráfico 3. Evolução do Número de Concluintes por Etapa de Ensino – Brasil (2007 – 2012).....	75

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	21
2 TRILHANDO A METODOLOGIA.....	24
2.1 Reflexões sobre o objeto da pesquisa –problematização.....	24
2.2 Objetivos.....	35
2.3 A natureza da pesquisa.....	36
2.4 O percurso teórico-metodológico.....	39
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO.....	42
3.1 O projeto neoliberal na década de 1990.....	42
3.2 A emergência de uma “nova” alternativa político-econômica.....	46
3.3 As políticas educacionais no governo do PT.....	55
3.4 O impeachment, e o novo (e preocupante) cenário para a educação.....	64
3.5 A Medida Provisória 746/16 e suas implicações na reorganização da Educação Básica.....	72
4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLA E SEUS MARCOS LEGAIS.....	83
4.1 Primeiro cenário: da crise dos modelos agrário-comercial exportador e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista (1870-1937).....	84
4.2 Segundo cenário: organização escolar e Educação Física no contexto do modelo nacional desenvolvimentista (1937-1955) e na implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968).....	101
4.3 Terceiro cenário: organização escolar e a Educação Física no contexto da pedagogia tecnicista, da concepção analítica, das pedagogias crítico-reprodutivistas (1968-1980).....	120
4.4 Quarto cenário: organização escolar e a Educação Física no contexto da emergência das propostas críticas e contra-hegemônicas e da construção da nova	

ordem (legal e pedagógica) da educação nacional (1980-2016).....	127
5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	140
5.1 Formação profissional.....	141
5.2 Momento Político-conjuntural.....	145
5.3 A Reforma do Ensino Médio e a Educação Física.....	157
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS.....	178
ANEXO.....	189

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é um estudo referente a políticas públicas e educação no Brasil. Realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), foi construída com a finalidade de subsidiar a análise teórico-prática e crítica do atual momento conjuntural pelo qual vem passando a sociedade brasileira, como meio de compreender a realidade em que se encontra a educação de um modo geral, e de forma mais específica, a contrarreforma¹ educacional para o Ensino Médio, advindas do governo de Michel Miguel Elias Temer Lulia² (a partir de 2016).

O Brasil está passando por um período de sérias mudanças na sua conjuntura política e econômica, tendo como fator preponderante a reorganização do projeto neoliberal capitaneado pelo presidente Michel Temer após o impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff. Dentre as principais medidas propostas, muitas delas aprovadas logo após o vice-presidente Michel Temer assumir a Presidência da República, interinamente, em 12 de maio de 2016, e de forma definitiva em 31 de agosto do mesmo ano, destacam-se: a reforma da previdência, a reforma trabalhista, a reforma fiscal, a desobrigação econômica da soberania nacional a respeito de recursos naturais e das empresas estatais e a reforma educacional.

Uma das principais medidas do governo em matéria educacional foi a propositura da Medida Provisória nº 746/16, que provoca profundas mudanças nas políticas voltadas ao Ensino Médio. Tendo em vista essa conjuntura, investigaremos quais as implicações que a Medida Provisória (MP) nº 746/16, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, traz para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, mais especificamente na disciplina da Educação Física escolar e os fundamentos políticos e filosóficos que embasam a proposta educacional contida

¹ O termo “contrarreforma” foi assumido no presente texto para identificar as reformas neoliberais do Estado brasileiro que implicaram e/ou implicarão no agravamento dos retrocessos sociais, ampliando a desigualdade e comprometendo as condições de vida, principalmente dos setores que mais necessitam das políticas fomentadas pelo Estado. Segundo Behring (2003), o reformismo é um patrimônio da esquerda, um termo que ganha sentido no debate do movimento operário socialista e de suas estratégias, tendo em vista a equidade, o que se difere da perspectiva retrógrada das “reformas neoliberais”. Para melhor compreensão do termo, identificamos algumas reformas no campo das políticas educacionais materializadas no texto Constitucional de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, as quais estão sendo paulatinamente desconstruídas pela contrarreforma do governo de Michel Temer.

² Na procura de deixar o texto mais dinâmico, daqui e diante a referência ao presidente será com o nome de Michel Temer.

na referida Medida Provisória.

Sabe-se que o processo reformista ainda está em andamento, mas os elementos implícitos e explícitos via mecanismo da Medida Provisória já implicam em mudanças imediatas e significativas na legislação educacional. Os diversos fatos sociais relevantes acontecidos na sociedade brasileira nos permitem constatar e afirmar que é possível, neste momento, desenvolver um estudo de natureza científica que contribua para o entendimento do movimento no real e sua realidade adversa para aqueles que militam em defesa da educação pública, de qualidade, e socialmente referenciada. O estudo também procura representar um esforço de reflexão teórica para o entendimento da realidade retrógrada e conservadora que avassala o país, no sentido de colaborar estrategicamente na construção coletiva de caminhos que ajudem a enfrentar as problemáticas educacionais contemporâneas.

Além da Introdução e das considerações finais, este trabalho foi organizado em quatro capítulos.

O capítulo intitulado “Textos e contextos da reforma do ensino médio e suas implicações na educação física escolar”, esclarece a opção teórica e metodológica, além de apresentar as categorias analíticas que fundamentaram as investigações e análises desse trabalho, com referencial teórico baseado no materialismo histórico dialético.

No capítulo seguinte, “As políticas públicas e a reforma do Estado brasileiro”, são apresentadas considerações gerais sobre as políticas públicas, mais especificamente as políticas educacionais instauradas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990 com a implementação e consolidação do projeto neoliberal no país, período no qual perpassaram os governos Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Augusto Cautiero Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), com maior ênfase de análise às políticas desenvolvidas pela gestão dos governos Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010) e Dilma Vana Rousseff³ (2011-2014; 2015-2016), e ao cenário político após a consolidação do processo de impeachment da presidenta Dilma Vana Rousseff, frente às políticas adotadas pelo Governo Michel Temer, mais diretamente a reforma do ensino médio.

Em “Breve histórico da Educação Física escolar e seus marcos legais”, nesta pesquisa se procurou estabelecer uma linha histórica da Educação Física escolar, a

³, Os nomes dos presidentes aparecerão como Collor de Melo, Itamar Franco, FHC, Lula da Silva e Dilma Rousseff.

partir de dois fundamentos. O primeiro refere-se ao movimento permanente entre formação social, política e econômica do Brasil e a organização escolar nesses momentos históricos (RIBEIRO, 1993). O segundo está relacionado à apropriação dessas políticas, pensamentos e ideias, na construção dos documentos formais da educação nacional, tais quais inserem a Educação Física no contexto escolar, moldando o seu papel formativo ao objetivo de responder as necessidades sociais hegemônicas de cada período, sendo a própria expressão física da sociedade do capital (SOARES, 2012, p.3).

Essa dissertação se encerra traçando as considerações finais, que foram divididas em dois grandes momentos. No primeiro, são apresentados os principais resultados decorrentes da pesquisa realizada e, no segundo momento, são explicitados os problemas abertos, passíveis de serem abordados em outros estudos (considerando a abrangência do tema e de se tratar de um assunto que ainda se apresenta inacabado). Tendo em vista que essa pesquisa parte de uma primeira aproximação, somado a escassez de estudos sistemáticos relacionados a temática do Ensino Médio em geral e da Educação Física escolar para esse setor de ensino em particular, abre-se uma janela para que os autores deste trabalho e/ou outros pesquisadores possam se debruçar sobre o assunto, para assim poder aprofundar as sínteses aqui desenvolvidas.

Considerando a natureza política e pedagógica deste estudo, os autores procuram contribuir criticamente para a compreensão do atual momento conjuntural. Somando esforços junto àqueles que acreditam que a Educação Física no Ensino Médio ainda tem muito a contribuir para a formação humana, crítica e criativa, que tanto necessita a juventude brasileira. Para que ela seja capaz de intervir na realidade para construir uma sociedade mais igualitária e equitativa, superando os muros do capitalismo.

2 TRILHANDO A METODOLOGIA

2.1 Reflexões sobre o objeto da pesquisa – problematização

A educação brasileira vem passando por um processo de profundas mudanças, pois as históricas conquistas educacionais obtidas a partir da Constituição Federal de 1988 e do posterior processo reformista que incluiu a elaboração e implementação de uma série de políticas educacionais — a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, DE 1996) e sua vasta legislação complementar, e de um novo Plano Nacional de Educação (PNE, de 2001) ocorridas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002); a implantação de um Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, de 2007) no governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010); e a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE, de 2014) no governo de Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016) —passaram a ser duramente questionadas e modificadas quando o vice-presidente Michel Temer (PMDB⁴) assumiu a Presidência da República, após a aprovação de um processo de Impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff (PT). O processo de Impeachment colocou o Brasil perante uma nova realidade política nacional, caracterizada por apresentar profundas controvérsias, tendo em vista que a presidenta Rousseff, sendo eleita democraticamente com mais de 54 milhões de votos, foi removida do seu cargo. A partir desse momento, iniciou-se um processo de mudanças que afetaram as políticas públicas e sociais elaboradas até então pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), desde 2003.

O atual governo Michel Temer se empossou legalmente logo após o Impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff, por meio de um processo jurídico-midiático-parlamentar orquestrado pelos setores mais conservadores e reacionários da sociedade brasileira, pairando no ambiente a ideia de que, mesmo sendo legal, o governo de Michel Temer pode ser caracterizado como ilegítimo.

O processo de impeachment arquitetado contra a presidenta Dilma Rousseff é apenas uma síntese do avanço conservador observado no país nesses últimos anos.

⁴ Partido do Movimento Democrático Brasileiro

O projeto político, econômico e social desenvolvido pelos governos petistas de Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e o primeiro governo de Dilma Rousseff (2011-2014), aceleraram o crescimento econômico e potencializaram e implementaram políticas compensatórias, o que também teve como consequência o aumento da distribuição de renda em meio à população. Esse cenário propiciou, principalmente aos setores mais marginalizados da população, o aumento do poder de compra, ponto estratégico para o desenvolvimento econômico, bem como a ampliação do acesso a políticas públicas como saúde, educação, habitação e assistência social.

O discurso popularmente explicitado nesses períodos foi de que o pobre passou a “andar de aviação, comprar um carro e fazer três refeições diárias”. Esse jargão, comumente explicitado pelos setores reacionários da sociedade brasileira, não deve ser menosprezado, já que ele expõe claramente e representa as conquistas das políticas compensatórias desse período (2003-2014), mesmo tendo a clareza de que os ganhos ainda ficam muito aquém comparados aos do grande capital. Ao mesmo tempo, o enunciado aponta o que talvez tenha sido a principal equívoco dos governos petistas: *apostar nas políticas de distribuição de renda, aumentando o consumo, deixando de lado a ação de politização das massas, do povo*. Nesse cenário, partindo do pressuposto que na política não há espaços vazios, os setores conservadores souberam-se perpetuar, a partir das possibilidades de participação cidadã propiciadas pelos então governantes. Lembre-se É importante destacar que, desde 01 de janeiro de 2003, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) assumiu o governo, o modo de fazer política procurou desenvolver um grande pacto social, no qual setores do empresariado passaram a compor, junto a setores progressistas e populares, os diversos colegiados formuladores de muitas políticas públicas, em especial as sociais.

Vale ressaltar que, do ponto de vista histórico, a política brasileira perpassa por uma série de ataques aos direitos democráticos e o rechaço a qualquer tentativa de avanços de sentido mais estrutural do Estado. Isto é percebido quando enumeramos os mais diversos golpes políticos sofridos pelo Estado brasileiro no seu pouco tempo de história. Este processo de cerceamento popular, repressão e combate aos avanços democráticos no país adentram o subconsciente das gerações, implementando um pensamento, e formando ideólogos, sujeitos que se adequem ao sistema e reproduzam o que temos de mais retrógrado em termos de

relações sociais e humanas.

O governo de Michel Temer se vincula diretamente a esses setores conservadores, atendendo a uma política vinculada ao capital internacional e aos setores rentistas, que têm como objetivo retomar as suas intervenções de forma incisiva em nosso país, almejando uma reorganização da política econômica, trabalhista, previdenciária e educacional, dando fim a política de conciliação de classes, adotadas durante os quatro governos do Partido dos Trabalhadores (PT).

Os resultados dessa tentativa conciliadora de interesses antagônicos tiveram como resultado os acontecimentos políticos ocorridos no transcurso de 2016, em que é possível constatar o Brasil dividido entre duas perspectivas políticas totalmente antagônicas.

Os acontecimentos do Impeachment contra a Presidente Dilma Rousseff demonstraram que as forças político-midiáticas-econômicas não estão dispostas a reproduzir o mesmo erro acontecido quando da ofensiva neoliberal dirigida por Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, as quais propiciaram a vitória das forças progressistas no início dos anos 2000.

O conjunto de medidas tomadas em poucos meses, assim que Michel Temer assume o governo, tem a intencionalidade de restringir ou inviabilizar espaços para políticas redistributivas e ferramentas indutoras do desenvolvimento, minimamente eficazes, que possibilitaram o avanço do governo neodesenvolvimentista do PT, bem como minar a reação dos setores populares, organizados e ou não, frente a esse desmonte do estado brasileiro, tendo como marca essencial do governo a preocupação com o manto de legalidade dos seus atos, pois sabe-se que tais medidas têm caráter extremamente antipopular.

O governo Michel Temer promoveu vários projetos de lei e propostas de emendas constitucionais, que tramitam no congresso nacional e atacam frontalmente os direitos dos trabalhadores mulheres, negros, populações tradicionais como quilombolas e indígenas, LGBTQTT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), além de afetarem conquistas históricas como a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), garantias previdenciárias e o acesso a serviços públicos básicos como saúde Sistema Único de Saúde (SUS), educação e assistência social. Essa conjuntura abriu portas para propostas que estavam

arquivadas há anos, como é o caso do projeto de lei 4330/04, aprovado na câmara dos deputados em 2015 e tramitado no Congresso Nacional como projeto de lei complementar (PLC) nº 30/15, sendo finalmente aprovado no Congresso e sancionado pelo Presidente Michel Temer em 31 de março de 2017. Esta lei passou a regulamentar os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes, ampliando esse modelo de contrato inclusive para as atividades-fim, ameaçando direitos conquistados historicamente pelos movimentos sindicais e populares como é o caso da CLT.

Em 15 de junho de 2016, a proposta de emenda à Constituição (PEC) nº 241/16, que institui um novo regime fiscal no âmbito dos orçamentos fiscal e da seguridade social da União e vigorará pelos exercícios financeiros (orçamentos) pelos próximos vinte anos, foi enviada ao Congresso pelo presidente Michel Temer. A proposta tramitou de forma célere, sendo aprovada pela Câmara dos Deputados em segundo turno no dia 26 de outubro do mesmo ano, seguindo em trâmite para votação no plenário do Senado com um novo nome (PEC 55/16), onde foi aprovada em segundo turno no dia 13 de dezembro e sancionada pelo presidente Michel Temer no dia seguinte. Esta propositura tem por objetivo aplicar no país um “novo regime fiscal” vigente por um período de vinte anos, com o intuito de organizar as contas públicas e elevar a federação a um cenário econômico propício para o avanço da economia, dando respostas ao regresso econômico apresentado durante o período de aguçamento da crise econômica atual.

A PEC 55/15 favorece principalmente os setores rentistas da economia, a banca financeira e o capital internacional, penalizando, consequentemente, os setores populares através de uma intervenção constitucional profunda, podendo ser vista como a maior modificação já realizada na Constituição de 1988 desde a sua promulgação. Nesse sentido, ela incide diretamente sobre direitos constitucionais, como é o caso da saúde e educação, além de violar princípios como a razoabilidade, segurança jurídica, transcendência da pena em sua dimensão institucional e vedação ao retrocesso social.

No entendimento do autor desta pesquisa e de muitos especialistas em Política Educacional (SAVIANI, 2016; DOURADO, 2016; FREITAS, 2016 e 2017; FRIGOTTO, 2016), a aprovação da PEC nº 55/16 tende a frear, paralisar ou retroagir o avanço das políticas educacionais alcançadas no último período, como a expansão

do acesso à educação, principalmente na Educação Infantil, Ensino Técnico e Ensino Superior conquistadas a duras penas através de programas como o Brasil Carinhoso, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Restruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), bem como políticas afirmativas, a exemplo das cotas para estudantes de escolas públicas, negros, índios e pessoas portadoras de algum tipo de deficiência. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um documento que estrutura uma série de metas fundamentais para o avanço da educação brasileira para os próximos dez anos. Amplamente discutido, ele é fruto de muita luta e de debates provenientes dos setores organizados que visualizam o futuro da educação brasileira. Porém, com os limites fiscais e, por conseguinte, os cortes de investimentos na educação, corremos o risco de o PNE se tornar inviável em sua concretude.

Os professores e as professoras da educação básica são acompanhados historicamente por uma conjuntura de precarização das condições de trabalho, carreira e remuneração, o magistério continua por ser uma das carreiras mais desvalorizadas frente aos profissionais de mesma qualificação. Contudo, o contexto vinha sendo sutilmente modificado, visto a mudança e aprovação de algumas leis advindas do período dos governos petistas. Nesse sentido, podemos ressaltar algumas medidas relevantes nesse período: a mudança da Lei nº 9.424/96 — que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), implementado pelo primeiro governo de FHC — para Lei nº 11.494/2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a criação da Lei nº 11.738, do Piso Nacional do Magistério; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e a política de expansão dos Institutos Federais de Educação Superior (IFES).

O aumento dos investimentos financeiros na educação pública é fator primordial para o desenvolvimento das políticas em sua plenitude. Dessa forma, garantir os 10% do PIB para a educação, seguindo um roteiro de investimento que tem como “teto” a inflação do ano anterior, é mascarar a realidade, explicitando, pois, o desinteresse do presente governo em cumprir as metas estabelecidas nesse

documento. Assim, é retomada a ofensiva de desqualificação da educação pública, o único espaço que pode atender em plenitude o direito à educação.

A ascensão interina de Michel Temer à Presidência da República, em 12 de maio de 2016, traz consigo consequências para os docentes para além das pautas corporativas. Também estão em foco a ação educativa, os conhecimentos, a liberdade e a democracia no âmbito das escolas, que estão sendo ameaçados por projetos que visam o cerceamento da autonomia político-pedagógica dos docentes. Projetos de lei como o “Escola Sem Partido” são inteiramente ligados a legendas políticas conservadoras, de setores majoritariamente vinculados a bandas evangélicas, e transitam perigosamente pelas casas legislativas de todo país. O termo disfarça uma perspectiva de fundo, a visão da escola de partido único, reproduzindo intolerância com as diferentes concepções de mundo, conhecimento, educação, justiça, liberdade e partido, assim como o preconceito e a discriminação a questões de gênero, etnia e da realidade social como um todo. O que é percebido é a disseminação do ódio, a intolerância e a exclusão do diferente, em contraponto à leitura ampla do mundo, à compreensão da natureza relações sociais com produzem a desigualdade iminente e à formação de jovens que leiam o mundo e ajam de forma a transformar essa realidade. Contudo, essa proposta tem seu trâmite dificultado a nível de Congresso Nacional, pois enfrenta resistência de diversos setores organizados da educação, parlamentares e sociedade civil, estando uma parcela destes articulados em torno de uma frente ampla em defesa da autonomia política-pedagógica dos docentes, intitulada “Frente Escola Sem Mordaza” (FESM).

Em meio a essa conjuntura, no dia 22 de setembro de 2016, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/16, com a finalidade de promover alterações na estrutura organizacional e curricular do Ensino Médio, por meio da criação da “Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, que altera a Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e a lei nº 11.494/07 (FUNDEB).

A MP nº 246/16 foi aprovada pelo Plenário da Câmara dos Deputados em 13 de dezembro de 2016, seguindo tramitação para discussão no Senado Federal, onde foi aprovada no dia 08 de fevereiro de 2017, obtendo 43 votos favoráveis e 13 contrários.

Esta medida provisória desconsiderou todo o debate acumulado nas últimas

décadas sobre a reorganização do currículo da educação básica. Pois, por se tratar de medida provisória, as mudanças são aplicadas de forma imediata em nossa legislação educacional, o que secundariza o debate, restringindo-o a um período pré-determinado pela tramitação da mesma no Congresso Nacional. Organizações científicas, movimentos sociais e setores da sociedade civil reagiram a essa medida, em especial a juventude organizada em torno da União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), e movimentos como o Levante Popular da Juventude (LPJ), ocupando escolas, institutos federais de educação e universidades por todo o país.

A MP nº 746/16 apresenta, sob o discurso de atualizar e modernizar a educação para dar conta dos desafios oriundos do mundo moderno, uma flexibilização radical do currículo do Ensino Médio, garantindo apenas Português, Matemática e Inglês como disciplinas obrigatórias em todas as áreas. Além disso, autoriza profissionais “notório saber” não formados em cursos de licenciatura a ministrarem as aulas. Tal flexibilização representa, assim, um retrocesso que vai de encontro à valorização e carreira do magistério.

A reestruturação do currículo proposto pela MP 746/16 é marcada por uma série de mudanças referentes aos conteúdos que devem ser ministrados nessa fase do ensino. Apesar de apontar a organização do currículo a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta mudanças radicais quando se refere à exclusão ou facultatividade de algumas disciplinas, como Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, até então obrigatórias no currículo. Diante disso, tomamos como foco a disciplina de Educação Física, a qual despertou o empenho para o desenvolvimento desse estudo.

A Educação Física escolar está presente em parte significativa da história da educação brasileira. Podemos regatar registros do final do século XIX, onde a Educação Física ainda era intitulada como Ginástica:

Das inúmeras reformas do ensino que buscaram incorporar a ginástica nos currículos escolares, reformas estas que faziam parte do universo de informações de Rui Barbosa, é preciso destacar o decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Esse decreto, ou essa reforma do ensino assinada por Carlos Leôncio de Carvalho, trazia já em sua grade curricular o espaço obrigatório para o ensino da ginástica nas escolas primárias e secundárias do município da Corte

(SOARES, 2012, p. 76).

O marco mais recente foi quando a Educação Física tornou-se disciplina curricular da Educação Básica, a partir da promulgação da LDBEN em 1996. Tal decisão foi fruto de intensos embates políticos encampados no Congresso Nacional por organizações sociais e científicas da educação e da área. Ao ser tratada como componente curricular, a Educação Física escolar ganhou um *status* qualitativo diferente, pois até então era considerada apenas como uma atividade escolar (HERMIDA, 2009). Este contexto propiciou um amplo debate, evidenciado através de formações, aprofundamentos e sistematizações formuladas por diversos teóricos, laboratórios e organizações científicas da área, no sentido de construir bases metodológicas e demarcar os conhecimentos a serem tratados pela Educação Física escolar, superando o fantasma da aptidão física que até então norteava as atividades desenvolvidas por esta. É possível observar nas últimas décadas o surgimento de perspectivas pedagógicas inovadoras, superando alguns paradigmas⁵ dominantes, respaldados pela perspectiva da aptidão física, biológica e esportista, incorporando-se às análises sociais e políticas até então existentes. A partir desse momento histórico se apresenta um paradigma de identidade na disciplina de Educação Física, fazendo-se necessário estabelecer uma resistência das tendências inovadoras frente às tendências conservadoras, propondo a sua superação desde as orientações curriculares até a prática pedagógica dos professores (COLETIVO DE AUTORES, 1992; HERMIDA, 2009; CASTELLANI FILHO, 1998; CAPARROZ, 2005).

Os ajustamentos estruturais e políticos deixam claro que as mudanças realizadas tendem a desenvolver orientações para a educação nacional, visualizando enquanto objetivo modelar o trabalhador para as necessidades da sociedade neoliberal.

O que observamos no Brasil são políticas de ajustes estruturais com o objetivo de promover esta qualificação, passando por reordenamentos legais no âmbito escolar, como a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases. (SAVIANI, 1998)

⁵ O conhecimento tratado na escola é colocado dentro de um quadro de referências filosóficas, científicas e políticas. A essa construção teórica dá-se o nome de paradigma. De diferentes paradigmas, portanto, resultarão diferentes práticas pedagógicas (Coletivo de Autores, 2009, p.49).

Como também explicita Taffarel (1988):

Esses documentos (Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares para a Educação Superior, Diretrizes Curriculares para a Educação Básica a nível federal, estadual e municipal, etc.) tendem a se tornarem balizadores ideológicos. (TAFFAREL, 1988)

Respondendo a essa perspectiva neoliberal que se insere com forte influência na elaboração desses documentos, podemos observar o amoldamento e a resistência dos trabalhadores da educação, movimentos sociais, sindicatos, associações e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, no sentido de construir e consolidar uma nova perspectiva educacional que rompa com os ideais capitalistas, neoliberais. São exemplos de propostas elaboradas por esses movimentos organizados o projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o projeto de lei do Plano Nacional de Educação, construídos pelos educadores nas Conferências Nacionais da Educação Básica (CONEB).

A Educação Física está inserida, portanto, dentro desse contexto político e ideológico turbulento que se apresenta durante o processo de formulação dos documentos orientadores para a educação nacional. A construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e sua legislação complementar, aprovada em 1996, marca um momento histórico para a Educação Física, pois na sua redação final a Educação Física aparece enquanto disciplina obrigatória para a educação básica, como podemos observar no art. 26, Seção I do Capítulo II, da LDBEN aprovada em 17 de dezembro de 1996 e sancionada em 20 de dezembro de 1996:

§ 3 – A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos [...].

Mesmo assim, de acordo com os movimentos organizados e sindicatos da área, o texto final da LDBEN deixou a desejar, tendo alguns avanços significativos,

se observarmos a proposta inicial do projeto governista. Esses avanços só foram possíveis tendo em vista a resistência dos mesmos e a intervenção constante por parte do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública.

Na época, o Brasil estava passando por um período de redemocratização política, o que influenciou a Educação Física, já que os movimentos democráticos reivindicativos

[...] contavam com um contingente de professores e acadêmicos da área da Educação Física; Liberdade efetiva na comunidade acadêmica para pesquisar todas as áreas do conhecimento científico e filosófico, mesmo aquelas relacionadas as tendências que eram opostas ao regime de governo; Encontros e debates entre profissionais e acadêmicos. Esses eventos eram promovidos pelas instituições criadas para representar os interesses da Educação Física, baseadas, cada uma, em concepções diferentes da área (DARIDO e RANGEL, 2011, p. 5).

Esse cenário político, favorável à ampla crítica dos projetos conservadores, possibilitou no campo de estudo da Educação Física escolar uma emergência de diversas propostas pedagógicas para a Educação Física:

[...] a década de 1980 foi de grande importância para a educação brasileira. Foi nesse período em que começaram a emergir novas formas de conceber a Educação Física que, com o passar do tempo, concretizaram originais e inovadoras propostas pedagógicas (HERMIDA, 2009b).

Esse contexto também provocou o acirramento de lutas históricas por dentro da área que acompanhavam as divergências de concepções educacionais nacionais, tendo em vista a concepção de homem que estaria sendo desenvolvida através do processo educativo.

É possível constatar a sistematização de várias proposições pedagógicas da Educação Física, as quais, segundo Darido e Rangel (2011, p. 5), têm em comum a tentativa de romper com a concepção pedagógica hegemônica naquele momento histórico: o modelo mecanicista, esportivista e tradicional. São as mais relevantes nesse período: a Humanista (OLIVEIRA, 1985); a Fenomenológica (MOREIRA, 1992); a Psicomotricidade (BOUCH, 1986); a baseada nos Jogos Cooperativos

(BROTTO, 1997); a Cultural (DAOLIO, 1995); a Desenvolvimentista (TANI, 1988); a Interacionista-construtivista (FREIRE, 1989); a Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992); a Sistêmica (BETTI, 1991); a Crítico-emancipatória (KUNZ, 1998, 2004); a Saúde Renovada (NAHAS, 2001); a baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/Brasil, 1998), além de outras. (DARIDO e RANGEL, 2011, p. 6).

Nesse sentido, observa-se durante a construção das novas orientações curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Diretrizes Curriculares da Educação Física nos estados e municípios) uma movimentação por parte dos setores organizados da Educação Física, fortemente influenciados pelo Conselho Federal de Educação Física, defendendo a proposta de que as principais abordagens pedagógicas da Educação Física escolar fossem contempladas nesse documento. Isso causa um conflito na proposição pedagógica indicada por estes documentos, visto que, segundo Silva (2011),

As diversas proposições pedagógicas emergentes, apresentam entre si muitas diferenças e/ou contradições, dentre as quais, destacamos a concepção de: projeto histórico, formação do homem e de trato com o conhecimento (objeto de estudo) defendido pelas diferentes proposições.

Um cenário que contribui para com a orientação clara da finalidade, e fundamentos da educação física escolar, colaborando com a perpetuação de uma prática pedagógica tradicional e improvisada, a mercê da educação unilateral, capitalista.

As considerações supracitadas nos conduziram à explicitação das seguintes questões norteadoras: *O que é a Medida Provisória 746/2016⁶ e quais são os fundamentos políticos e filosóficos que embasam essa proposta educacional? Qual a posição dos pesquisadores e entidades científicas da Educação Física escolar frente a essa contrarreforma? Quais serão as implicações para a Educação Física enquanto disciplina do Ensino Médio?*

⁶ Convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017

2.2 Objetivos

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a Medida Provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, e suas implicações para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar no Ensino Médio.

O objetivo geral procurará ser trabalhado a partir dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar o processo de redefinição das políticas públicas educacionais após o Impeachment da Presidente Dilma Rousseff;
- Explicitar os fundamentos filosóficos e políticos contidos especificamente na Medida Provisória 746/2016;
- Indagar a opinião que os principais intelectuais da Educação Física escolar – reconhecidos nacional e internacionalmente por suas produções, integrantes do principais Diretórios de Pesquisa da área e cadastrados no CNPq – têm sobre a proposta de reforma do Ensino Médio de Michel Temer;
- Investigar as implicações que o referido processo trouxe para a disciplina Educação Física escolar no Ensino Médio.

A conjuntura apresentada releva a necessidade de aprofundarmos a discussão sobre a identidade da Educação Física escolar, sob as bases político-filosóficas de uma concepção de currículo que oriente uma prática reflexiva, crítica e superadora.

A legislação curricular tem um papel crucial no desenvolvimento da organização do trabalho pedagógico e na atuação política do professor no ambiente escolar, pois traz em seu seio um legado ideológico claro, que influencia diretamente os interesses inerentes ao processo pedagógico que será desenvolvido no ambiente escolar.

A compreensão do percurso histórico-filosófico da Educação Física escolar, isto é, sua identidade, justifica a realização de um estudo desta natureza, pois passa a ser fundamental para compreender os limites e as perspectivas que a nova legislação, mais precisamente a MP 746/16, impõe à tal disciplina nos dias atuais e

suas consequências para os próximos anos.

O fato de o sujeito pesquisador estar inerentemente ligado ao tema abordado, enquanto professor de Educação Física da rede municipal de ensino de João Pessoa – PB e militante social e sindical no campo da educação pública, contribui para compreender na prática os reflexos dessas mudanças que abrangem as políticas educacionais nacionais. Do mesmo modo, serve de estímulo, visto a possibilidade de colaborar com a análise desse cenário e estabelecer novas sínteses que contribuam com o debate atual e possíveis aprofundamentos posteriores.

2.3 A natureza da pesquisa

O estudo desse tema poderá contribuir para a elucidação do espaço político-social, em especial no campo das políticas educacionais e da Educação Física escolar, no qual o pesquisador desenvolve suas atividades profissionais e acadêmicas, considerando que a produção científica precisa necessariamente colaborar para o esclarecimento do que não está explícito.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adotou o método dialético, mesmo ressaltando sua natureza qualitativa, documental e exploratória. tomamos como base a abordagem qualitativa, visto que o sujeito-pesquisador é parte integrante do processo de construção do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes significados. O processo de investigação, por meio dessa abordagem, possibilitou “incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais” (MINAYO, 1999). Os objetivos apresentados orientam um estudo que contribuiu para uma melhor compreensão da realidade educativa e social. Para tanto, foi substancial a definição de um panorama de referencial teórico compatíveis com as questões explicitadas na pesquisa.

As Ciências Sociais possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação suntuosa da existência dos seres humanos em sociedade, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, elas abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e

significados. (MINAYO, 2015, p. 14). A análise concreta da natureza e constituição histórica do Estado enquanto instituição social é condição elementar para uma adequada investigação da realidade que se pretendeu estudar, pois, segundo LIRA (2016),

[...] é no interior das relações estatais que grande parte dos conflitos classistas se desenvolvem, seja através das disputas de poder pelo seu controle, políticas públicas implementadas - ou negligenciadas - ou mediante a ação deliberada das forças coercitivas que este pode mobilizar, como demonstram Gramsci (2010) e Poulantzas (1977, 1980).

O compromisso ético com a seriedade da pesquisa tem como ponto de partida os interesses da classe trabalhadora. Com base neste, o método de abordagem que se configura como mais adequado aos propósitos elencados é necessariamente o método histórico-dialético, o qual possibilitará respostas a esta pesquisa. Segundo Vieira (2009, p.23), “não existe neutralidade nas ciências sociais, portanto, definir o método implica, desde o início, assumir posição na luta de classes que se estabelece na sociedade”. Esta opção tem sua coerência a partir da percepção que a luta de classes tem papel central na formação socioeconômica investigada, repleta de contradições e conflitos entre classes e frações de classes. Segundo Gamboa (2011, p. 76), o método dialético

[...] considera a existência de uma realidade (ontológica) passível de ser conhecida através de diversas mediações determinadas pelo desenvolvimento das forças produtivas e as condições materiais históricas que os sujeitos sociais se apropriam para conhecer a realidade.

Mais adiante, o autor explicita

[...] “os homens pensam como vivem” e não o contrário, “os homens vivem, segundo seus pensamentos ou representações” (tese idealista). Isto é, os homens vivem, tem experiências concretas e a partir dessas condições concreta, eles criam seu imaginário, e elaboram suas representações e discursos. (GAMBOA, 2011, p.77)

O método tem seus fundamentos ancorados na teoria marxista, que apresenta a compreensão do sujeito enquanto fruto das mediações postas, visto o desenvolvimento das forças produtivas e as condições materiais concretas, construindo as possibilidades dos homens em produzir suas representações e ideias.

São os homens produzem as suas representações, suas ideias, etc., mas, os homens reais atuantes, tais como são condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e das relações que a elas correspondem. (MARX e ENGELS, 1981, p. 19)

Em consonância com as contribuições de Saviani (2011), podemos perceber que a dialética expressa no materialismo histórico é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação no conjunto.

A análise do método dialético sustentando por Marx (1999, p. 39) apresenta enquanto tese que “o concreto é o concreto porquê é a síntese de múltiplas determinações”, portanto, unidade do diverso.

O próprio conceito de síntese, implica a unidade das diferenças. O conceito de concreto conforme Marx, é a unidade da diversidade. Não é possível chegar a síntese, se não pela mediação da análise. Na síncrese está tudo mais ou menos caótico, mais ou menos confuso. Não se tem clareza dos elementos que constituem a totalidade. Na síntese eu tenho a visão do todo com a consciência e clareza das partes que o constituem. (SAVIANI, 2011, p. 124)

Partindo desse pressuposto, Boron (2007, p. 44) enuncia categorias fundamentais que possibilitam a dimensão necessária à aplicabilidade do método dialético. A primeira delas é a totalidade social:

[...] o estudo da totalidade social, por contraposição à esterilidade das visões fragmentadoras e retificadoras das relações sociais características do pensamento burguês tanto em sua versão convencional como em suas correntes “científicas”, como a sociologia, a economia, a ciência política e o disperso campo das ciências sociais em geral.

Trata-se de encontrar os termos exatos da relação dos elementos múltiplos e diversos que constituem a totalidade social entre si e com o todo do qual formam parte. Somente desse modo será possível reconstruir, no pensamento, a totalidade concreta que existe na realidade (BORON, 2007, p. 44).

A essa visão de totalidade somamos a segunda categoria: a complexidade e historicidade social. Boron (2007, p. 44) expõe uma relação dialética e não mecânica entre agentes sociais, estrutura e conjuntura: o caráter e as possibilidades desta última encontram-se condicionados por certos limites histórico-estruturais que possibilitam a abertura de certas oportunidades ao passo que enclausuram outras. Por fim, a terceira categoria é a relação entre teoria e a práxis:

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2007, p.109).

Buscar essas conexões é o que dá sentido ao processo investigativo, pois análises parciais e que não conseguem reestabelecer as articulações existentes entre fenômenos interdependentes não conseguem detectar a essência dos fatos e objetos da investigação. Desse modo, é preciso mostrar o diferencial do método histórico-dialético, a importância da apreensão da totalidade do real, pois já que é imprescindível o entendimento satisfatório das partes que darão sentido ao todo.

2.4 O percurso teórico-metodológico

Organizar esta pesquisa, na tentativa de abordar a totalidade do problema elencado, nos apresenta alguns desafios, tendo em vista a atualidade do tema e a escassez de produções científicas específicas sobre o objeto. Sendo assim, optamos por adotar ferramentas metodológicas no sentido de delinear um caminho que possibilite elucidar elementos sobre o problema apresentado pela pesquisa.

A pesquisa tem como parcela significativa do seu objetivo de investigação os documentos oficiais, mais precisamente a Medida provisória 746/2016, convertida na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Nesse sentido, apresenta características de

uma pesquisa documental, que, segundo Gil (2014, p. 51), “vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa”. As fontes exploradas durante a pesquisa foram organizadas, segundo Boaventura (2004, p.112), em “fontes primárias”, como: documentos oficiais, normatização e legislações a nível federal, referente às políticas educacionais e curriculares. O processo de análise dos dados também abrange “fontes secundárias”, como: dissertações, teses, artigos, pesquisas, livros e capítulos de livros, que tratam sobre as políticas educacionais, curriculares e Educação Física.

Além disso, também foram utilizados elementos da pesquisa exploratória. Segundo Gil (2014, p. 27) as pesquisas exploratórias:

[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Os questionários com perguntas abertas foram aplicados a professores universitários que ocupavam o papel de líder ou vice-líder em diretórios de pesquisa cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e reconhecidos nacional e internacionalmente, que tinham como objeto de estudo nas suas linhas de pesquisa produções e projetos ligados à Educação Física escolar. Gil (2014, p. 122) aponta:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.; [...] Nas questões abertas solicita-se aos respondentes para que ofereçam suas próprias respostas (GIL, 2014, p. 121-122).

A elaboração do questionário definitivo foi concluída no início do ano de 2017. Com ele, foi realizada uma aplicação experimental, no sentido de perceber possíveis equívocos, favorecendo uma provável revisão e adequação aos objetivos da

pesquisa em tempo. Como a aplicação de questionário trata-se de uma ferramenta procedimento que envolve seres humanos, o procedimento inicial previu a submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS-UFPB). Durante o período de aprovação do projeto no Comitê de Ética, foi realizada a identificação dos principais laboratórios existentes (que cumprissem com o recorte supracitado, ou seja, que tivessem produção científica referente à área do conhecimento abordada no estudo – a Educação Física escolar) e de seus pesquisadores líderes e vice-líderes.

Após a liberação do projeto pelo Comitê de Ética para ser executado e com a listagem dos pesquisadores colaboradores da pesquisa concluída, foram estabelecidos os contatos e convites para participar da pesquisa. Para aqueles que respondiam positivamente e que assinavam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, lhes era enviado o questionário da pesquisa. Dessa forma, a aplicação dos questionários aconteceu no período compreendido entre os dias 1º. de fevereiro e 1º. de abril de 2017.

Após do recebimento dos questionários, os dados foram analisados, tabulados e utilizados para a construção textual do capítulo vinculado à análise e interpretação dos dados.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Neste capítulo, procuraremos fazer considerações gerais sobre as políticas públicas, mais especificamente as políticas educacionais implementadas pelo Estado brasileiro a partir da década de 1990, com a implementação do projeto neoliberal no país a contar do governo Collor de Mello. O percurso histórico traçado buscou evidenciar a análise das políticas públicas desenvolvidas pela gestão dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, e bem como a conjuntura política após a consolidação do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff frente às políticas adotadas pelo Governo Michel Temer, especificamente a contrarreforma do Ensino Médio através da Medida Provisória nº 746, de 2016.

3.1 O projeto neoliberal na década de 1990

O Brasil está passando por um período de sérias mudanças na sua conjuntura política e econômica, tendo como fator preponderante o reajustamento capitaneado inicialmente pelo vice-presidente Michel Temer, após assumir interinamente a Presidência da República (diante do afastamento da presidenta Dilma Rousseff), e logo após, com a confirmação do processo de impeachment e sua posse como presidente da República.

Esse período é um marco para a conjuntura política brasileira, pois apresenta uma transição explícita de um projeto político assumido pelo Partido dos Trabalhadores (PT) nesses últimos 13 anos — sob a ótica de um projeto democrático popular, aqui caracterizado como uma política de caráter neodesenvolvimentista⁷ (BOITO, 2012) — para um projeto político com raízes de cunho neoliberal ortodoxo (KATZ, 2016). É fundamental compreender esse contexto e como essa reestruturação interfere frontalmente nas orientações políticas, econômicas e ideológicas do Estado que, por conseguinte, influenciaram determinadas posturas com relação às políticas públicas e educacionais.

Para entramos nessa discussão, faz-se necessário compreendermos a

⁷ Considerações a respeito desse termo serão apresentadas no segundo item do presente capítulo.

educação enquanto uma política pública, e social. Para tanto, baseamo-nos na autora Höfling (2001, p. 30), que compreende as políticas públicas como “Estado em Ação”: “[...] é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade”. Ao tratar dessas políticas, principalmente no âmbito da educação, é necessário observamos quais fundamentos dão sustentação a elas:

[...] é fundamental se referir às chamadas ‘questões de fundo’, as quais informam, basicamente, as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer. (HÖFLING, 2001, p. 30)

Abordamos, assim, as políticas sociais tanto a partir de sua origem como no neoliberalismo, sob a organização econômica capitalista, além de buscar o entendimento de como se constituem no Brasil contemporâneo.

As ideias neoliberais ganharam visibilidade após a crise econômica em 1970, que marcou o fim da lógica econômica construída por Bretton Woods pós-Segunda Guerra Mundial. Durante o sistema Bretton Woods, a economia internacional foi regida pela relação de paridade da moeda estadunidense (dólar) ao ouro. Em meados dos anos 1970, houve um forte aumento do preço do petróleo, gerando uma desvalorização do dólar, o fim da paridade e uma crise econômica em proporções mundiais. A partir disso, o capitalismo se recompôs sob a face neoliberal:

Na metade dos anos 1970, o neoliberalismo latino-americano antecipou todas as tendências dos países desenvolvidos. Esse paradigma forjou-se no Chile sob Pinochet, com o assessoramento econômico ortodoxo de Friedrich von Hayek e Milton Friedman. Ali foi experimentada a doutrina que posteriormente foi aplicada por outras ditaduras da região (KATZ, 2016, p. 81).

Essa experiência foi logo reproduzida por outros regimes ditatoriais da região, mas não findou com as ditaduras, antes, foi legitimada pelos regimes constitucionais subsequentes. Nessa transição de regimes, o neoliberalismo teve um papel preponderante no sentido de combater as reformas sociais, a distribuição de renda e agir contra a defesa do patrimônio nacional, favorecendo nitidamente a política

imperialista exercida pelos EUA.

Vale ressaltar que, nesse período, o mundo vivia um processo de reorganização das forças políticas. Nos EUA, Ronald Regan foi eleito presidente, pregando pautas neoliberais. Do outro lado do Atlântico, na Grã-Bretanha, Margaret Thatcher iniciava uma forte ofensiva desregulamentando a economia e reduzindo a presença do Estado e os serviços públicos por ele oferecidos. Essa reorganização internacional terá como foco os países latino-americanos que, na crise, consumaram dívidas altíssimas e sem condições de serem pagas, além de grande inflação em um período que ficou conhecido como estagflação (estagnação econômica e inflação alta). Após as experiências ditatoriais, nos anos 1980, muitos países da América Latina recorreram ao Fundo Monetário Internacional (FMI) para resolver seus problemas financeiros, tendo como condição a implementação de políticas neoliberais.

Para Katz (2016), nos anos 1980, prevaleceram as “reformas de primeira geração” com prioridades de ajustes anti-inflacionário. No decênio seguinte, predominou o “Consenso de Washington”, com transformações complementares à abertura comercial, privatizações e flexibilização do trabalho. O neoliberalismo, então, se fortalece com o descenso da União Soviética na década de 1990:

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. (HÖFLING. 2001, p.37)

Podemos pontuar a década de 1990 como um momento histórico que marcou avanço do projeto neoliberal no Brasil, iniciando sua implementação no governo Collor de Melo, como uma saída para a forte crise econômica enfrentada no país. No ano anterior ao início do seu governo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017) apresentava um aumento na taxa inflacionária na ordem dos 1.764%, provocando um combate imediato à espiral inflacionária que vivia o país através do Plano Brasil Novo, popularmente conhecido como Plano Collor. Além disso, as medidas do governo Collor de Melo incluíram outras ações de forte impacto social,

como a redução da máquina administrativa (com a extinção ou fusão de ministérios e órgãos públicos e demissão de funcionários públicos), e o congelamento de preços e salários e o confisco das poupanças.

Após ser acusado de corrupção, Collor de Melo sofreu um processo de impeachment pelo Congresso Nacional, sendo afastado do governo, que passou a ser liderado pelo presidente Itamar Franco. O panorama da crise econômica mantinha-se com a inflação chegando a 1100%, em 1992, e alcançando 2.708,55% no ano de 1993 (IBGE, 2017) — a maior registrada da história. Com isso, FHC assumiu o Ministério da Fazenda e liderou uma equipe de economistas na elaboração das medidas do governo e a execução das reformas econômica e monetária, que visualizavam estatizar economicamente e reduzir os índices inflacionários do país, lançando as bases do Plano Real.

O Plano Real conseguiu, de fato, reduzir a inflação para patamares muito baixos: a taxa passou de 2.477,15% em 1993, para 22,41% e 9.56% sucessivamente — números apresentados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo — IPCA (IBGE, 2016). Com tal redução, que favoreceu incisivamente os bancos, as empresas privadas e o setor público, foi possível, em um primeiro momento, um ganho para as camadas mais baixas da população, através do aumento do poder de compra e a consequente redução da pobreza. Esta conjuntura possibilitou a condução de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República nas eleições nacionais realizadas em outubro de 1994.

A retomada do projeto neoliberal pelo governo FHC, depois do fracasso de Collor, resgatou como tema central o combate à inflação continuando a deslocar a temática social. O foco dominante eram os gastos do Estado e, assim, promovia-se, na prática, a diminuição dos gastos sociais, ao lado da precarização das relações de trabalho, do desemprego e do enfraquecimento do movimento sindical (SADER, 2016, p. 20).

As sutis melhorias acessadas pelas camadas mais pobres da população, perderam força com as crises econômicas enfrentadas após 1998. Por conseguinte, o governo conduziu o aprofundamento das reformas político econômicas, seguindo as orientações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e do Fundo Monetário Internacional (FMI), como expressa Taffarel (1998):

[...] no Brasil da década de 1990, ocorreram vários ajustes estruturais e políticos (reformas, privatizações), advindos da reestruturação do capital via globalização da economia. Tais ajustes, orientados pelo Banco Mundial (BIRD) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), a serviço do grande capital especulativo e financeiro, canalizam-se, entre outras instâncias, para as reformas na educação.

Essas mudanças estão estreitamente relacionadas com a reforma de estado proposta no governo FHC, como expõe Hermida (2009), trata-se de construir um novo tipo de Estado, capaz de enfrentar os dilemas socioeconômicos característicos da década de 1990. A resposta das referidas mudanças foi o aumento do desemprego, o baixo crescimento da renda e a elevação dos índices de pobreza, passando dos 74.215.036, de 1995, para 81.663.555, em 2002, isto é, um aumento de 7,448 milhões.

O neoliberalismo manteve um baixo nível de atividade econômica; dessa forma, o corte de salários e de gastos sociais não incentivou investimentos, e as privatizações não auxiliaram o crescimento esperado.

O balanço do neoliberalismo é contundente nos próprios termos desse esquema. Pretendia reverter o baixo crescimento e manteve reduzido o nível de espaço da economia; esperava eliminar as crises financeiro-cambiais e agravou esses problemas; prometia erigir uma plataforma duradoura de investimentos e acentuou a distância da região com os países que aumentam seu desenvolvimento (KATZ, 2016, p. 85).

Segundo Pochmann (2010), a nova fase do desenvolvimento do capital tende a depender da reorganização do capitalismo, pois os quatro polares do pensamento único (equilíbrio de poder aos Estados Unidos, sistema financeiro internacional fundado nos derivativos, Estado mínimo e mercados desregulados) tornaram-se cada vez mais desacreditados.

3.2 A emergência de uma “nova” alternativa político-econômica

As sucessivas tentativas do neoliberalismo de tentar resolver os seus

problemas estruturais com as mesmas medidas ortodoxas, levou a uma desconfiança de setores que compunham o polo econômico e uma tensão com os setores populares, que reivindicavam melhores condições de vida. No início do século XXI, esse processo teve como consequência a mudança das direções políticas de alguns países, como consequência da rejeição à política neoliberal. As mudanças políticas ocorridas nos países da América Latina demonstraram a manifesta vontade que existe no povo de querer superar as desigualdades e injustiças vigentes (HERMIDA, 2008, p. 332).

Este momento histórico na América Latina conduziu ao poder partidos políticos e presidentes com compromissos, princípios e valores solidários com o socialismo, ao menos do ponto de vista político e programático (HERMIDA, 2008; AGUIAR, 2006). Enquadram-se nesse cenário Venezuela (2000), Uruguai (2004), Equador (2007), Bolívia (2006), Argentina (2007), Chile (2006), Paraguai (2008) e o Brasil, com a ascensão do PT à presidência, no ano de 2003, após a vitória de Luís Inácio Lula da Silva.

No Brasil, esse processo se deu principalmente por consequência da configuração de uma frente política de cunho neodesenvolvimentista, no final da década de 1990 (BOITO Jr., 2012), formada pela convergência de interesses de ordem política e econômica dentre diversos setores sociais, no sentido de contrapor as medidas neoliberais que arrasavam socialmente o país. Para Boito Jr. (2012), foi nesse quadro marcado, de um lado, por dificuldades crescentes para o movimento sindical e popular e, de outro lado, pelo fato de um setor da burguesia começar a rever suas posições frente a algumas das chamadas reformas orientadas para o mercado, que se criaram as condições para a construção de uma frente política que abarcasse setores das classes dominantes e das classes dominadas. A meta-síntese desse cenário foi a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência em 2002 e o Partido dos Trabalhadores (PT) como expressão político-partidária dos interesses dessa frente.

A política propagada pelo governo do PT não pode ser observada como a expressão de uma frente político-homogênea; ela explicita interesses comuns em torno do enfrentamento da política neoliberal do período, e, de certo modo, do capital financeiro internacional. Contudo, há, claramente, interesses divergentes no interior da frente. Para melhor entendimento, Boito Jr. (2012, p. 3) traz algumas de suas

características importantes

[...] a) essa frente é dirigida pela grande burguesia interna brasileira (BOITO, 2012); b) tal frente envolve classes trabalhadoras que se encontram excluídas do bloco no poder – baixa classe média, operariado, camponato e trabalhadores da massa marginal (KOWARICK, 1975; NUN, 1978 e 2001); c) a frente entretém uma relação de tipo populista com essa massa marginal; d) a frente se constituiu no principal recurso político do qual se valeu a grande burguesia interna para ascender politicamente no interior do bloco no poder e e) ela enfrenta, no processo político nacional, aquilo que poderíamos denominar o campo neoliberal ortodoxo, campo esse que representa – essa é a nossa hipótese de trabalho – o grande capital financeiro internacional, a fração burguesa brasileira perfeitamente integrada e subordinada a esse capital, setores dos grandes proprietários de terra e a alta classe média, principalmente aquela alocada no setor privado mas também no setor público.

Katz (2016, p. 160) extrai alguns elementos fundamentais para a aplicação de uma política neodesenvolvimentista. Porém, não pretendemos nos deter à pura conceituação. Em vez disso, elencamos algumas linhas políticas traçadas pelo governo do PT nesses últimos anos, no sentido de melhor visualizarmos essa política na sua concretude.

O êxito da política neodesenvolvimentista, para Katz (2012, p.160), está estreitamente vinculada a cinco caminhos. Em primeiro lugar, postulam a necessidade de intensificar a intervenção estatal para emergir do subdesenvolvimento. Sunkel (2007, apud KATZ, 2012, p. 160) ressalta que “a presença estatal não deve obstruir o investimento privado e consideram que a gestão pública deve reproduzir a eficiência do gerenciamento privado”.

O objetivo é gerar uma base econômica de venda interna de mercadorias, portanto, de realização da mais-valia. As principais apostas são no crescimento econômico, na geração de empregos, nos aumentos dos salários e no crédito e na alocação de recursos nas políticas de transferência de renda (CASTELO, 2013, p. 393).

Sob esta ótica se funda o equilíbrio entre crescimento econômico e desenvolvimento social, adjetivados de autossustentáveis econômica, social e ambientalmente (MOTA, 2012, p. 34). O governo Lula da Silva privilegiou, ainda de

forma tímida, a sua intervenção junto à estratégia de dinamizar e desenvolver políticas públicas, vinculadas principalmente à distribuição de renda que atendesse aos interesses sobretudo da “massa marginal” da população.

O governo Lula operou nas linhas de menos resistência e de maior debilidade do neoliberalismo. Assumindo a tese clássica do PT da prioridade das questões sociais, promoveu o tema como central, preservando o equilíbrio das contra públicas, mas não como um fim em si mesmo, e sim como pronto de apoio para as políticas sociais (SADER, 2016, p. 20).

Um dos primeiros programas a ser desenvolvido foi o Bolsa Família, lançado em 2003, que contribuiu, no transcorrer desses últimos treze anos, para a saída de cerca de 36 milhões de brasileiros da linha da pobreza extrema, contando atualmente com aproximadamente 13,9 milhões de famílias vinculadas ao programa (dados da Caixa Econômica Federal em 2015). Para Castro, “o Bolsa Família [...] contribui para o fortalecimento do mercado. É inconteste, segundo pesquisas do IBGE, que o BF promove um aumento do consumo das famílias pobres” (CASTRO, 2013, p. 364).

Durante a década de 1990, o Governo Federal abandonou a política habitacional, principalmente voltada aos setores populares. Com isso, houve descrédito advindo principalmente dos movimentos populares de moradia (Movimento Sem Teto), que sob esse cenário se limitavam a ganhos locais, conquistando imóveis e terrenos urbanos através da ação direta. Esse descontentamento popular oportunizou um momento muito favorável para a adoção de uma política do governo que fosse de encontro aos interesses comuns, tanto dos setores populares como da indústria.

Assim, no segundo governo de Lula da Silva, foi criado o programa habitacional de grande capilaridade denominado “Minha casa, minha vida” que rompeu com a omissão da União nessa área e atendeu principalmente a necessidade de moradia (visto o déficit histórico dessa área) dos setores mais pobres da população, bem como os de uma classe média ascendente. Esse programa continuou sendo implementado pelo Governo Dilma e ensejou uma convergência de interesses entre os sem-teto e todo um ramo da construção civil — isso não exclui a luta em torno do modelo de casa, do modo de financiamento e de

outros pontos do programa (HIRATA e OLIVEIRA apud BOITO Jr., 2012, p. 10).

O segundo pilar do neodesenvolvimentismo está vinculado à forma de tratar a política econômica, já que ela não apenas deve atuar na conjuntura, mas deve ser um instrumento central de crescimento. Sua prioridade é manter o déficit fiscal reduzido para estimular a competitividade com taxas de juros decrescentes (KATZ, 2016, p. 160). De acordo com Boito Jr. (2012), podem ser elencadas três medidas importantes para elevação da política econômica: a primeira delas passa pela forte elevação da dotação orçamentária do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para financiamento das grandes empresas nacionais a uma taxa de juros favorecida ou subsidiada; a segunda é a política anticíclica, que serve para manter a demanda agregada nos momentos de crise econômica, por fim, a terceira, baseada no incremento do investimento estatal em infraestrutura.

Um primeiro teste para esse modelo foi o enfrentamento à crise econômica de 2008, tal qual se propagou pelos países centrais e periféricos de forma a apresentar uma resposta econômica negativa, com baixo crescimento e distribuição de renda. Contudo, Pochmann (2010) afirma que a força do Estado, com mediação da opção governamental de viabilizar a ação das instituições bancárias, implicou ao país melhores condições do que aquelas que predominavam no período pré-crise. É importante destacar que o governo, intervindo na política de juros do Banco Central, fez com que o Comitê de Política Monetária (COPOM) reduzisse a taxa básica de juros paulatinamente, chegando a um índice histórico de 7,25% ao ano, em 2012. O governo Dilma iniciou mudanças nas políticas de juros e câmbio, reduzindo a taxa básica de juros e o *spread* bancário, além de intervir no mercado de câmbio para desvalorizar o real, visando a baratear o investimento produtivo a oferecer uma proteção — muito tímida, decerto— ao mercado interno.

Na contramão dos países centrais, que seguem desestruturando seus sistemas de bem-estar social, e retrocedendo em direitos, o Brasil tem buscado qualificar suas históricas políticas compensatórias na tentativa de responder às orientações dos organismos multilaterais (BID, Bird e FMI) e configurar-se como uma potencial economia desenvolvida, que concilia destacados índices de crescimento econômico e de inclusão social. (CASTRO, 2013, pág. 363).

O terceiro elemento fundamental para Katz (2016) é retomar a industrialização para multiplicar o emprego urbano. A política neodesolvimentista questiona o retrocesso fabril gerado pela abertura comercial dos anos 1990 e consideram que a expansão industrial deve ser prioridade nas economias intermediárias. Nesse sentido, a postura do governo é de intensificar, mesmo de forma moderada, a participação do Estado enquanto mediador ativo das relações econômicas, o que despertou o interesse de vários setores da economia, como a mineração, a construção pesada, o agronegócio, a indústria de transformação e, em certa medida, os grandes bancos privados e públicos de capital predominantemente nacional. Este amplo campo político, denominado por Boito Jr. (2012) como “burguesia interna”, foi o setor que obteve maior peso político nesse período dos governos do PT e, conseqüentemente, maior influência no direcionamento da política econômica.

A massa assalariada também obteve avanços significativos nesse período, mesmo não alcançando a mesma magnitude dos setores da burguesia interna. Ao nos remetermos ao período anterior, neoliberal, o histórico é de uma forte desvalorização do poder econômico do trabalhador, “principalmente em relação à evolução do Produto Interno Bruto (PIB), que cresceu 2,8% ao ano, o rendimento médio real do ocupado aumentou somente 1,1% ao ano em média entre 1976 e 2006” (POCHMANN, 2010), bem como o aumento da taxa do desemprego que chegou aos 12,6% no ano de 2002, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

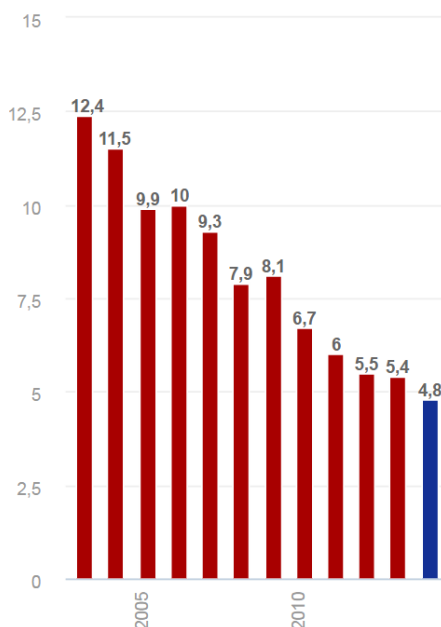
Segundo Boito Jr. e Marcelino (2010, apud Boito Jr. 2012), a política neodesenvolvimentista, a partir de 2003, propiciou ganhos para os assalariados:

O crescimento econômico do país, permitiu uma significativa recuperação do emprego e a política de reajuste do salário mínimo aumentou o poder aquisitivo da base da pirâmide salarial. As novas condições econômicas e políticas favoreceram muito a organização e a luta sindical, propiciando um grande aumento no número de greves e permitindo novas conquistas salariais dos trabalhadores num evidente contraste com aquilo que ocorreu com o sindicalismo na década de 1990.

Dessa forma, o crescimento econômico propiciou um cenário positivo para a luta dos trabalhadores, tendo como um de seus principais aspectos a redução

constante do desemprego no país, chegando em 2014 a uma situação de “pleno emprego”, como podemos observar na tabela a seguir, segundo os dados do IBGE.

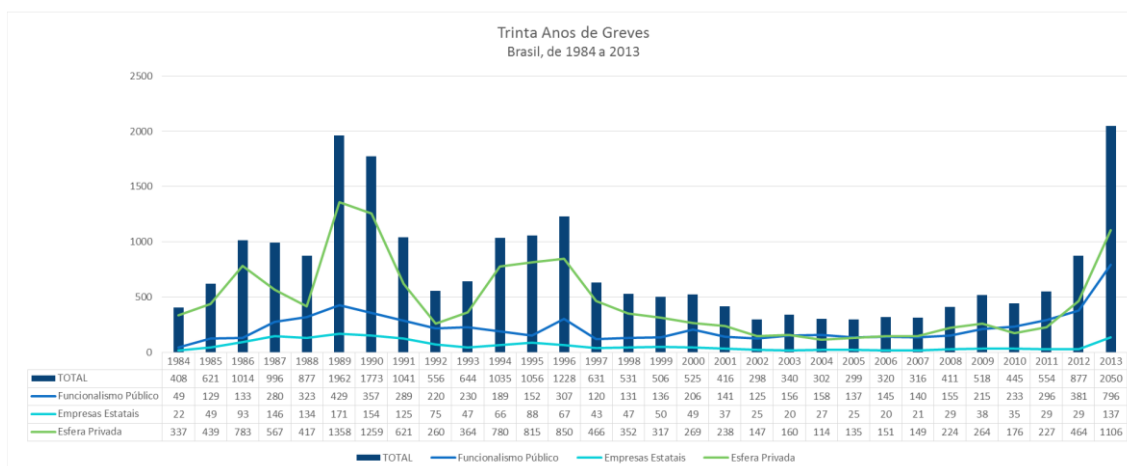
Gráfico 1: Taxa de desemprego no Brasil (2003 – 2014)



Fonte: IBGE

O ano de 2013 foi considerado um ano de muitas lutas sindicais, visto o momento de ampliação dos investimentos de capital nacional, a redução dos juros e a política de proteção do mercado interno, favorecendo a ampliação da lucratividade das empresas. Como consequência a essa conjuntura, é perceptível um aumento significativo no número de greves a partir de 2008, chegando a um número histórico de 2050, em 2013.

Gráfico 2: Número de greves no Brasil (2008 – 2013)



Fonte: DIEESE (2015)

Contudo, os conflitos de interesses salariais entre empregados e empregadores não obscurecem a unidade política em torno dos interesses políticos a ambos: a política econômica. Tem sido frequente, também, as campanhas conjunturais organizadas por associações de grandes empresários da indústria e pelas centrais sindicais para pressionar o governo a dar proteção alfandegária para a indústria local e baixar a taxa básica de juros da economia (BOITO, 2012).

A quarta meta é fazer com que o neodesenvolvimentismo promova o aumento da inovação local, reduzindo a defasagem tecnológica, mediante acordos com as empresas transnacionais para conseguir uma grande absorção de conhecimentos. A política de proteção local e de acordos bilaterais tem por objetivo abrir as portas para empresas transnacionais, de modo que seja garantida uma política de conteúdo local, para além da abertura à produção e comercialização, isto é, tendo a garantia do acesso à tecnologia de desenvolvimento.

A produtividade acaba por depender necessariamente do grau de inovação tecnológica do parque produtivo, da qualidade e quantidade da força de trabalho e das matérias-primas envolvidas, bem como da divisão do trabalho e da organização da gestão da produção. (POCHMANN, 2010, p. 31).

O incentivo tecnológico dado às empresas nacionais foram fundamentais para o desenvolvimento. Vale ressaltar o avanço do setor da construção naval, potencializado pela expansão da Petrobrás, e o aeronáutico, ambos tendo gerado milhares de empregos até 2014.

Por fim, a proposta neodesenvolvimentista, para Katz (2016), tende a imitar o avanço exportador do Sudeste Asiático. Propõe subsidiar os industriais que facilitem a expansão das vendas manufatureiras, mediante estratégias estatais que “ensinem a competir”. A política de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a poderosa instituição financeira estatal que passou incólume pela onda de privatização da década de 1990, passou a contar com um orçamento muitas vezes maior do que dispunha na década de 1990 e passou a priorizar um reduzido número de grandes empresas predominantemente nacionais como receptores dos programas de empréstimos a juros favorecidos ou subsidiados

(BUGIATO, 2012). A política de compras do Estado brasileiro passou a priorizar as empresas nacionais ou implantadas no Brasil.

Um importante feito nesse período foi o arquivamento em torno das negociações da Área de Livre Comércio das Américas (ALCA) e o fortalecimento do Mercado Comum do Sul (Mercosul), momento no qual foi gerada uma unidade entre empresários, movimentos sindicais e populares em torno de uma bandeira única: “não à ALCA”. Em 2002, foi realizado um plebiscito popular no sentido de politizar a sociedade a respeito da proposta e suas implicações para o nosso país e, ao mesmo tempo, consultar a opinião da população. Segundo a Agência Brasil (2016), o plebiscito contou com a participação de 10.149.542 votantes em 3.894 municípios; deste total, 98% (9.979.964 pessoas) disseram “não” à assinatura do acordo com a ALCA.

Com isso, o Brasil passou a ocupar um novo lugar no cenário econômico mundial, assumindo uma posição privilegiada nas relações com os Estados Unidos e a Europa, para a concentração nas reações regionais e nos intercâmbios Sul-Sul (SADER, 2016, p. 22).

O país foi fundamental para fortalecer o Mercado Comum do Sul (Mercosul) e criar a União de Nações Sul-Americanas (Unasul), o Conselho de Defesa Sul-Americano (CDS) e a Comunidade de Estados Latino-Americanos (Celac). Participando do grupo Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (Brics), o país se projetou como aliado estratégico de um novo eixo de reorganização do poder no mundo (SADER, 2016, p. 22).

É nesse cenário que se buscou um programa de política econômica e social, que visualiza o crescimento econômico do capitalismo brasileiro com algumas políticas de transferência de renda, priorizado a população mais pobre, embora ainda o faça de forma moderada. Nesse sentido, os governos do PT não romperam com a estrutura político-econômica herdada dos governos anteriores, tendo em vista o que Sader (2016, 24) aponta como dois elementos centrais justificáveis para tal postura: a hegemonia do capital financeiro no plano econômico e a hegemonia dos valores neoliberais no plano cultural.

3.3 As políticas educacionais no governo do PT

O direito do povo brasileiro ao acesso à educação tem sido peça fundamental de diversas discussões e de intensos debates e lutas nas últimas décadas. A constituinte de 1988 marcou grandes conquistas no campo social e político, reconheceu direitos que ainda hoje estão na agenda dos movimentos sociais (LÁZARO, 2013). Os avanços no âmbito democrático e dos direitos sociais contidos na, mais popularmente conhecida como “constituição cidadã” são inegáveis. No campo das políticas educacionais, foi nítida a abertura proporcionada para alcançarmos diversos avanços na formulação de uma legislação que orientasse a educação nacional, dando legitimidade e consolidando avanços no sentido da garantia do direito básico do acesso à educação de qualidade. A promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007 e o Plano Nacional de Educação, aprovado na lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, são evidências desses avanços.

Os governos do presidente Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff criaram condições efetivas para reverter uma herança de políticas de privatização e abandono da escola pública (GENTILI e STUBRIN, 2013). Os governos petistas tentaram implementar às políticas educacionais mudanças de sentido e significado, com a finalidade de reverter uma visão, segundo Abicalil (2013), fatalista, minimalista, mercadológica e redutora, à procura de alcançar uma visão estratégica, ancorada na igualdade de direitos, na ampliação de oportunidades, na importância da participação, na valorização das diversidades e no fortalecimento das capacidades públicas.

Contudo, ao assumir a presidência em 2003, o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) herdou uma política educacional estruturada sob as bases dos governos neoliberais ortodoxos da década de 1990, fruto de um amplo conjunto de reformas, com o objetivo de elaborar um modelo educacional consoante com as políticas gerais adotadas no plano financeiro, econômico e social.

As propostas para a educação nacional do governo de Fernando Henrique Cardoso se inseriram estrategicamente no cronograma

traçado para a reforma do Estado brasileiro, em estreita sintonia com as políticas econômicas e sociais desenhadas pelos grandes organismos financeiros internacionais, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário internacional (FMI) e a Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). (HERMIDA, 2006, p. 193)

A orientação era proporcionar respostas às organizações financeiras multilaterais. Sob essas bases, estruturaram-se as políticas educacionais com a implementação de avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB-1990), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM-1998) e o Exame Nacional de Cursos (ENC-Provão-1996). Assim, foi construída uma política de financiamento que desse respostas, mesmo que mínimas, no sentido da universalização e melhoramento dos rendimentos do ensino fundamental, através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda constitucional n.º 14, de setembro de 1996.

O aprofundamento desse modelo educacional, interligado diretamente aos aspectos de ordem econômica e financeira, favoreceu fortemente a iniciativa privada, reflexo evidente da política de estado mínimo, expandindo a educação básica, técnica, tecnológica e superior via parcerias público-privadas. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). A construção do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-1995), retrato dessas relações público-privadas, tinha por intuito prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público.

Na educação técnica e tecnológica, foi nítida a parceria com setores indústria, a exemplo da Confederação Nacional da Indústria (CNI), através do Serviço Social da Indústria (SESI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e do comércio, com a Confederação Nacional do Comércio, Bens, Serviços e Turismo (CNC), por meio do Serviço Social do Comércio (SESC) e Serviço Nacional de

Aprendizagem Comercial (SENAC).

Na educação superior, houve uma redução nos investimentos das instituições públicas; a prioridade era a expansão do ensino privado, facilitando a criação de universidades e o ingresso de novos estudantes. É importante destacar que o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o FIES, foi criado em 2001. Segundo Gentile e Stubrin (2013), em 1994, 22,5% das instituições de ensino superior eram públicas e 77,5% privadas. No fim do governo FHC, tais instituições chegaram à porcentagem de 11,9% (públicas) e 88,1% (privadas).

Assim, a educação não era vista como um direito a ser garantido pelas ações do Estado, mas um mercado de oportunidades para o setor privado explorar, impulsionado pela diretriz de garantir um mínimo para os setores populares de modo a atender às exigências da formação e qualificação de mão de obra.

Os governos petistas, portanto, não rompem completamente com esse modelo, como já explicitado no capítulo anterior. A conjuntura observada no início dos anos 2000 expunha um momento de confluência de interesses de diversos setores sociais, econômicos e populares, no sentido de fortalecer o desenvolvimento econômico e social do país. Os atores sociais, organizações político-científicas, movimentos sindicais e populares, principalmente aqueles que compunham a base da frente neodesenvolvimentista, pressionaram o estado na formulação, implementação, análise, avaliação, ampliação e redefinição das políticas, sobretudo as educacionais. Os movimentos sociais, em sua diversidade, conquistaram suas presenças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (MEC-SECADI), no Conselho Nacional de Educação (CNE), nas Secretarias da Mulher, da Promoção da Igualdade Racial e de Direitos Humanos, no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) etc. (ARROYO, 2013).

Nos últimos anos, foram abertos vários canais e espaços de participação popular que contribuíram para maior participação da sociedade civil, organizada ou não, possibilitando a intervenção direta nas orientações e formulações das políticas promovidas pelo governo referentes à educação. A construção da primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, teve como temas de análise o Sistema Nacional de Educação

(SNE) e as propostas para o Plano Nacional de Educação. Segundo Abicalil (2013), a Conferência é um fato social e político que viabiliza a realização de todas essas expressões da sensibilidade humana motivadas pelo mesmo fenômeno: a educação escolar brasileira. Esse espaço representou um importante marco de mobilização e participação, contribuindo para a construção das novas bases para a formulação das políticas educacionais, pensado de forma estratégica, através da consolidação das metas apresentadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Como afirma Fernandes (2013), esse processo levou o debate à base de todo o sistema educacional: a comunidade escolar. Em um mesmo espaço, poder público, profissionais da educação, gestores, pais, estudantes e sociedade civil organizada se encontraram para pensar e deliberar sobre propostas mais orgânicas para a educação brasileira. Tal espaço envolveu, segundo o CONAE (2013, apud FERNANDES, 2013, p. 42):

[...] cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipal, intermunicipal, estadual, distrital e nacional, envolvendo em torno de 2% da população do país, aprovando a realização de conferências nacionais a cada quatro anos.

Como consequência, foi criado o Fórum Nacional de Educação (FNE), instituído pela portaria do Ministério da Educação (MEC) 1.407, de 14 de dezembro de 2010, publicada no Diário Oficial da União em 16 de dezembro de 2011. “O FNE é um espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro, reivindicação histórica da comunidade educação e fruto de deliberação da Conferência Nacional de Educação” (CONAE, 2013, apud FERNANDES, 2013, p. 42).

A multiplicação de experiências democrático-populares em diversos estados e inúmeros municípios, ampliou significativamente as fronteiras do direito à educação e sentou as bases de uma política educacional sustentada nos princípios da justiça social, igualdade e promoção da cidadania. (GENTILI e STUBRIN, 2013, p. 15)

A perspectiva de ampliação do direito ao acesso à educação promovido pelos governos petistas só foi possível graças a um notório realinhamento na política de

financiamento público e um aumento progressivo dos repasses financeiros ao Ministério da Educação. Contudo, esse patamar se manteve estagnado entre os anos de 2011 e 2014:

No início do governo do presidente Lula, o orçamento do MEC (em valores constantes) apenas superava os 33 bilhões de reais. Uma década depois, chegava a mais de 86 bilhões. No ano de 2013, a previsão de investimento atingiu 93 bilhões de reais. O investimento público como percentual do PIB cresceu de forma significativa na última década, passando de 4,8% no ano de 2002 a 6.1% no ano de 2011. (GENTILI e STUBRIN, 2013, p. 16)

Na Educação Básica, ao observarmos os dados apresentados por Gentili e Stubrin (2013, p. 19), é retratado um forte investimento realizado no período: o valor investido por estudante, em 2002, era de R\$ 1.678,00 reais, chegando, no ano de 2011, a cifras de R\$ 4.267,00 reais. Em termos de proposição política, podemos destacar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do decreto nº 6.097, dispondo sobre o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, assegurando suas ações através dos investimentos garantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Saviani (2009) registra que diversas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) incidiram globalmente sobre a Educação Básica. São elas a mudança da lei nº 9.424/96, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), para a Lei nº 11.494/2007, instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); o Plano de Metas do PDE-IDEB e duas ações dirigidas à questão docente (“Piso do Magistério” e “Formação”), completadas pelos programas de apoio “Transporte Escolar”, “Luz para Todos”, “Saúde nas Escolas”, “Guia das Tecnologias Educacionais”, “Educacenso”, “Mais Educação”, “Coleção Educadores” e “Inclusão Digital. Com o acréscimo de três novas ações (Conteúdos Educacionais, Livre do Analfabetismo e PDE Escola) foram totalizadas, em 2009, 15 ações que incidem globalmente sobre a educação básica. Faz-se necessário apontar a reestruturação e ampliação de alguns programas do governo, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que atualmente contempla de forma integral o fornecimento de livros didáticos ao ensino

fundamental e médio; o Programa Nacional de Alimentação escolar (PNAE), que estabelece percentuais fixos para compra de produtos advindos da agricultura familiar, além da criação de programas como o Brasil Carinhoso, fundamental para a expansão da garantia do acesso à educação infantil e o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

Fernandes (2009) afirma que a construção do FUNDEB teve como pressuposto quatro importantes razões. A primeira e mais importante delas é a adequação do FUNDEB à perspectiva constitucional da universalização de atendimento à demanda por educação básica, em todas as suas etapas e modalidades. A segunda é o papel indutor dos fundos estaduais e da complementação da União para tornar efetivo o regime de colaboração. A terceira (menos conhecida) é o lugar do FUNDEB como apenas uma e não a única fonte de custeio e investimento público na educação básica. A última, é o papel fundamental do FUNDEB como valorizador dos profissionais da educação, em especial por meio da viabilização do Piso Salarial Nacional (PSPN) para os educadores.

São numerosos os estudos que demonstram a perda da autonomia dos docentes pelos processos de massificação do ensino trazidos pela expansão da escolaridade. Exemplo disso é o arrocho salarial imposto a esses trabalhadores, combinado à deterioração das condições de trabalho, que, em muitos casos, afeta a saúde dos trabalhadores, além da crescente feminização do magistério, entre outros aspectos que foram ocorrendo nas últimas décadas (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2013). É, fato que houveram conquistas significativas referentes à valorização dos profissionais da educação básica no país, como a implementação da lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) (ainda que o valor tenha sido abaixo do necessário para a garantia da qualidade de vida dos trabalhadores do magistério). Oliveira e Araújo (2013) ainda apontam:

A instituição PSPN recupera [...] a noção de carreira profissional, enfraquecida em razão da degradação sofrida pelas condições de trabalho nas redes públicas estaduais e municipais nas últimas décadas do século passado. Outra importante conquista a ressaltar é a instituição da Lei nº 12.014/2009, que dispõe sobre o reconhecimento dos demais funcionários que atuam na escola como profissionais da educação. E [...] a Lei nº 12.796/2013, que estabelece a exigência mínima de formação para aos profissionais que atuam na educação básica, tendo em vista o cumprimento da

extensão da obrigatoriedade escolar (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2013, p. 47).

Essas medidas foram, portanto, fundamentais para avançar na perspectiva de garantir a qualidade da educação e valorização da carreira profissional. Contudo, esse contexto desperta atenção, pois mesmo com alguns avanços no tocante à remuneração, valorização e carreira do magistério, vários estados e municípios ainda não cumprem a lei do PSNP. Segundo dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2016), até o mês de fevereiro de 2016, 19 estados não cumpriam a “Lei do Piso” e pelo menos 13 estados ainda não estabelecem o 1/3 da jornada de trabalho para as atividades extraclasse.

No plano do Ensino Superior, há um realinhamento do papel do Estado enquanto protagonista das políticas de educação superior no país. Como afirma Dourado (2013), é possível observar uma efetiva retomada da expansão de instituições, cursos e vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior, ainda que tais medidas não tenham superado a tradição privatista desse nível de ensino.

De acordo com o último resumo técnico apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013, os dados referentes à evolução do número de Instituições Federais de ensino também ilustram o desenvolvimento da educação superior a nível federal, que passou de 73 instituições, em 2002, para 106 instituições, em 2013, como mostram os dados [do](#) INEP. Esse avanço é marcado principalmente pela política assumida nesse período de expansão do Ensino Superior, garantido, em sua grande parcela, pela política implementação dos Institutos Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), bem como a interiorização das Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de potencializar o desenvolvimento econômico nos mais amplos setores do território nacional. Programas como o de Expansão das Instituições Federais de Educação Superior e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI-2007) contribuíram significativamente para a expansão desse setor de ensino.

No início do governo Lula da Silva (2003), o país dispunha de 45 universidades federais. No final do seu mandato, contava com 59. Os campi e unidades universitárias somavam 148 e passaram a 274, no final do mandato. O

sistema, que atendia 114 municípios, chegou a atender 230 (GENTILI e STUBRIN, 2013). Fica evidente, então, que a Educação Superior federal teve uma crescente constante durante os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, apresentando um aumento que passou de 543.598 matrículas, em 2002, para 1.137.851 matrículas, em 2013.

Os avanços foram nítidos, porém, como afirma Gentili e Stubrin (2013, p. 22):

A democratização da educação superior brasileira foi possível porque os governos dos presidentes Lula e Dilma desenharam uma política de duas vias complementares: a ampliação da rede pública e a regulação do subsistema privado herdado das décadas precedentes.

Nesse sentido, o setor privado se manteve forte e contou a reestruturação de políticas de financiamento da educação superior privada por meio da aprovação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e do aperfeiçoamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que financia, por meio de juros subsidiados pelo governo, estudantes de IES privadas (DOURADO, 2013). Por conseguinte, A crescente de matrículas no ensino superior privado nesse período passou de 2.434,650 matrículas, em 2002, para 5.373,450 matrículas, em 2013 (INEP, 2015), mantendo, pois, um percentual relativo entre instituições públicas e privadas de educação, próximo a patamares apresentados no início dos anos 2000, no auge da política neoliberal do governo de FHC.

Para além dos elementos referentes ao financiamento e à ampliação desse acesso, faz-se necessário observar também outras políticas que tiveram relevância significativa nesse período, como as políticas de internacionalização, mobilidade internacional, regulamentação da educação no âmbito do Mercosul e criação do programa Ciências sem Fronteiras. Soma-se a isso o desenvolvimento de políticas afirmativas como a implementação das cotas para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas nas universidades federais, bem como o incentivo à política de assistência estudantil, através do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

[...] A ênfase conferida à avaliação, presente na educação brasileira desde a década de 1990, consolida-se por meio da criação e

efetivação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e a institucionalização da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes), órgão colegiado de coordenação e de supervisão do Sinaes. (DOURADO, 2013, p.62)

Por outro lado, foi mantida a lógica das avaliações em larga escala, que são organizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Na educação superior, o ENC-Provão (1996) foi reorganizado e intitulado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE-2004); já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tornou-se critério para ingresso no Ensino Superior.

A título de Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi reestruturado conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, e é composto por dois processos avaliativos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que é realizada por amostragem nas redes de ensino e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Recentemente, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) foi incorporada ao SAEB através da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Com isso, “a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação tiveram como culminância a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007” (Oliveira e Araújo, 2013, p. 48).

A partir da breve explanação acerca da implantação das políticas educacionais nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, fruto de um imenso esforço de síntese, é percebido que houve significativas conquistas democráticas, principalmente na expansão do acesso à educação, na melhoria da qualidade e na valorização profissional. Não obstante, houve a manutenção da estrutura educacional sob a ótica das avaliações em larga escala, em que o professor acaba sendo o principal sujeito a responder pelas responsabilidades de atores do Estado. Ainda assim, corroborando o pensamento de Gentili e Strubin (2013, p. 25):

Devemos enfrentar ainda muitos desafios, várias políticas e iniciativas precisam ser melhoradas. Mas qualquer avaliação não pode desconhecer os avanços, as conquistas, as realizações de uma década que tornou o Brasil uma nação mais justa, mais democrática e igualitária. Uma década em que a educação modelou um presente

e um futuro melhor.

Valemo-nos ainda de Fernandes (2013, p. 44) para destacar que:

Apesar da definição de competências e de atribuições educacionais estarem minimamente instituídas, o país precisa avançar mais na consolidação das condições para a efetivação de uma política pública articulada e eficaz na efetivação do direito a qualidade da educação para todos e todas. Em um Estado formado por entes federados (União, estados, DF e municípios) os desafios são muitos. O PNE e o SNE e a proposição de políticas públicas articuladas para todos os níveis, etapas e modalidades cumpre um importante papel nesse contexto.

3.4 O impeachment e o novo (e preocupante) cenário para a educação

O processo de Impeachment colocou o Brasil perante uma nova realidade política nacional, caracterizada por apresentar profundas controvérsias, tendo em vista que a Presidente Dilma Rousseff, mesmo tendo sido eleita democraticamente com mais de 54 milhões de votos, foi removida do seu cargo, sem crime de responsabilidade. A partir desse momento, teve início um cenário de mudanças que afetaram as políticas públicas e sociais elaboradas até então pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), desde 2003.

É importante pontuar que o atual governo de Michel Temer se empossou através de um golpe jurídico-midiático-parlamentar, orquestrado pelos setores mais conservadores e reacionários da sociedade brasileira. Dessa maneira, é possível compreender que, mesmo sendo legal, o governo de Michel Temer pode ser caracterizado como ilegítimo. Apesar de sua consolidação, esse processo continua a ser questionado pelos setores mais progressistas, pois, como afirmam Grabois e Cavalcante (2016, p. 76):

[...] para que o impeachment não afronte a legalidade democrática e esteja em conformidade com a Constituição Federal, é necessário a comprovação de crime de responsabilidade como dolo, e sabemos que não há crime, tampouco dolo. Tanto o Congresso Nacional quanto o Tribunal de Contas da União, ao analisarem as ações de governos anteriores, permitiram e anuíram os mesmos procedimentos ora realizados pelo governo federal, sem quaisquer

questionamentos. Da mesma maneira, “conjunto da obra” não é argumento jurídico.

Já Stedile (2016, p. 194) aponta que:

O Governo Dilma cometeu muitos erros, muito semelhantes a tradicional política praticada pelos tucanos nos governos estaduais. E, portanto, não haveria motivos para afastá-la. O motivo é ter caminho livre para ampliar a exploração contra os trabalhadores.

Diante disso, o processo de impeachment arquitetado contra a presidenta Dilma Rousseff se caracteriza como uma afronta ao Estado Democrático de Direito, responsável atualmente por garantir os direitos básicos para a vida da maioria do povo brasileiro, maioria essa constituída pela população mais vulnerável. Tal processo pode representar, então, uma síntese do avanço conservador observado no país nesses últimos anos. Souza (2016) afirma:

O sentimento escravocrata que contamina a elite com indiferença *blasé* em relação aos destinos do país e de sua gente é, na verdade, não só compartilhado, mas intensificado na fração conservadora da classe média. (SOUZA, 2016, p. 97)

Nesse ambiente, Grabois e Cavalcante (2016, p. 77) apontam para o fato de que, atualmente, no Brasil, é percebido um crescimento de grupos que flertam com o fascismo e com o nazismo. Além disso,

[...]também defendem a redução da maioridade penal, a violência e a invisibilidade que vitimam a população LGBT e a violência contra religiões de matriz africana, fomentando o fundamentalismo religioso, inclusive, dentro das escolas, a homofobia, a discriminação de gênero e a exclusão escolar.

Como já explicitado anteriormente, o projeto político, econômico e social desenvolvido pelos governos petistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff aceleraram o crescimento econômico e potencializaram e implementaram políticas compensatórias, o que também teve como consequência o aumento da distribuição de renda em meio a população. Nesse período, o jargão popularizado de que o

pobre “passou a andar de avião”, “possuir um carro” e “fazer três refeições diárias”, comumente explicitado pelos setores reacionários da sociedade brasileira, não deve ser menosprezado, pois constitui um forte indício do incômodo apresentado por esses setores, como registra Souza (2016, p. 97):

O mero fato da proximidade física dos pobres em lugares antes reservados à classe média trouxe à baila um racismo de classe perverso que se mantinha escondido do debate público nas condições de extrema desigualdade que o país vivia. O compartilhamento dos mesmos espaços sociais irrita e incomoda ainda mais com a nova postura e atitude das classes populares de desafiar o olhar incômodo, como comprovam iniciativas como os rolezinhos.

Outro elemento importante a considerar, talvez o mais central, é o interesse do imperialismo com relação ao destino do Brasil na geopolítica mundial. Seu principal objetivo consiste na necessidade de barrar a evolução econômica do país, sobretudo o crescimento das empresas nacionais, sejam elas públicas ou privadas, que nesse período ampliaram sua intervenção em novos mercados, tanto do ponto de vista nacional como internacional, através de articulações envolvendo países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).

[...] o verdadeiro objetivo da burguesia é se utilizar desses lumens (pessoas desprezíveis) parlamentares apenas para abrir caminho para recomposição do neoliberalismo no Brasil. Eles precisam recompor as suas taxas de lucro e seguir a acumulação concentradora de renda e de riquezas (STEDILE, 2016, p. 193).

O cenário de aguçamento de crise econômica mundial, já apresentando reflexos na economia interna, junto ao acirramento de interesses dentro da frente neodesenvolvimentista, pressionou o governo a tomar posturas que guinavam para uma política econômica mais conservadora, no sentido de dar respostas a setores que asseguravam a base de sustentação do governo no Congresso Nacional para a manutenção da governabilidade. Contudo, o imperialismo tinha interesses muito maiores do que as respostas apresentadas pelos governos petistas. Stedile (2016), acerca dos interesses do imperialismo no Brasil, explicita três condições para a

reorganização do neoliberalismo no país. A primeira delas é a diminuição da mão de obra, com redução de salários e dos direitos dos trabalhadores, conquistados ao longo do século XX e perpetuados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). A segunda é a liberdade total para se apoderar privadamente das enormes riquezas naturais do nosso território (pré-sal, minérios, água, hidrelétricas etc.) que, pela Constituição, pertencem ao povo. Por fim, a necessidade de recolocar nossa economia na esfera subordinada aos interesses das empresas e do capital estadunidense, acabando com o MERCOSUL e fragilizando a União de Nações Sul-Americanas (UNASUL) e a articulação dos BRICS, além de acelerar acordos de livre comércio.

A estratégia lançada pelas elites vinculadas ao capital internacional parte da tríade *mídia, parlamento e judiciário*. Segundo Souza (2016, p. 103), em 2005, o Mensalão foi a primeira tentativa de “golpe branco”, a partir da associação entre as elites econômicas, o Congresso (comprado), a mídia manipuladora e a justiça parcial. Além disso, como o autor afirma, um elemento novo foi primordial para a efetivação do Impeachment: a integração de frações da classe média brasileira. Dessa forma, a elite, descontente, passou a ter também como aliada uma base social altamente motivada e engajada (isto é, as frações da classe média) que, servindo de massa de manobra, tomou ingenuamente para si o protagonismo da luta.

As jornadas de junho de 2013⁸ podem ter sido um marco para essa conjuntura. Como afirma Souza (2016), não se pode compreender o golpe de 2016 sem a manipulação dos protestos de 2013. As manifestações organizadas pelo Movimento Passe Livre (MPL) tiveram o seu estopim a partir de reivindicações inteiramente municipais, apresentando como principal pauta a redução das passagens de ônibus. Inicialmente, os protestos foram criminalizados por toda a mídia, que apoiou a repressão policial; apesar disso, o movimento cresceu e despertou os olhares dos oligopólios da mídia brasileira — tendo como seu principal personagem a Rede Globo — que enxergaram a possibilidade de canalizar essas massas a seus interesses particulares.

⁸ Essa denominação faz referências as grandes manifestações ocorridas no mês de junho de 2013, que iniciaram na cidade de São Paulo vislumbrando a redução do valor das passagens dos transportes públicos. Contudo essas manifestações ganharam capilaridade nacional, demarcando este período como um momento de ocupação massiva das ruas através de atos e protestos.

A cobertura do Jornal Nacional no dia 19 de junho passou por uma transformação decisiva. A federalização dos protestos, com o objetivo de atingir a figura da presidente, começou a ganhar corpo com a criação de palavras de ordem pelo próprio jornal, que passava agora a promover e incentivar as manifestações como explosão democrática do povo brasileiro. (SOUZA, 2016, p. 91)

Com a redução do aumento das passagens, torna-se evidente a implantação das pautas induzidas pela Rede Globo. A partir de então, o foco passou a ser o combate à corrupção e a difamação das políticas públicas construídas nos governos petistas. Desde então, as manifestações passaram a ser manipuladas pelos oligopólios da mídia e não mais pelo Movimento Passe Livre (MPL). Souza (2016) aponta que “palavras de ordem como ‘Muda Brasil’, como forma cifrada de invocar a verdadeira bandeira – ‘muda (de governo) Brasil’ – passaram a dominar o imaginário das manifestações” (SOUZA, 2016, p. 94). Com a ofensiva, a popularidade da presidenta Dilma Rousseff, que tinha atingido um marco histórico de 79%, em março de 2013, passou para 57%, após os protestos de junho, fazendo com que a mídia percebesse o potencial político apresentado a partir desses movimentos e intensificasse suas ações, ou seja, “... a mídia que tem por dever a vigilância e o papel de ser os olhos e os ouvidos da sociedade, passou a escamotear, mentir e difamar” (ASSIS, 2016, p. 95).

Segundo Souza (2016), a partir de 2014, especialmente com o aprofundamento da disputa eleitoral daquele ano para a presidência, a operação conhecida como Lava Jato passou a dominar e a colonizar o espaço público com a criminalização do PT e da base de apoio ao governo. Embora outros partidos tivessem relações diretas com as denúncias e os “escândalos” alarmados e manipulados pela mídia, a seletividade foi um dos fatores preponderantes nesse momento. A combinação das ações da mídia junto ao judiciário, como afirma Assis (2016), levou à sangria a principal empresa do país, a Petrobrás, e desmoralizou internacionalmente um grupo de grandes empreiteiras nacionais, o que agravou a crise econômica e social instaurada no país. Estes elementos foram reforçados paulatinamente, de tal maneira que os argumentos utilizados por aqueles que defendiam o Impeachment não se concentravam nos aspectos legais das acusações, mas faziam menções a elementos de cunho mais geral, como o

aumento do desemprego, da inflação e do endividamento do estado Brasileiro.

O governo de Michel Temer, portanto, vincula-se diretamente a esses setores conservadores promotores do Impeachment, atendendo a uma política ligada ao capital internacional e aos setores rentistas, que têm como objetivo retomar as suas intervenções de forma incisiva em nosso país. Partindo desse pressuposto, não há espaço de conciliação entre trabalhadores e capital. No entanto, tentativas conciliadoras aconteceram de forma moderada nos quatro governos petistas, tendo como resultado os acontecimentos políticos ocorridos no transcurso de 2016, em que o Brasil se viu dividido em duas perspectivas políticas totalmente antagônicas.

Os acontecimentos do Impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff demonstraram, pois, que as forças político-midiáticas-econômicas não estão dispostas a reproduzir o mesmo erro ocorrido quando da ofensiva neoliberal dirigida por FHC na década de 1990, o qual propiciou a vitória das forças progressistas no início dos anos 2000.

O conjunto de medidas tomadas em poucos meses, assim que Michel Temer assume o governo, tem a intencionalidade de restringir ou inviabilizar espaços para políticas redistributivas e ferramentas indutoras do desenvolvimento, minimamente eficazes, que possibilitaram o avanço do governo neodesenvolvimentista do PT. Ademais, buscam minar a reação dos setores populares, organizados ou não, frente ao desmonte do Estado brasileiro, tendo como marca essencial do governo a preocupação com o manto de legalidade dos seus atos, pois sabe-se que as medidas têm caráter extremamente impopular.

Dentre as principais medidas propostas pelo governo de Michel Temer (muitas delas aprovadas logo após este assumir a Presidência), destacam-se as contrarreformas – da educação, da previdência, e a trabalhista e fiscal - e a desobrigação econômica da soberania nacional, a respeito dos recursos naturais e das empresas estatais.

A implementação de um “Novo Regime Fiscal” no país apresenta-se como a principal medida adotada pelo governo. Segundo este, a aprovação da proposta é crucial para frear o aumento de gastos e diminuir a dívida pública. O Ministro da Fazenda, Henrique Meirelles (vinculado aos bancos), defende que o desequilíbrio das contas do Brasil se deve especialmente às despesas definidas pela

Constituição. Nesse sentido, foi elaborada pelo Governo Federal uma proposta de emenda à constituição (PEC) nº 241, de 2016, que:

Institui o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por 20 exercícios financeiros, existindo limites individualizados para as despesas primárias de cada um dos três Poderes, do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União.

Tal proposta, enviada ao Congresso pelo presidente Michel Temer, em 15 de junho de 2016, tramitou de forma célere, sendo aprovada pela Câmara dos Deputados em primeiro turno no dia 11 de outubro de 2016, contando com 366 votos favoráveis e 111 contrários. A votação em segundo turno foi realizada no dia 25 de outubro do mesmo ano, tendo como resultado 359 votos favoráveis, 116 contrários e 2 abstenções. Com a aprovação do texto na Câmara dos Deputados, a PEC seguiu para o Senado Federal com um novo nome, PEC nº 55/16, sendo posta em votação em primeiro turno pelo plenário no dia 29 de novembro de 2016 e aprovada por 61 votos a favor e 14 contrários. A votação em segundo turno se deu no dia 13 de dezembro do mesmo ano, tendo como resultado a aprovação da PEC nº 55/16, com 53 votos favoráveis e 13 contrários. No dia seguinte, a PEC foi sancionada pelo presidente Michel Temer, ficando evidente o interesse do governo em garantir a agilidade do processo de aprovação dessa medida.

Esta PEC, ao passo que favorece principalmente os setores rentistas da econômica, os bancos e o capital internacional, penaliza os setores populares, através de uma intervenção constitucional profunda, podendo ser vista como a maior modificação já realizada na Constituição de 1988 desde a sua promulgação.

Para Vieira Jr. (2016), a medida incide diretamente sobre direitos constitucionais, como é o caso da saúde e educação, e viola princípios como o da razoabilidade, da segurança jurídica, da transcendência da pena em sua dimensão institucional e a vedação ao retrocesso social. Desse modo, o “Novo Regime Fiscal” funda-se, essencialmente, no congelamento das despesas com valores de 2016, admitindo-se, a partir de 2017, que essas despesas sejam corrigidas pelo valor da inflação apurado no exercício anterior por intermédio da adoção do IPCA/IBGE. Este é o limite de despesas primárias de todos os poderes e órgãos elencados no art. 102

do ADCT, proposto pela PEC nº 55, de 2016.

A PEC nº 55, de 2016, também trata das aplicações mínimas em ações e serviços públicos de saúde e em manutenção e desenvolvimento do ensino, direitos sociais fundamentais previstos na parte permanente da CF, no inciso I do § 2º do art. 198 e no *caput* do art. 212, respectivamente, garantindo os repasses constitucionais para a educação durante o exercício financeiro do ano de 2017. Porém, a partir do ano de 2018, os recursos financeiros serão regulados pela variação do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) do ano anterior. Com isso,

A PEC necessariamente diminuirá o gasto público per capita porque tais gastos estarão congelados, mas haverá crescimento populacional. De 2006 a 2015 (10 anos), o gasto per capita aumentou 44% na saúde e 102% na educação. E, é possível estimar que nos próximos 10 anos haverá uma redução de 6% no gasto per capita nas duas áreas. (SICSÚ, 2016)

O corte nos investimentos da educação tende a paralisar ou até mesmo retroagir as políticas educacionais fomentadas nos governos do PT, como a expansão do acesso à educação em todos os seus níveis, principalmente na Educação Infantil, conquistados a duras penas através de programas como o Brasil Carinhoso, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), Restruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), Fundo de Financiamento (FIES) e Programa Universidade para Todos (PROUNI), bem como políticas afirmativas como as cotas para estudantes de escolas públicas, negros, índios e pessoas portadoras de algum tipo de deficiência.

O PNE (2014-2024), documento que foi amplamente discutido, fruto de muita luta e de debates proveniente dos setores (organizados ou não) da sociedade, sintetizou projeções de curto, médio e longo prazo para o avanço da educação brasileira pelos próximos dez anos. De acordo com o Fórum Nacional de Educação (FNE), o princípio norteador do PNE consiste em quase dobrar as atuais receitas orçamentárias da educação, a fim de se cumprir as 20 metas e 257 estratégias do Plano, entre elas, as que preveem atingir o investimento equivalente a 10% do Produto Interno Bruto na educação, equiparar a remuneração média do magistério com outras categoriais profissionais de mesma escolaridade e instituir o mecanismo de Custo Aluno Qualidade (CAQi e CAQ) para financiar as matrículas nas escolas

públicas. Entretanto, com os limites fiscais e, conseqüentemente, os cortes dos investimentos na educação, corremos um risco de o PNE se tornar inviável em sua concretude. Pascoal (2016) complementa:

A maior parte dos educadores e especialistas que criticam a PEC temem que, com a aprovação do texto, o cumprimento do PNE, que já teve o prazo de várias metas estourado, fique inviabilizado. Isso porque parte das metas, como a universalização da Educação Infantil, a valorização do professor e a ampliação da oferta de Educação integral dependem do apoio financeiro e de infraestrutura da União. (PASCOAL, 2016)

Diversos movimentos e organizações no âmbito da educação já se posicionaram contra a PEC, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Fórum Nacional de Educação (FNE), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Movimento Todos Pela Educação. Percebe-se, então, que a educação está articulada com amplos setores da sociedade civil, movimentos sindicais e populares, organizações científicas, dentre outros, no sentido do enfrentamento político para que essa proposta não seja aprovada no Congresso Nacional.

3.5 A Medida Provisória 746/16 e suas implicações na reorganização da Educação Básica

Em meio a essa conjuntura, a educação brasileira sofreu mais um ataque. No dia 22 de setembro de 2016, o Governo Federal encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746, de 2016, que promove alterações na estrutura do Ensino Médio, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que altera a Lei nº 9.394/96 (LDBEN) e a lei nº 11.494/07 (FUNDEB).

A Medida Provisória aplicou mudanças de forma imediata em nossa legislação educacional, secundarizando o debate e restringindo-o a um período pré-determinado pela tramitação da mesma no Congresso Nacional. Nesse sentido, a

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), em 2016, registra o caráter antidemocrático e a limitação do diálogo imposto pelo governo ao tratar sobre o tema: “o uso de uma MP para tratar de uma temática importante no âmbito educacional emite o claro sinal de que se trata de um governo avesso ao diálogo”.

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 reforma do ensino médio (CNTE, 2016).

O mecanismo utilizado pelo governo federal, via Medida Provisória, para o trâmite da Contrarreforma do Ensino Médio causou à reação de diversas organizações sociais, movimentos populares e sindicais, organizações científicas e sociedade civil como um todo, tendo em vista o seu caráter unilateral, impositivo e restritivo. O Fórum Nacional de Educação (FNE), em nota pública lançada no dia 22 de setembro de 2016, afirma:

[...] a edição de uma Medida Provisória, gestada em gabinetes e construída a poucas mãos, para tratar de tema tão fundamental e complexo para a educação do país, não é instrumento adequado e não pode prosperar” (FNE, 2016).

Assim como o FNE, os Conselhos Estaduais de Educação dos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Bahia, o Fórum Estadual de Educação do Ceará e o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Paraná.

[...] a proposição ignora o debate que vem sendo travado, com centralidade, há anos, pelo campo educacional, pela sociedade e pelo próprio Congresso Nacional. De maneira impositiva, solitária e açodada, pretende o Executivo, por meio do instrumento excepcional da MP, resolver questões complexas de reorganização curricular, pedagógica e formativa que impactarão, inadvertidamente, nada menos que 26 estados, o Distrito Federal, 5570 municípios e milhões

de profissionais da educação, estudantes e estabelecimentos públicos e privados, além do próprio Executivo Federal (FNE, 2016).

O texto explicitado pela MP nº 746, de 2016, desconsidera todo um debate histórico acumulado na área, como apresenta a ANPED em nota pública:

O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPED e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas (ANPED, 2016).

O diagnóstico atual do Ensino Médio apresentado pelo FNE (2016), reconhece que essa fase do ensino não vem preparando bem os estudantes, os currículos são pouco ou nada atrativos e que a qualidade é questionável. Ao observarmos os dados do INEP apontados pela tabela 1 e gráfico 3, que se referem ao número de matrículas e concluintes, respectivamente, percebemos que parcela significativa dos jovens em idade escolar, entre 15 e 17 anos, não estão ingressando e tampouco concluindo esse nível de ensino.

Tabela 1: Número de Matrículas no Ensino Médio e População residente de 15 a 17 anos de Idade – Brasil (2007-2013)

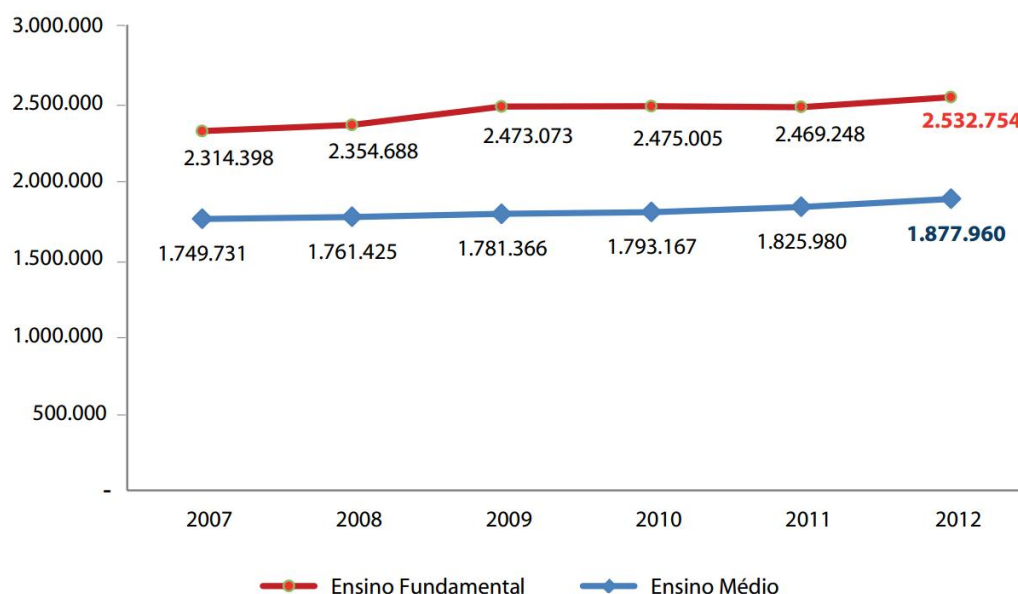
Ano	Ensino Médio	População por Idade - 15 a 17 anos
2007	8.369.369	10.262.468
2008	8.366.100	10.289.624
2009	8.337.160	10.399.385
2010	8.357.675	10.357.874
2011	8.400.689	10.580.060
2012	8.376.852	10.444.705
2013	8.312.815	...
Δ% 2012/2013	-0,8	...

Fonte: MEC/Inep/Deed; IBGE/Pnads 2007 a 2012 e Censo Demográfico 2010 (Dados do Universo).

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

Gráfico 3: Evolução do Número de Concluintes por Etapa de Ensino – Brasil (2007-2012)



Fonte: MEC/Inep/Deed.

O INEP (2014) aponta como possível saída para o enfrentamento dessa realidade a ampliação da educação profissional integrada ao Ensino Médio, possibilitando assim um horizonte para o estudante e gerando uma maior atratividade para a aproximação e permanência do aluno:

Estratégias como a ampliação da educação profissional integrada ao ensino médio – com a apropriada flexibilização e diversificação curricular, considerando as aptidões e expectativas de formação profissional e educacional dos estudantes e em sincronia com os arranjos produtivos locais – podem tornar o ensino médio mais atrativo, permitindo que o aluno vislumbre nessa etapa não apenas o caminho para a educação superior, mas também uma possibilidade concreta de qualificação para o trabalho (INEP, 2014).

Esses elementos estão presentes no discurso do governo a justificar a necessidade imediata para a aprovação da reforma do Ensino Médio, assim como a necessidade da utilização do recurso da Medida Provisória.

Identificar um cenário negativo para tal política, não significa legitimar

mudanças imediatas, sem discussão, que desconsideram acúmulo científico e as políticas já adotadas na última década. Podemos citar aqui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2013) e a proposição de Reforma do Ensino Médio que já estava em tramitação no Congresso Nacional desde 2013, contando com ampla participação dos setores sociais organizados e acadêmico-científicos.

Nesse sentido, precisamos questionar a postura que o Estado vem assumindo enquanto promotor dessa política. Os avanços conquistados no plano da legislação educacional estão sendo evidenciados no plano real da organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas brasileiras? Como podemos propor alterações tão significativas na nossa legislação educacional, se as sistematizações apresentadas nos últimos anos, nem se quer foram postas em prática?

Segundo Frigotto (2016), os aspectos inerentes à realidade das escolas públicas brasileiras, fundamentais para a garantia da qualidade do ensino, são simplesmente desconsiderados pela MP nº 746/16.

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

A redação apresentada pela MP nº 746/16 está permeada de interesses de diversos setores privatistas da educação, protagonizados diretamente por grupos como “Todos Pela Educação” que aglomeram diversas instituições que estão preocupadas essencialmente com os seus lucros e não têm interesses com a qualidade da Educação Pública nacional. Segundo a CNTE:

[...] a MP 746/16 amplia a perspectiva privatizante do ensino médio, inclusive por meio da Educação a Distância; aprofunda o problema

do financiamento nos estados ao incorporar gastos de merenda escolar na rubrica de manutenção e desenvolvimento do ensino; mantém o reducionismo de conhecimentos, a dualidade dos itinerários formativos e a restrição de acesso de todos os estudantes a conteúdo curricular universal no ensino médio; estende a precarização da formação docente para atuar na educação básica e não resolve o problema da disponibilidade de todas as áreas de interesse dos estudantes para concluir os itinerários formativos das áreas específicas propostas na MP.

A Reforma promove a desresponsabilização do Estado com a oferta de uma formação básica sólida e comum entre os jovens, no sentido em que visa: incentivar e criar melhores condições para adoção de uma gestão de inspiração empresarial (além da MP, podemos contatar isso na exposição de motivos da medida e na portaria 1.145/2016 – que regulamenta o ensino médio de tempo integral); ampliar as possibilidades de parcerias com entes não-estatais; aprofundar a lógica de controle e regulação através de avaliações externas; privilegiar a meritocracia; adotar currículos “standartizados” (BNCC).

A MP nº 246/16 foi aprovada pelo Plenário da Câmara dos Deputados em 13 de dezembro de 2016, seguindo tramitação para discussão no Senado Federal, onde foi aprovada no dia 08 de fevereiro de 2017, obtendo 43 votos favoráveis e 13 contrários. Na semana seguinte, foi sancionada pelo Presidente da República Michel Temer e publicada no Diário Oficial da União como a Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017.

O processo de tramitação da MP nº 746/16, foi realizado de forma: centralizada; autoritária; antidemocrática; falaciosa; sem discussão; atropelada; desorientadora (pretendendo causar confusão, para gerar equívocos e falta de objetividade). O governo optou pela não abertura ao diálogo, se mantendo fechado a aceitar as reivindicações das entidades representativas dos estudantes (como a UBES e UNE), dos professores (Sindicatos), entidades científicas (ANFOPE, ANPED, SBPC, dentre outras), dentre outros coletivos sociais organizados em oposição a proposta.

O CBCE, enquanto uma entidade científica da área da Educação Física, veio a público através de nota, repudiar e criticar a forma e o conteúdo desta reforma, bem como à usurpação dos nossos direitos constitucionais, sintonizada com o posicionamento das demais entidades científicas (como a ANPED, ANFOP e SPBC)

e autoridades, articuladas com a problemática da educação e das políticas de Ciência & Tecnologia.

Os atos de oposição a reforma partiram também de outras entidades, grupos e através de manifestações individuais. Como podemos observar a posição pública de diversos diretórios de pesquisas distribuídos por todo o país, que abordam a temática da Educação Física escolar, e as manifestações individuais observadas através do Centro Esportivo Virtual. O CONFEF também se manifestou contra a não obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio, porém vale ressaltar que essa posição foi pautada por uma argumentação corporativista, em vez de argumentos pedagógicos.

A Lei nº 13.415, de 2017⁹, provocou a alteração do Art. 36 da LDBEN (1996), trazendo implicações para a reorganização do currículo do Ensino Médio, que deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por “itinerários formativos”:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

Um dos principais argumentos utilizados pelo governo para a defesa da reforma foi a possibilidade de escolha que o estudante teria para optar por determinado “itinerário formativo”, possibilitando ao aluno estudar temáticas as quais tivesse maior predisposição e interesse. Contudo, algumas questões podem ser levantadas: primeiramente, tem-se a transferência de responsabilidade em relação à orientação do processo formativo do aluno, isto é, o Estado deixa de ser encarregado desse processo, de modo que este passa a ser uma responsabilidade individual do aluno, o qual deverá arcar com as consequências dos seus atos. Para Frigotto (2016), tal quadro consiste em:

⁹ A partir deste momento nos referiremos a Reforma do Ensino Médio utilizando enquanto objeto a Lei nº 13.415 de 2017, e não mais a MP nº 247 de 2016, visto que o objeto de análise será a redação final publicada no Diário Oficial da União.

[...] 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 Desttut 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.

O segundo ponto está relacionado ao próprio texto da Lei nº 13.415, de 2017. Ao tratar da organização dos “itinerários formativos”, deixa evidente 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”. Dessa forma, a redação da Lei não garante que os sistemas de ensino ofereçam todos os itinerários formativos aos estudantes, colocando em contração o próprio discurso do Governo de que a Reforma possibilitaria ao estudante a livre escolha do seu próprio itinerário. Sala (2016) explicita:

Para os estudantes não há nenhuma garantia de que eles terão algum poder para escolher seus próprios “itinerários”. Um determinado sistema pode oferecer só profissionalizante ou só Ciências da Natureza ou só Ciências Humanas. [...] Não me parece que está posto o direito dos estudantes optarem por algo. É antes um simples esvaziamento.

A diversificação de oferecimento do Ensino Médio conforme vocações e interesses, Segundo Gama (2016), é uma verdadeira volta ao passado, mais precisamente à vigência da Lei de Diretrizes e Bases de 1961. Naquele tempo, o ensino colegial era oferecido com diversas configurações: científico, clássico, normal, agrícola, industrial comercial, contábil etc. Nesse sentido, a Medida Provisória retoma a perspectiva de uma formação voltada à especialização, causando um prejuízo na formação dos nossos jovens, já que visualiza uma formação referenciada nas competências e habilidades esperadas pelo mercado de trabalho. É o que fica evidente no parágrafo 11 do Art. 36:

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do caput considerará: I - a inclusão de experiência

prática 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; e II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Isso torna atual o pensamento de Saviani (2011), ao falar da influência tecnicista na década de 1970: uma orientação pedagógica inspirada na assessoria americana, através do acordo MEC-USAID, centrada nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade.

O texto da MP 746 de 2016, apresentava explicitamente a fragmentação da formação através da proposição da não obrigatoriedade de disciplinas consolidadas e reafirmadas por vários documentos oficiais que até então compunham o currículo do Ensino Médio, como é o caso das disciplinas de Artes e Educação Física, além de desconsiderar a presença da Sociologia e Filosofia, como registrado em sua redação relacionada ao Art. 26:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno: [...].

Nesse ponto, houve um recuo do governo, frente as pressões exercidas pelos setores sociais e acadêmico-científicos, visto que a redação da Lei nº 13.415/2017 não manteve alterações no parágrafo 3º do art. 26 da LDBEN, propostos até então pela MP nº 746/16.

Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, a redação da Lei nº 13.415/2017 acrescentou o seguinte texto, Art. 35-A, parágrafo 2º: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Limitando a obrigatoriedade, a “estudos e práticas” de Educação Física. O que “desobriga os sistemas de ensino de oferecer essa disciplina, ao passo que esses estudos podem ser realizados

“dentro” de outras disciplinas”

Com relação aos docentes, a Lei nº 13.415, de 2017 orienta a flexibilização da formação do magistério, permitindo que profissionais com “notório saber”, isto é, não formados em cursos de licenciatura, conduzam as atividades pedagógicas.

Trata-se, lamentavelmente, de legalizar a precariedade da formação docente, algo que contraria todo o esforço da sociedade em valorizar a profissão do magistério e dos profissionais da educação, inclusive sob o aspecto da sólida formação profissional, indispensável para a qualidade da educação escolar (CNTE, 2016).

Essa proposta também compromete os avanços na questão da valorização salarial e da carreira docente conquistada nos últimos anos, já que o horizonte é a precarização das relações de trabalho.

Embora a contrarreforma proponha uma política de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, em seu art. 5º, prevendo o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de quatro anos por escola (a contar do início de sua implementação), a proposta torna-se questionável, pois esbarra em outra política adotada pelo próprio governo: o reajuste fiscal que limita os gastos públicos, o qual terá implicações diretas nos investimentos destinados à educação. É o que aponta a CNTE (2016):

[...] os repasses das verbas da União para às escolas públicas estarão limitados a condicionalidade da transferência dos recursos à disponibilidade financeira do ajuste fiscal, a serem definidos por ato do Ministro da Educação. Em suma: a ajuda federal poderá não ocorrer efetivamente ou se dar em patamares muito abaixo do necessário.

Os setores privados da educação visualizam essa contrarreforma como uma brecha para promissores mercados na educação. Dessa forma, tendo em vista uma conjuntura de cortes de investimentos do Estado, acirra-se a disputa por esses recursos, com uma forte tendência de descentralização das responsabilidades do Estado com a educação pública.

É fundamental registrar a luta dos estudantes secundaristas contra a MP 746/16, bem como a PEC 55/16, que encamparam, de forma protagonista, uma resistência a essas propostas, através das ocupações das escolas de Ensino Médio e dos Institutos Federais de Educação em todo o país, registrando o número de 1197 escolas ocupadas, de acordo com os dados apresentados pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), atualizados no dia 28 de outubro de 2016. Além disso, faz-se mister apontar tanto a resistência de setores dos movimentos sindicais, como a CNTE e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), como a de entidades acadêmicas da educação, a exemplo da ANPED e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), dentre outras específicas de cada área do conhecimento, especialmente o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), no caso da Educação Física, que desempenhou um papel fundamental diante da conjuntura adversa.

4 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SEUS MARCOS LEGAIS

Neste capítulo, procuraremos estabelecer uma linha histórica da Educação Física escolar a partir de dois paralelos: o primeiro, refere-se ao movimento permanente entre formação social, política e econômica do Brasil e a organização escolar nesses momentos históricos (RIBEIRO, 1993); o segundo, está relacionado à apropriação dessas políticas, pensamentos e ideias e na construção dos documentos formais da Educação nacional, os quais inserem a Educação Física no contexto escolar, moldando o seu papel formativo com o objetivo de responder as necessidades sociais hegemônicas de cada período, sendo a própria expressão física da sociedade do capital (SOARES, 2012, p.3). Desta forma, com a finalidade de facilitar a compreensão desse processo, o texto seguirá um sistema de periodização utilizado por Ribeiro (1993, p. 16):

[...] seguindo o critério de destacar os instantes de relativa estabilidade dos diferentes modelos — políticos, econômicos, social — dos instantes de crise mais intensa e que causaram as substituições dos modelos referidos. Estes, sob o ponto de vista educacional, são bastante significativos dada a efervescência das ideias que apontam as deficiências existentes, bem como propagam novas formas de organização escolar. Significativos também, pelas experiências concretas que possibilitam.

Do ponto de vista histórico, o tema adotará uma organização em períodos, tendo como ponto de partida a década de 1870, quando a Educação Física começa a ser apresentada de forma relevante pelos líderes políticos e pensadores da época, bem como assume espaços relevantes em documentos oficiais. Partindo desse pressuposto e valendo-nos dos fundamentos de periodização histórica de Ribeiro (1993), a organização em períodos (ou cenários) ficou estruturada da seguinte forma:

- A organização escolar e a Educação Física no contexto de crise do modelo agrário-comercial exportador dependente (1870-1920) e também na sua fase

posterior, correspondente à organização escolar no contexto de crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e do início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização (1920-1937);

- A organização escolar e a Educação Física no contexto do modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização (1937-1955), até chegar no contexto da crise desse modelo e na implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968);
- A organização escolar e a Educação Física no contexto da pedagogia tecnicista, da concepção analítica, das pedagogias crítico-reprodutivistas (1968-1980);
- A organização escolar e a Educação Física no contexto da emergência das propostas críticas e contra-hegemônicas e da construção da nova ordem (legal e pedagógica) da educação nacional (1980-2016).

A organização da escola e da Educação Física escolar nos diversos cenários será desenvolvida na forma de tópicos no presente capítulo. Para isso, procuraremos complementar as contribuições de Ribeiro (1993) com outros autores, considerados, atualmente, clássicos na História da Educação e na Sociologia, a exemplo de Saviani (2013); Nagle (1974); Prado Jr. (2006); Azevedo (1960); Brum (1998); Basbaum (*apud* RIBEIRO, 1993) e Singer (2014), além de teóricos da Educação Física brasileira como Betti (1991); Coletivo de Autores (1992); Guiraldelli Jr. (1988); Darido (2011); Sores (2012); Oliveira (1988); Castellani Filho (1988; 1999), dentre outros.

4.1 Primeiro cenário: da crise do modelo agrário-comercial exportador ao início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista (1870-1937)

No plano ideológico e político, a trajetória educacional brasileira na Primeira República (1889-1929) se constitui sob a influência do pensamento pedagógico libertador de Rui Barbosa. Neste período, os ideais liberais e a ideia de modernização ganham maior visibilidade, sendo seus reflexos sentidos na

construção dos sistemas estatais de educação. A construção dos Estados-nação e a modernização social tornaram-se os pilares sob os quais se alicerçaram os ideais e as políticas de inovação educacional (SOUZA, 2000, p.4); com isso, ensaia-se, no Brasil, uma forma particular de se pensar a educação, demandando uma nova cultura no cenário educacional.

Para Rui Barbosa, com a “liberalização da educação e da sociedade obter-se-iam novos modos de pensar e agir, favorecendo a passagem de uma para outra sociedade, com base na meritocracia” (NASCIMENTO, 1997, p.40). Logo, o liberalismo era a forma de fazer o Brasil crescer, sendo a educação apontada como instrumento de modernização e ajustamento, na qual a “moralização, civilização e consolidação à ordem social” tornaram-se “bandeira de luta dos ideais republicanos” (SOUZA, 2000, p.51) e a organização pedagógica voltada para o ensino simultâneo e a difusão da escolarização em massa.

Embora os ideais de Rui Barbosa não tenham sido uma realidade para o momento de transição política e ideológica em que o Brasil estava passando, eles tiveram enorme influência no debate nacional, fato que influenciou diretamente na organização dos sistemas de ensino e na reorganização da política educacional, por meio das reformas de ensino. Neste sentido, tais ideais trouxeram conceitos de grande relevância para o cenário educacional brasileiro, como “liberdade de ensinar e liberdade de aprender, coeducação, laicidade do ensino, dentre outros”, que irão demarcar os rumos da educação brasileira.

Em meio a uma forte crítica à pedagogia tradicional, a defesa por uma Pedagogia Modernizadora aponta perspectivas futuristas para o sistema educacional. Nesse contexto, “as reformas educacionais do período antecipam o ideal de popularização da educação, gratuidade e obrigatoriedade do ensino” (NASCIMENTO, 1997).

Este movimento dicotômico em torno da educação não finda com uma verdadeira revolução social, visto que as escolas da época permaneceram seguindo os moldes de formação intelectualista, baseada nos métodos de exposição oral e memorização. Sob esta crítica, Rui propõe que “a educação nacional se organize na perspectiva de, universalizar o ensino elementar, gratuito e obrigatório, o ensino secundário fundado nas letras e nas ciências, de caráter prático e profissionalizante em alguns cursos, e o ensino superior elitista eminentemente voltado para formação de doutores” (NASCIMENTO, 1997).

É importante frisar que seus princípios influenciaram todos os níveis e etapas da educação, mas foram otimizados principalmente na Escola Primária, com a criação dos Grupos Escolares, assim como na Reforma das Escolas Normais, na organização pedagógica e no currículo, agregando novos sentidos à educação.

Para a criação dos grupos escolares surge, portanto, no interior do projeto político republicano de reforma social a difusão da educação popular. A implantação dessa modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública (...), entre eles a consagração da República” (SAVIANI, 2006, p.80).

Em meio a um plano de projeto desenvolvimentista, o *Método Intuitivo* e a *Lição de Coisas* foram apontados por Rui Barbosa como mais adequados para instrução das classes populares, seguindo as ideias pedagógicas predominantes na época.

A ampliação do programa escolar sinaliza a possibilidade de formação de mão de obra para o desenvolvimento do país. Nesse sentido, inserem-se no currículo: educação do corpo, intelectual e moral (SOUZA, 2000, p.5). É preciso, pois, não esquecer dos efeitos benéficos que a Educação Física, aliada ao desenho, proporciona ao crescimento da produção: com o adestramento do olho e da mão, a força produtora da população crescerá um terço (NASCIMENTO, 1997, p.53). Com isso, a educação finca suas raízes na lógica mercadológica, sendo propulsora do crescimento.

Assim, a educação é encarada como veículo de manobra da elite burguesa do país, em vista da preparação de mão de obra barata para o progresso da nação. Freire (1975, p. 22) explicita que, tanto no Brasil como em vários países da América Latina, as elites — formadas por oligarcas com influências liberais — acostumaram-se a ver na educação "a alavanca do progresso", lógica do filisteísmo liberal-oligárquico. A instrução e o ensino são adaptados para a formação de uma intelectualidade a serviço do capital nacional, em que os fatores políticos, econômicos e sociais são tomados como parâmetro para construção dos sistemas de ensino, evidenciando a lógica da exploração e da importação de ideais educacionais, os quais põem em questão o princípio educativo na formação do ser.

Em seus pareceres, Rui Barbosa se refere à educação, principalmente a escolarizada, como motor fundamental da sociedade, evidenciando a soberania

nacional como uma das funções essenciais da educação (NASCIMENTO, 1997, p.48). Logo, a adoção do *Método Intuitivo* e *Lição de Coisas*, na medida em que é vista como essencial para a obtenção da promoção de determinados resultados vinculados à lógica do desenvolvimento do país, corrobora para que os sistemas de ensino incorporem ideais exteriorizadas de educação, em que acabam desconsiderando o sujeito enquanto ser social e histórico-cultural, com necessidades e interesses próprios.

É na República, quando o Estado assume de fato a educação brasileira, que a lógica mercantilista de educação se ensaia com mais vigor e começa a tomar forma, dando um caráter conservador às reformas educacionais no país. Embora a educação comece a ser pensada a partir das necessidades do país, as leis brasileiras legitimaram a ideia de educação exteriorizada, com a introdução, no currículo, do *Método Intuitivo* e das *Lições de Coisas*, materializados por meio das Reformas do Ensino, a exemplo da Reforma Leôncio de Carvalho e dos Documentos Oficiais.

Sendo assim, a importação do método supracitado não levou em consideração as necessidades da classe popular, mas da elite burguesa do país, visto que ele não foi repensado e adaptado a partir das necessidades internas da educação nacional, abrindo, portanto, uma lógica mercantilista no cenário educacional, que põe em evidência a tomada da educação para o desenvolvimento econômico do país.

É nesse período que o currículo é repensado com a inclusão de algumas matérias, como a Educação Física e a Música, que têm como pano de fundo o adestramento do corpo e da mente, visando a exploração do homem. “As tendências de Educação apesar de abordarem diferentes aspectos influenciadores, eram similares ao adotarem o critério de estudo exterior ao objeto propriamente dito” (SAVIANI, 2006). Nesse sentido, as Reformas do Ensino não assumiram o seu caráter democratizante, mas demarcaram momentos de avanços, como o ideal de laicização do ensino.

As mudanças deste período auxiliaram em uma nova cultura escolar, apesar de sinalizarem problemas ainda não superados pela educação brasileira, sejam decorrentes da insuficiência de recursos, da seletividade, da classificação e/ou da repetência. Mesmo o Brasil tendo a oportunidade de tomar a educação por seu princípio próprio, já que os ideais de modernização se faziam presentes ratificou a

preservação do *status quo*, abrindo ainda mais o princípio de educação exteriorizada.

Essa nova cultura escolar fez com que os Colégios fossem repensados, desde a sua estrutura física até os conteúdos do currículo, de forma a estabelecer um ambiente educativo como um “espaço de ordem”:

Tempo e espaço, conteúdo e forma foram pensados. O estudo, o descanso, o exercício físico, a alimentação... tudo passou a ser regulado, controlado e vigiado, e a utilização “ótima” do tempo passou a ser determinante na metodologia utilizada. Tornava-se imperioso não deixar margem a ociosidade pois o “ócio [induz] à vagabundagem, à capoeiragem e aos vícios prejudiciais ao desenvolvimento físico e moral” (COSTA, 1983 p.181).

A educação, então, passa a ser pensada sob as bases de um ensino integral, o qual preocupava-se com o desenvolvimento intelectual, físico e sentimental do indivíduo. Para Nascimento (1997, p. 51), esse ensino integral estava apoiado especialmente em três conteúdos: ciências, desenho e ginástica.

Para Rui Barbosa, o desenvolvimento da capacidade produtiva nacional, fundamento de riqueza e elemento essencial à soberania da nação, estava estreitamente vinculado ao desenvolvimento do conhecimento científico. Dessa forma, a escola tinha como objetivo a formação de um espírito científico, estimulando as faculdades de observação e aproximando o indivíduo do mundo real, da natureza, como uma estratégia de despertar a inteligência e o olhar para ciência, contrariando os métodos aplicados até então, que eram baseados na subjetividade dos conhecimentos centrados nos livros.

Institivamente observadora, a criança sistematicamente contrariada no desenvolvimento dessas aptidões pelos métodos e programa em vigor, que, entre essa insaciável sede natural de ciência e a realidade que a chama, e a tem de satisfazer, interpõe o formalismo de um ensino meramente verbalista. (Rui Barbosa in NASCIMENTO, 1997).

Outro aspecto essencial do ensino integral era a educação do sentimento, amparado principalmente por dois conteúdos: o desenho e a música. O primeiro, dialoga diretamente com a perspectiva de desenvolvimento de um estado nacional moderno e produtivo defendido por Rui Barbosa. Para ele, o ensino do desenho é o

ponto de partida para promover o desenvolvimento industrial. Diante disso, Nascimento (1997, p. 55) reforça que “o ensino do desenho deveria ser feito, não como arte, mas como linguagem comum; não como diversão, mas como instrumento auxiliar”. Dessa forma, tal prática deveria romper com o que estava posto naquele período, ou seja, o desenho não deveria ser visto como apenas um “passatempo”, um requinte restrito unicamente às classes sociais mais ricas. Nascimento (1997) cita uma passagem de Rui Barbosa, que afirma:

[...] o desenho é um dote acessível a todos os homens, e não um privilégio dos artistas por vocação e profissão; [...] Que na ordem pedagógica, bem como na ordem histórica, o desenho precede a escrita; [...] Que, longe de sobrecarregar o programa, ele o ameniza; longe de retardá-lo, só lhe faz ganhar tempo; longe de dificultar outros estudos, facilita-os e auxilia-os enormemente; [...] Que é um elemento essencial ao cultivo das faculdades de observação, de invenção, de assimilação e retenção mental; [...] Que a sua generalização como disciplina inseparável da escola popular é uma das forças mais poderosas para a fecundação do trabalho e o engrandecimento da riqueza dos estados.

Já no tocante à música, sabe-se que a mesma está atrelada à própria cultura humana, pois a cultura musical foi uma das formas desenvolvidas pelo homem em que ele consegue expressar os seus sentimentos, sendo, portanto, uma ferramenta importante para despertar e explorar sentimentos no povo, reforçando a moralidade e a civilidade, além de recompensar o desgaste do trabalho com o lazer ingênuo, despreocupado. Sobre isto, Nascimento (1997) ressalta uma passagem trazida por Rui Barbosa e escrita por Guizot, que afirma:

[...] a música produz n'alma uma verdadeira cultura interior, e faz parte da educação do povo. Tem por efeitos desenvolver os vários órgãos do ouvido e da palavra, adoçar os costumes e civilizar as classes inferiores, aligeirar para elas as fadigas do trabalho, e proporcionar-lhes um inocente prazer, em vez das distrações muitas vezes grosseiras e arruinadoras.

A construção e desenvolvimento do sentimento moral e cívico eram temas abordados em todos os conteúdos ministrados na escola, mas estavam sob a responsabilidade direta da ciência, da história, da economia política e da sociologia (NASCIMENTO, 1997, p. 55).

Por último, podemos destacar a ginástica, que tem um papel fundamental na formação desse novo sujeito. Como aponta Soares (2012), a Ginástica ou Educação Física ministrada nas escolas contribuía para forjar o indivíduo forte, robusto, saudável e disciplinado de que tanto carecia a nova sociedade brasileira:

Era dever primário, como bem diz Rui Barbosa, da existência humana “cuidar do corpo”, “da saúde”, e a ginástica seria o elemento capaz de promover a saúde através do “saudável” exercitar dos músculos, atividade esta que deveria tornar-se hábito (SOARES, 2012, p. 75).

Consonante a essa ideia, Caparroz (2007, p. 85) afirma que a Educação Física — nesse período tratada como Ginástica — ministrada na escola passou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos. Estes, “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com o contexto industrial crescente, com o exército, assim como com a prosperidade da pátria.

No final do século XIX, houve inúmeras reformas do ensino que buscaram incorporar a ginástica nos currículos escolares, reformas estas de conhecimento de Rui Barbosa. Podemos destacar a assinada por Carlos Leôncio de Carvalho, através do decreto n. 7247, de 19 de abril de 1879, que trouxe em sua grade curricular o espaço obrigatório para o ensino da Ginástica nas escolas primárias e secundárias do município da Corte.

A essência dessa reforma é explicitada já em seu Art. 1º: “é completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene”. Essa referência à “moralidade e higiene” traz à tona um elemento que ocupava lugar central no ideário pedagógico brasileiro do Segundo Império e ao longo da Primeira República: o *higienismo* (SAVIANI, 2013; SOARES, 2012). Essa perspectiva fortalece o sentido e significado da presença da Educação Física no currículo naquele período, procedendo a sua relevância, a orientação da obrigatoriedade do ensino da ginástica foi seguida por Rui Barbosa em seu parecer de n. 224 sobre a Reforma Leôncio de Carvalho, sob o título “Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública”, proferido na sessão da Câmara dos Deputados em 2 de setembro de 1882. Este Parecer

apresenta um conjunto de medidas consideradas necessárias para que a Ginástica se integre aos currículos escolares:

- 1 – Instituição de uma secção especial de ginástica em cada escola normal;
- 2 – Extensão obrigatória da ginástica a ambos os sexos na formação do professorado e nas escolas primárias de todos os graus, tendo em vista, *em relação à mulher a harmonia das formas feminis e as exigências da maternidade futura*;
- 3 – Inserção da ginástica nos programas escolares como matéria de estudo, em horas distintas das do recreio, e depois das aulas;
- 4 – Equiparação, em categorias e autoridade, dos professores de ginástica aos de todas as outras disciplinas (SOARES, 2012, p. 77).

Em síntese, é realizada de forma clara uma ratificação da Ginástica enquanto componente curricular obrigatório nas escolas, sendo garantidos horários e espaços específicos para a sua prática em cada instituição, além de conferir a equiparação dos professores de ginástica aos de outras disciplinas e estender a prática da ginástica a ambos os sexos. No entanto, a medida faz considerações com relação à prática das mulheres, reproduzindo uma lógica social em que a mulher é vista como mãe que deve gerar filhos saudáveis para servirem à sociedade. Segundo Soares (2012, p. 79), Rui Barbosa:

[...] procurou sempre, em nome do novo, do moderno, do científico, colocar a ginástica como potencialmente capaz de, em si mesma, desenvolver corpos saudáveis em meio à miséria física e social do povo, em meio a doenças, epidemias e mortes.

Contudo, estas ações não resultaram em mudanças estruturais na sociedade brasileira, pois não alteraram as relações de poder entre as classes sociais existentes naquele período (NASCIMENTO, 1997). Mudanças profundas na sociedade brasileira não resultariam da reforma preconizada por Rui Barbosa, porque, primeiramente, não era este o seu objetivo e, depois, realmente através só da educação escolarizada não se alcançariam transformações tão abrangentes.

Com a crise do modelo agrário-comercial exportador dependente, a organização escolar e a Educação Física adquirem novas roupagens com o início de estruturação do modelo nacional-desenvolvimentista, com base na industrialização.

O marco desse período foi a Revolução de 1930. Segundo Ribeiro (1993), ela

é interessante porque chama a atenção não só para a ocorrência de significativos acontecimentos na década anterior, como também indica a orientação e consequente limitação do próprio movimento de outubro de 1930. O período republicano de 1918 a 1930 é marcado por um “declínio das oligarquias”, em decorrência das modificações nas estruturas econômicas (SANDRÉ, 1973; RIBEIRO, 1993; SAVIANI, 2013), de modo que a modificação básica é representada a partir do impulso sofrido pelo parque manufatureiro, que passa a ter papel indispensável no conjunto da economia brasileira (SANDRÉ, 1973). Dessa forma, Saviani (2013, p. 189) afirma que a prosperidade usufruída com os altos lucros proporcionados pela exportação do café propiciou um progressivo desenvolvimento e uma crescente complexificação social:

A população global cresceu de 14.333.915 em 1890, para 30.635.605 em 1920 e 35.804.704 em 1925. [...] A atividade industrial acelera-se, principalmente durante a Primeira Grande Guerra, entre 1915 e 1919, quando foram criadas quase tantas empresas (5.940) quanto o foram em todos os 25 anos anteriores do período republicano: 6.946. [...] O número de operários passa de 500 mil em 1920 para 800mil em 1930 (BASBAUM, *apud* SAVIANI, 2013, p.189).

Nesse sentido, a industrialização “florescia espontaneamente no ‘vazio’ deixado pela produção primário-exportadora interna e pela produção industrial das sociedades capitalistas ‘centrais’” (PEREIRA, *apud* RIBEIRO, 1992, p. 96). Em lugar de seguir a trajetória clássica que evoluiu do artesanato, passou pela manufatura e atingiu o estágio da grande indústria, o processo de industrialização brasileiro deu-se, desde sua origem, na forma de “grande” Indústria (DECCA *apud* SAVIANI, 2013).

A agricultura cafeeira e a grande indústria no Brasil desenvolveram-se sob a égide do capital financeiro, num momento determinado da expansão mundial do capitalismo que dispunha em seus mercados não só de capitais monetários, mas também de meios de produção e de homens proletarizados – todos eles indispensáveis para a formação do mercado interior do capitalismo no Brasil (Idem, p. 190-191).

Os processos de mudança no campo da economia tiveram como consequência social a consolidação de dois componentes: a burguesia industrial e o operariado (RIBEIRO, 1992, p. 96). Assim, os setores representados

[...] pela burguesia industrial apresentavam pontos de convergência com outros setores da classe dominante, não só pelo fato de muitos industriais serem ou terem sido fazendeiros, como também se colocarem numa relação de dominação no que diz respeito mão de obra. Ao mesmo tempo apresenta traços de distinção que levaram a choques de interesses econômicos que acabam por atingir, às vezes, a área política (Idem, ibidem).

A burguesia industrial brasileira dos anos 1920 incorpora de forma consistente a orientação fordista e a aplica ao objetivo de submeter o trabalhador aos ditames da fábrica, controlando, inclusive, sua vida íntima (SAVIANI, 2013, p. 190). Esse processo, por um lado, gerou “desenvolvimento” econômico ao país; por outro, acentuou a miséria, degradou a vida e destruiu os laços mais singelos e ternos que uniam os indivíduos, atirando-os desde muito cedo a um tipo de trabalho degradante e mal pago (SOARES, 1994, p. 80).

Nesse contexto, o componente social do “operariado” representa a presença do povo expressa no cenário político. As manifestações urbanas organizadas explicitavam de forma mais objetiva a insatisfação dos setores da classe dominada (RIBEIRO, 1992, p. 96-97). Os movimentos grevistas dos anos 1917 e 1918 e a primeira greve geral em São Paulo são sinais das insatisfações advindas dos trabalhadores; além disso, sua ação organizada enquanto classe reforça a consolidação desse componente social na conjuntura política. Contudo, os políticos da década de 1920 insistiam em ignorar esta emersão popular (Idem, p. 97).

Nesta mesma década, com desenvolvimento da experiência soviética, a hegemonia do movimento operário foi sendo transferida dos libertários para os comunistas, haja vista que em 1922 é fundado o Partido Comunista Brasileiro (PCB) (SAVIANI, p. 183). No entanto, o PCB teve duração legal de apenas quatro meses, em decorrência do estado de sítio decretado logo em seguida, embora tenha continuado atuando mesmo que de forma clandestina (RIBEIRO, 1993; SAVIANI, 2013). Sobre o Partido:

No que se refere à educação, o PCB posicionou-se em relação à política educacional, defendendo quatro pontos básicos: ajuda econômica às crianças pobres, fornecendo-lhes os meios (material didático, roupa, alimentação e transporte) para viabilizar a frequência às escolas; abertura de escolas profissionais em continuidade às escolas primárias; melhoria da situação do magistério primário; subvenção às bibliotecas populares (SAVIANI, 2013, p. 183).

A conjuntura marcada por uma crescente urbanização e industrialização sob impulso da acumulação capitalista gerada pela cafeicultura faz alargar o espectro das chamadas “classes médias” (SAVIANI, 2013). Boa parte desse setor se sentia prejudicada pela política vigente e também tinha condições de expressar e exigir suas reivindicações. A síntese desse processo foi o movimento chamando Tenentismo, “que ao interpretar a situação, conclui que o regime político era bom, ruim eram os homens que estavam no poder” (RIBEIRO, 1992, p. 97).

[...] uma insatisfação geral e um desejo de mudança, mesmo que na maior parte as vezes não tivesse claro como deveria ser este “novo Brasil” ou que tentasse resolver de forma mais simplista a questão, acreditando que bastaria a substituição dos governantes através de uma votação direta (Idem, p. 98).

As bases sociais do domínio da oligarquia cafeeira começaram a apresentar cisões, que tiveram como consequência o seu declínio. Nos setores oligarcas dominantes, esse processo inicia-se pelo distanciamento da classe dominante mineira, que se afasta dos interesses cafeeiros, aderindo à aliança liberal. Esse núcleo dissidente é fortalecido pela adesão de parcela significativa das Forças Armadas e das forças sociais das regiões dissidentes, além do paulatino respaldo das classes médias urbanas, as quais se juntaram ao movimento dos trabalhadores (SAVIANI, 2013; RIBEIRO, 1993).

Seja pela sua organização no Bloco Operário Camponês (BOC) ou pela presença difusa da massa operária, esses setores tornaram-se vitoriosos em 1930 (SAVIANI, 2013, p. 191). O resultado político da Revolução de 1930 foi um “Estado de compromisso”, cabendo considerar que esse Estado se pôs como agente, no

plano governamental, da hegemonia da burguesia industrial (Idem, p.193).

O contexto de efervescência social teve como consequência, no campo educacional, a emergência de movimentos renovadores — impulsionados pela modernização advinda do processo de industrialização e urbanização — que contestavam as ideias e práticas estabelecidas; por outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar seu espaço travando uma batalha no campo pedagógico (SAVIANI, 2013; RIBEIRO, 1993).

[...] as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos (SAVIANI, 2013, p. 177).

A organização escolar deveria ser pensa e estruturada por educadores “de profissão” (RIBEIRO, 1992). A síntese desse período foi o movimento chamado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação” ou “otimismo pedagógico”, baseado na crença de que pela disseminação da educação escolar seria possível incorporar grande parte da população junto ao progresso nacional, colocando o Brasil entre as grandes nações do mundo; além disso, o processo de escolarização, determinado por formulações doutrinárias, indicaria o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro (Idem, ibidem).

O modelo de educação assimilado era, pois, o da Escola Nova (RIBEIRO, 1992). Desse modo, a instrução através dos espaços escolares, nos seus mais diversos níveis, tornou-se foco para a incorporação de correntes de ideias e intervenção de movimentos político-sociais. A Associação Brasileira de Educação (ABE) foi um importante canal de veiculação desse ideário; criada em 1924, no Rio de Janeiro, contou com a participação de educadores, médicos advogados, engenheiros e outros, todos aqueles que acreditavam ser possível transformar o país pela educação (SOARES, 2012; SAVIANI, 2013). Nesse período, foram promovidas campanhas educacionais como uma forma de alterar a mentalidade das elites, “convencendo-as da necessidade de regenerar, pela educação, as

populações brasileiras, moldando-as como povo saudável e produtivo (CARVALHO apud SOARES, 2012, p. 89).

[...] enquanto o tema da escolarização era proposto e analisado de acordo com um amplo programa desta ou daquela corrente ou movimento, ela servia a propósitos extra escolares ou extra pedagógicos; era uma peça entre outras, peça importante, sem dúvida, mas importante justamente pelas suas ligações com problemas de outra ordem, geralmente de natureza política. [...] Apenas na década final da Primeira Republica a situação vai ser alterada, com o aparecimento do “técnico” em escolarização, a nova categoria profissional [...]. Justamente nesse momento, os temas da escolarização vão se restringindo a formulações meramente educacionais ou pedagógicas, com o que vão perdendo ligações com os problemas de outra natureza (NEGLE apud RIBEIRO, 1992, p. 99).

Esse movimento marcou a década de 1920, abrindo destaque para as Reformas da educação a nível estadual. Nesse sentido, Saviani (2013) destaca que tal processo alterou a instrução pública em vários aspectos, como:

[...] ampliação da rede de escolar; o aparelhamento técnico-administrativo; a melhoria das condições de funcionamento; a reformulação curricular; o início da profissionalização do magistério; a reorientação das práticas de ensino; e, mais para ao final da década, a penetração do ideário escolanovista (Idem, p. 175).

Nos anos seguintes, abriu-se um novo ciclo, marcado pela introdução sistemática das ideias renovadoras: a Reforma mineira de 1917, realizada por Francisco Campos e Mário Casasanta; a Reforma do Distrito Federal, liderada por Fernando de Azevedo em 1928; e a Reforma pernambucana, em 1929, de iniciativa de Carneiro Leão (SAVIANI, 2013, p. 177). Estes pensadores serão, então, promulgadores das ideias e documentos que irão direcionar a instrução no campo da educação na década de 1930. Destacaremos mais a frente as ideias defendidas por Fernando de Azevedo, que trataram diretamente as especificidades voltadas ao papel da Educação Física na escola.

Depois de 1930, contudo, o modelo econômico brasileiro sofreu um processo

de transformação acentuada, desencadeada principalmente pela crise mundial de 1929. Segundo Prado Jr (2006, p. 291-292), o valor dos produtos fundamentais (em particular o café) em que estava assentada a economia brasileira caíram bruscamente e as exportações sofreram grande redução. A moeda se desvalorizou rapidamente, apesar das restrições, e as importações declinaram fortemente:

O consumo do país sofria assim grande desfalque, o que naturalmente estimulará a produção interna. Apesar da crise e das dificuldades de toda ordem neste momento de subversão econômica internacional, veremos crescer a produção brasileira de consumo interno, tanto agrícola como industrial. Acentua-se assim novamente o processo de nacionalização da economia do país (PRADO Jr. 2006, p. 292).

Nesse contexto de degeneração do modelo agrário-exportador dependente, o estímulo para o desenvolvimento do setor industrial brasileiro entra em cena como uma solução imediata para alavancar a economia interna. Isso desencadeia as bases da ideologia política do “nacional-desenvolvimentismo” (PRADO Jr, 2006; RIBEIRO, 1993). O desenvolvimento do capitalismo implicou no deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura (SAVIANI, 2013, p. 191).

A intensificação da construção da hegemonia por parte da burguesia industrial irá interferir no processo de reorganização do Estado brasileiro, na formulação de políticas públicas e econômicas. Saviani (2013, p. 192) destaca nesse processo a criação, em 1931, do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT):

O IDORT exerceu influência decisiva na formulação das políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva (Idem, *Ibidem*).

Logo após ter sido empossado, uma das primeiras medidas do governo provisório de 1930 foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (Idem, p.

195), que teve como uma de suas principais ações a promulgação de um conjunto de sete decretos, o que ficou conhecido como Reforma Francisco Campos. Assim, as medidas resultaram em uma evidente orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional (Idem. p. 196).

A partir daqui, o presente estudo dará maior ênfase ao Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário. Em seu Art. 2º, destaca-se a divisão do Ensino em dois cursos seriados: o primeiro, “fundamental”, com duração de cinco anos, era o curso de formação do homem que, através de hábitos, atitudes e comportamentos se habilitasse a viver integralmente e ser capaz de tomar decisões convenientes e seguras em qualquer situação (MIRANDA apud RIBEIRO, 1993, p. 107). Já o segundo, “complementar”, poderia ser ministrado nos estabelecimentos de ensino secundário oficiais ou oficialmente fiscalizados, sendo a matrícula em determinados institutos de ensino superior obrigatória para os candidatos. O curso compreendia o período de dois anos e visava à adaptação das futuras especificações profissionais.

Esta reforma também tornou obrigatório, no curso complementar, o ensino de matérias como: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, História da civilização, Matemática, História natural, Sociologia, Física, Química, História da filosofia, Biologia geral, Psicologia e Lógica, Higiene, Noções de Economia e Estatística. A Educação Física também ganha destaque, visto a redação do Art. 9º, o qual explicita: “[...] durante o anno lectivo haverá ainda, nos estabelecimentos de ensino secundário, exercícios de educação physica obrigatórios para todas as classes”.

O movimento de reorganização do Ensino Secundário tinha como objetivo adequar a educação do país aos novos pensamentos do período, os quais acreditavam que a formação de um novo homem envolvia uma relação estreita entre educação, saúde e moral:

A prática educativa, articulando-se com a prática de saúde, não apenas incorporou no currículo escolanovista certas disciplinas, mas concedeu-lhes também prioridade. É o caso da higiene, dos trabalhos manuais e da educação física. Através do domínio de certas técnicas corporais, implícitas nessas disciplinas, buscava-se formar um comportamento adequado do ponto de vista biopsicossocial. [...] A Escola Nova introduzia

uma nova construção social do corpo, mitificada a partir de então no estereótipo da “regeneração da raça”. O corpo deveria tornar-se saldável, isto é, manipulável, hábil, multiplicador de forças e, ao mesmo tempo, exteriorizar as qualidades psicológicas interiorizadas pelo domínio das técnicas corporais: capacidade de previsão e de treinamento da vontade (NUNES apud SOARES, 2012, p. 90).

Os médicos e pedagogos em perfeita harmonia e identidade conceitual buscavam instrumentalizar a educação no sentido “de formar, desde a infância, os hábitos de vida saudáveis, o amor ao trabalho, à ordem e à disciplina” (SOARES, 2012, p. 90). O pensamento médico higienista, em sua vertente eugênica, atravessa o pensamento pedagógico e influencia fortemente a construção e estruturação da Educação Física no Brasil (Idem, p. 100). Valendo-se das palavras do médico francês Philipe Tissié, Fernando de Azevedo afirma que o professor de Educação Física:

[...] deve ter quase os mesmos conhecimentos que o higienista, não bastando ser um pedagogo, mas sendo mister que seja um médico, não bastando que a sua competência se estenda aos mais sólidos conhecimentos didáticos, mas importando vitalmente que a sua propedêutica abranja noções seguras de higiene e anátomo-fisiologia [...] porque na sua fórmula precisa [...] a educação física é higiene e higiene é medicina (TISSIÉ apud AZEVEDO, 1960, p. 91).

O pensamento herdado dessas sistematizações está presente nos dias atuais, quando, no ambiente escolar, observamos que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física pode ser determinada pela liberação ou não do médico. Nesse sentido, o pensamento pedagógico representado por intelectuais como Fernando de Azevedo é elucidativo, apresentando um vasto trabalho sobre a educação nas primeiras décadas do século, bem como minuciosas produções sobre a Educação Física. A concepção biológica de Educação Física baseada na abordagem positivista de ciência, predominante nesse período, prezava pelos métodos de observação e comparação de resultados, de modo que a organização dos alunos para as aulas deveria obedecer a critérios biológicos (SOARES, 2012): “[...] o critério da equivalência física resultante da idade, do coeficiente de robustez,

do índice do perímetro torácico e da conformação constitucional de cada um” (AZEVEDO apud SOARES, 2012, p. 111).

A respeito da incorporação do pensamento eugênico na educação brasileira, podemos afirmar que Fernando de Azevedo é um dos precursores dessa perspectiva, entendendo a eugenia como uma ciência capaz de intervir no meio ambiente físico, valendo-se dos avanços conseguidos pela engenharia sanitária para exercer uma ação higiênica, educacional e sexual. Nesse sentido, as mulheres eram vistas como elemento primordial para a construção de uma nova organização social, devendo essas serem preparadas “de modo científico para contribuir para esse processo de regeneração da raça, exercendo de modo competente a sua grande tarefa biossocial: gerar e criar filhos robustos e saudáveis” (SOARES, 2012, p.102). Assim, a formação ou educação física da mulher deveria abranger os “trabalhos manuais, os jogos infantis, a ginástica educativa e os esportes menos violentos (os quais são) de todo incompatíveis com a delicadeza do organismo das mães (AZEVEDO apud SOARES, 2012, p 102):

A Educação Física escolar, acentua as representações que a sociedade tem dos indivíduos, seja do seu corpo — entendido como corpo biológico, a-histórico —, seja de sua moral — entendida como amor ao trabalho, à ordem, à disciplina —, seja pelo seu espaço na sociedade — entendido como resultado do esforço individual, da tenacidade, da vontade (SOARES, 2012, p. 111).

Por conseguinte, as relações de poder estabelecidas interferem no processo de desenvolvimento da organização e pensamento sobre a educação, mais precisamente na construção da perspectiva escolanovista, que influenciou diretamente a construção da Educação Física no âmbito escolar, fruto da biologização e medicalização das práticas corporais, instrumentos de construção da ordem. Em outras palavras, é o que Azevedo afirma: “um organismo sadio de músculos adestrados é de certo mais fácil a moralizar do que uma máquina humana enfraquecida e emperada” (apud SOARES, 2012, p. 111).

4.2 Segundo cenário: organização escolar e Educação Física no contexto do modelo nacional-desenvolvimentista (1937-1955) e na implantação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico (1955-1968)

O marco central das mudanças no período de 1937 a 1955 foi a Segunda Guerra Mundial (BRUM, 1998; RIBEIRO, 1993). O conflito entre os centros imperialistas — de um lado as forças democráticas liberais, apoiadas pela União Soviética; do outro, os regimes totalitários de características nacionalistas-expansionistas do chamado eixo (Alemanha-Itália-Japão) (BRUM, 1998) —, contribuiu para enfrentar o contexto de descapitalização permanente da economia brasileira, visto a sua relação de dependência aos setores econômicos internacionais. Ribeiro (1993) aponta:

[...] Em função desta rivalidade, Getúlio Vargas, oscilando entre um e outro (inglês, norte-americano e alemão), pode conseguir condições “melhores” de aplicação e pagamento dos empréstimos, em troca do solicitado apoio brasileiro a uma das facções que se foram constituindo (RIBEIRO, 1993, p.131).

O contexto pós-guerra ficou marcado por uma série de mudanças de ordem econômica, política e social. Segundo Brum (1998, p. 193-194), podemos destacar alguns elementos principais que corroboraram para as mudanças na conjuntura interna brasileira: a) A transição de situação de crise econômica aguda, na década de 1930, para uma fase de extraordinária prosperidade a partir de 1945, impulsionada pela incorporação dos novos conhecimentos científicos e técnicos aos processos produtivos; b) A consolidação do capitalismo monopolista multinacional, com a internacionalização do capital, sob a liderança das corporações transacionais (o capital sem pátria); c) A crescente afirmação da democracia e da liberdade como valores fundamentais dos indivíduos e da organização política dos povos; d) A aceitação generalizada da intervenção do Estado na ordem econômica, exigida pelo esforço de reconstrução do pós-guerra; e) A ascensão da classe trabalhadora como agente e interlocutor político cada vez mais respeitado; f) A expansão do socialismo/comunismo nos países do Leste Europeu, como resultado do desempenho do Exército Vermelho na guerra contra a Alemanha nazista; g) A

consolidação da hegemonia de duas superpotências no mundo: Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, dois sistemas sócio-político-econômico-ideológicos distintos (capitalismo x socialismo).

Somente em 1945 o Brasil firma seus vínculos econômicos de forma mais definitiva com os Estados Unidos, único país capitalista sobrevivente da Segunda Guerra. Com isso, torna-se evidente uma grande penetração capitalista norte-americana na economia brasileira, que atinge o seu ápice em 1955 (BASBAUM *apud* RIBEIRO, 1993, p. 131). Dentro desse período, o cenário político brasileiro passou por três fases: a *autoritária* (1937-1945), a *democrática* (1946-1964) e a *ditatorial*, que se inicia em 1964 a partir do golpe militar (BRUM, 1998).

O período de 1937 foi marcado pelo golpe político-militar de Getúlio Vargas. Com a derrubada da aristocracia rural do café, não havia ainda uma classe ou grupo de classe suficientemente forte para substituí-la. Sendo assim, como afirma Basbaum (*apud* RIBEIRO, 1993), um governo que não possui base em uma classe social econômica que domine os meios de produção só pode governar pela força. A consequência disso é, pois, o golpe político de Vargas, aliado à hierarquia militar e a setores das oligarquias (CORTI, 2013), em 10 de novembro de 1937, quando é outorgada uma nova Constituição. Para Ribeiro (1993, p. 129), esta:

[...] difere em essência das anteriores constituições republicanas, pois dispensava o sistema representativo, enquadrava os demais poderes no Executivo e liquidava com o *federalismo*, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical etc.

É, então, sob o contexto do governo autoritário (1937-1945) — também conhecido como a ditadura do Estado Novo — e diante das circunstâncias do momento interno e externo do país que se torna possível o desenvolvimento de um modelo capitalista-industrial, mesmo que ainda dependente. Isso favorece as forças econômico-sociais vinculadas às atividades urbano-industriais (RIBEIRO, 1993; SANTOS, 2006), setores estes ligados ao governo.

Contudo, o Brasil foi um país de industrialização tardia, visto o atraso em relação às nações pioneiras, bem como a condição estabelecida de país periférico em relação aos centros dinâmicos do capitalismo mundial (BRUM, 1988). Estas considerações colocam, no centro do polo do desenvolvimento industrial brasileiro, o

Estado enquanto força motriz desse processo, assumindo progressivamente o papel de principal agente do desenvolvimento capitalista brasileiro.

[...] o estado brasileiro reuniu capitais indispensáveis, utilizando ao máximo a poupança interna; criou empresas estatais nos setores básicos; direcionou os investimentos privados; “estabeleceu reservas de mercado para proteger a indústria crescente; proporcionou estímulos, subsídios isenções e incentivos fiscais; proporcionou a formação de um mercado interno” (FREITAS *apud* BRUM, 1998, p. 207).

O favorecimento à iniciativa privada foi notório e necessário no sentido de acelerar o processo de desenvolvimento industrial (retardatário) do país. Em paralelo, o Estado também assumiu um papel protagonista no sentido de promover a infraestrutura e a produção da matéria-prima necessária para alavancar o processo de industrialização e avanço da acumulação do capital. De acordo com Brum (1988, p. 207), a ocupação dos espaços econômicos pelo Estado, através de empresas estatais, começou na década de 1940 e avançou nos anos subsequentes:

Os primeiros grandes marcos foram a Companhia Siderúrgica Nacional, com a usina Volta Redonda, no Rio de Janeiro; a Companhia Hidrelétrica do São Francisco (CHESF), a Petrobrás e a Companhia do Vale do Rio Doce — esta, voltada à exportação de minério de ferro (Idem, 1988).

Quanto à educação, as mudanças constitucionais mantiveram alguns princípios anteriores, os quais procuramos dar ênfase ao trabalho manual (RIBEIRO, 1992), cujo objetivo consistiu em responder ao novo cenário econômico desenvolvido no país. Como observado no art. 130, a obrigatoriedade e gratuidade de acesso ao ensino primário foram mantidas, fazendo-se necessária a qualificação da mão de obra para o avanço da produção. Essa relação é estabelecida de forma mais explícita no art. 129, que aponta providências relacionadas ao ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas, o que em matéria de educação é primeiro dever do Estado, bem como a fundação de institutos de ensino profissional, estabelecendo um regime de cooperação entre estado e indústria. Cabe ressaltar o art. 131, que torna obrigatórios, em todas as escolas

primárias (normais e secundárias), a Educação Física, o ensino cívico e o ensino de trabalhos manuais.

Tais mudanças explicitam uma orientação político-educacional capitalista na preparação de um maior contingente de mão de obra para as novas funções abertas pelo mercado (RIBEIRO, 1993; SANTOS, 2006). Dessa maneira, o Estado, enquanto indutor da economia interna, assume um papel predominante na viabilização do desenvolvimento produtivo nacional, marcado por incentivos aos setores urbano-industriais, estabelecendo uma relação direta com os objetivos migrados para a política educacional do período.

As medidas efetivadas por Lourenço Filho, diretor do INEP, através da promulgação das leis orgânicas do ensino (conhecidas como Reformas de Capanema) são um forte indício dessas aproximações entre estado e setores urbano-industriais. Embora fossem reformas parciais, toda a estrutura educacional foi reorganizada por meio de oito decretos, a saber:

- a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC;
- h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola; (SAVIANI, 2013, p. 269).

O conjunto dessas reformas tinha uma ordenação lógica que decorreu de uma mesma concepção geral, materializando-se em uma mesma estrutura organizacional (Idem, Ibidem):

Essa estrutura comum previu um ensino primário elementar com duração de quatro anos acrescido do primário complementar de apenas um ano. O Ensino Médio ficou organizado verticalmente em dois ciclos, o ginásial, com a duração de quatro anos e o colegial com duração de três anos e, horizontalmente, nos ramos secundários e técnico-profissional. O ramo profissional subdividiu-se em industrial, comercial e agrícola, além do normal que mantinha interface com o secundário (Idem, Ibidem).

As mudanças constitucionais, bem como as mudanças advindas dos decretos das Reformas Capanema, significaram um avanço no sentido de traçar uma política educacional de âmbito nacional, perspectiva almejada desde os anos 1920 (RIBEIRO, 1993). Contudo, tais mudanças não visavam contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual (Idem, Ibidem, p. 129); ao contrário, do ponto de vista da concepção, as medidas tinham caráter “centralista, dualista e corporativista”, como afirma Saviani (2013, p. 270):

[...] o conjunto das reformas tinha caráter centralista, fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e aos ofícios requeridos pela organização social.

O Ministro Gustavo Capanema, ao fazer considerações sobre o ensino secundário, explicita os aspectos apontados por Saviani (2013), bem como apresenta uma influência fascista presente no período do Estado Novo (RIBEIRO, 1993):

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo [...]. O estabelecimento de ensino secundário tomará cuidado especial na educação moral e cívica de seus alunos, buscando neles formar, como base do patriotismo, a compreensão da continuidade histórica do povo brasileiro, de seus problemas e desígnios, de sua missão em meio aos povos (art. 22) [...]. Deverão ser desenvolvidas nos adolescentes os elementos essenciais da moralidade: o espírito

de disciplina, a dedicação aos ideais e a consciência da responsabilidade (SILVA *apud* RIBEIRO, 1993, p. 149).

A educação torna-se, pois, um recurso fundamental para a garantia da política econômica e ideológica do estado. A “paz social” seria conquistada pela formação eficiente da elite, que teria a função social de conduzir as massas (Idem, *Ibidem*), trabalhadores (as), o povo passivo, adestrado, civilizado. Isso pode ser considerado, portanto, um retrocesso para a educação, no sentido de que os aspectos de fundo estão sintonizados com um modelo nazifascista de desenvolvimento e com a “promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem social existente” (Jaguaribe *apud* RIBEIRO, 1993, p. 149).

A Educação Física, apontada enquanto componente obrigatório nas escolas primária, normal e secundária, tem o estímulo a sua prática voltada à concretização da identidade moral e cívica brasileira (CASTELLANI, 1988; SOARES, 2012). Se referenciava na necessidade do adestramento físico, que em um primeiro momento era necessário a defesa da pátria, face os perigos internos as medidas de ordem político-econômica constituída, e por seguinte, visou “assegurar o processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho do homem brasileiro” (CASTELLANI, 1988, p. 12).

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937).

O processo de disseminação ideológica do método referente à prática da Educação Física no ambiente escolar foi assumido de forma significativa pelas instituições militares (CAPARROZ, 2007; HERMIDA, 2009; COLETIVO DE AUTORES, 2009; SOARES, 2012; DARIDO e RANGEL, 2011; CASTELLANI, 1988). Como destaca Darido e Rangel (2011, p. 03), a Educação Física era considerada:

[...] como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto de uma fundamentação teórica que a desse suporte. Por isso, não havia distinção evidente entre a Educação Física e a instrução militar. Para ensinar a Educação Física não era preciso dominar conhecimentos, e sim ter sido um ex-praticante.

Caparroz (2007, p. 93) ressalta as considerações de Oliveira (1984) sobre a influência das instituições militares na conformação da Educação Física escolar brasileira, por décadas, pelo denominado “método francês”.

Originário, ainda, de Joiville-le-Pont, foi trazido por militares franceses que vieram servir na Missão Militar Francesa. Adotado nas Forças Armadas, a sua obrigatoriedade foi estendida à esfera escolar (1931), “enquanto não for criado o Método Nacional de Educação Física”. O Regulamento de Educação Física da Escola Militar de Joiville-le-Pont foi a bíblia da Educação Física brasileira durante mais de duas décadas.

As instituições militares, a exemplo do Centro Militar de Educação Física, criado através da portaria do Ministério da Guerra, de 10 de janeiro de 1922, tinham o objetivo de dirigir, coordenar e difundir o método da Educação Física e suas aplicações desportivas. Com a efetivação do curso provisório de Educação Física, o Centro Militar exerceu forte influência na formação dos primeiros professores civis de Educação Física (CATELLANI, 1988, p. 26).

Castellani (1988) ressalta passagens da palestra proferida pelo professor Carlos Sanches de Queirós,¹⁰ em conferência intitulada “Filosofia e Educação Física”, realizada no dia 30 de outubro de 1941, no Palácio Tiradentes, em evento patrocinado pela Associação Brasileira de Educação Física, apresentando reiteradas críticas ao modo que a Educação Física vinha sendo desenvolvida pelas instituições civis, além de reforçar a importância devida à Escola de Educação Física do Exército:

[...] A atitude descontrolada e pouco digna que frequentemente se observa nos campeonatos interclubes, tanto por parte dos jogadores, como por parte do público que os assiste, é uma prova irrefutável do

¹⁰ O professor Carlos Sanches de Queirós foi o primeiro diretor da Escola Nacional de Educação Física do Brasil, criada pelo Decreto-Lei 1212 de 17 de abril de 1939.

fracasso dessas agremiações como entidades educativas. [...] Foi conhecendo a gravidade do problema que as Classes armadas, num gesto de grande visão patriótica, iniciaram modestamente o seu fecundo e honesto núcleo de trabalho e catequese — a Escola de Educação Física do Exército (CASTELLANI, 1988, p. 27).

As instituições “aprisionaram” (CAPARROZ, 2006) a Educação Física escolar. O próprio autor apresenta questionamentos sobre a possibilidade de, no período, ter havido a presença de outros processos sistematizados, baseados em outra fundamentação, estabelecendo uma nova relação na conformação professor-aluno. Contudo, Bracht (apud CAPARROZ, 2007, p. 95) afirma que nesse período não foi desenvolvido um corpo de conhecimentos que se diferenciasse fundamentalmente da instrução física militar.

A Educação Física não é ela mesma, em maior ou menor grau ela é a instrução física militar. A sua identidade e o seu desenvolvimento são totalmente determinados a partir de fora. Seu entendimento como atividade eminentemente prática colabora também para impedir a reflexão teórica em seu interior. A figura do professor ou seja, o sujeito que poderia desempenhar tal tarefa, também não está ainda presente.

Observa-se, assim, que a Educação Física escolar nesse período era entendida como atividade exclusivamente prática, tendo recebido influência significativa das instituições militares, de modo que o desenvolvimento da sua prática estava baseado em sistematizações do método Ginástico Francês. Esse momento perpassa o auge da militarização da escola, respondendo à execução do projeto de sociedade idealizado pela ditadura do Estado Novo (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

Com o final do conflito bélico mundial, há uma crescente afirmação dos valores da democracia e da liberdade, bem como da ascensão do povo enquanto agente e interlocutor político nas diversas nações do mundo, o que reverbera diretamente no cenário político nacional. “Com a derrota aos regimes totalitários e a vitória das chamadas democracias, em 1945, a ditadura varguista do Estado Novo chegava ao fim” (BRUM, 1988, p. 199). O próprio Getúlio Vargas, percebendo este cenário de retomada democrática e o crescimento da pressão advinda de grupos

sociais (RIBEIRO, 1993), antecipou-se às oposições no processo de redemocratização, manobrando, através da burocracia estatal, com a alta oficialidade e parcelas da oligarquia, procurando aproximar-se também das massas trabalhadoras (SAVIANI, 2013).

Consequentemente, houve o surgimento de manifestações populares em favor de Getúlio Vargas (conhecidas como “queremismo”), trazendo consigo a palavra de ordem “Constituinte do Getúlio” (Idem, Ibidem). Tal constituinte teve como síntese o texto constitucional promulgado em 18 de setembro de 1946, que expressa em suas entrelinhas os embates, as manobras e as contradições presentes na política do período, tanto advindas dos interesses e protagonismo dos trabalhadores(as) como dos interesses dos que estavam no domínio da estrutura do Estado (grupos políticos e econômicos). Nesse sentido, Santos (2006) apresenta considerações significativas relacionadas aos aspectos constitucionais referentes à educação, os quais, segundo a autora, criaram condições, ainda que mínimas, para assegurar uma política de educação nacional:

[...] esta Constituição se assemelhava à de 1937, no sentido das concessões à escola privada, mas priorizava outros aspectos por sua inclinação democrática. Por exemplo, no que dizia respeito à exigência de concurso de títulos e provas para o preenchimento de cargo no magistério. Trazia a proposição de descentralizar a administração e a orientação pedagógica, mas não deixava de atribuir à União o papel de ditar as linhas gerais para a organização da educação nacional. Uma questão resolvida a contento foi a da definição de verbas a serem aplicadas à educação: para este fim, não menos de dez por cento da arrecadação da União, e vinte por cento da renda resultante dos impostos dos Estados e Municípios (SANTOS, 2006, p. 139).

A Carta Constitucional de 1946 apresentou uma série de elementos significativos no sentido de traçar uma política educacional para o país, dentre os quais o de tornar competência da União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d).

Com isso, nos deteremos a traçar algumas considerações sobre o processo de construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1961, que teve implicações significativas para a normatização da

Educação Física no contexto da política educacional nacional, além de especificações relacionadas a sua prática no Ensino Médio.

A elaboração da LDB de 1961 tem início com a constituição de uma comissão — deliberada pelo ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani — composta pelos principais educadores do país para elaborar seu anteprojeto (Idem, Ibidem). Nessa comissão, foram constituídas três subcomissões: do ensino primário, tendo como presidente Almeida Júnior; do ensino médio, com Fernando de Azevedo (presidente); e do ensino superior, sob a presidência de Pedro Calmon. O projeto foi apresentado à Câmara Federal, em 1948, para apreciação e discussão. Ribeiro (1993) aponta:

Até 1952, o projeto não passou do exame das comissões parlamentares; de 1952 a 1958, transcorre uma fase de debates sobre a interpretação do texto constitucional e, de 1958 a 1961, transcorre uma segunda fase de debates no plenário da Câmara, iniciada a partir da apresentação de um substitutivo do então deputado Carlos Lacerda (RIBEIRO, 1993, p 145-146).

Segundo Santos (2006, p. 140), duas ordens de discussão sobre o projeto podem ser ressaltadas. A primeira, em torno da interpretação constitucional, evidenciando o embate entre duas concepções: “uma centralizadora, conforme os moldes da Constituição de 1937, e outra federativa, descentralizadora, no espírito da Constituição de 1946”.

Os educadores de “ideias novas” eram contrários à tendência centralizadora (RIBEIRO, 1993), pois transparecia um perigo frente à experiência anterior do Estado Novo, caracterizado como uma ditadura baseada em uma ideologia de direita (fascismo), bem como em função de princípios pedagógicos, uma vez que acreditavam no processo educativo como um processo onde as adaptações às diferenças regionais e individuais exigiam a descentralização. Os educadores católicos também se somaram a essa posição, principalmente por dois aspectos: acreditavam que a centralização iria contra a liberdade individual ou da família e poderia ser utilizada como instrumento de introdução e propagação da ideologia do Estado, que iria contra a igreja (Idem, Ibidem, p. 147). A discussão sobre outros temas como o ensino primário gratuito e obrigatório, gratuidade e escolas públicas nos demais níveis de ensino, bem como a normatização e a regulamentação destas

obrigatoriedades também tomaram destaque nesse período (SAVIANI, 2013; SANTOS, 2006).

A segunda ordem de discussão se referia à administração, como destaca Santos (2006, p. 140):

Era proposta a criação de um Conselho Nacional de Educação com a função de apoiar o Ministro da Educação, ao qual caberia fazer que se desse cumprimento às responsabilidades da União. Propunha-se também a criação de um sistema federal de educação para organizar e administrar supletivamente a educação e os sistemas estaduais de educação, pois que administração e organização se tornavam encargo especialmente dos Estados.

A fase seguinte dos debates (1958 a 1961) no plenário da Câmara foi iniciada a partir da apresentação, em 26 de novembro de 1958, de um substitutivo do deputado Carlos Lacerda, que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda. “Calcado nas conclusões do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo de 17 a 25 de janeiro de 1948” (SAVIANI, 2013, p. 288), esse substitutivo teve a intenção de favorecer os interesses da iniciativa privada (RIBEIRO; 1993; SAVIANI, 2013; SANTOS, 2006).

Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
- b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as escolas particulares, proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
- c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares (ROMANELLI apud SANTOS, 2006, p. 141).

O substitutivo Lacerda apresentou questões polêmicas, provocando a construção de campanhas favoráveis e contrárias ao texto. Tais campanhas extrapolaram o próprio âmbito do parlamento, pois delas participaram não apenas “educadores e estudantes como diferentes profissionais, inclusive operários, através de palestras nas escolas, nas associações de classe, no rádio e publicações na

imprensa” (RIBEIRO, 1993, p. 165).

Diante disso, os defensores das escolas públicas “veem como o risco de um enorme retrocesso diante do pouco que se tinha realizado âmbito da educação pública. Inversamente, os privatistas colocam-se a favor do substitutivo” (SAVIANI, 2013, p.288). Esse processo provocou a insurgência de um grupo que lançou a Campanha em Defesa da Escola Pública, liderada pelos educadores da velha geração dos Pioneiros, como destaca Santos (2006, p. 141):

Fernando de Azevedo, Almeida Junior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Brejon, Maria José G. Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault. Esse grupo apresentou um substitutivo, através do Deputado Celso Brant, semelhante ao anteprojeto primitivo. [...] Fernando de Azevedo, relator do primeiro *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), também redigiu o segundo *Manifesto dos Educadores* (1959). Assinado por 189 pessoas – educadores, intelectuais e estudantes –, este reafirmava os princípios da Escola Nova, mas tratando principalmente do aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático e do direito à escola para todos.

A discussão nessa fase, motivada pelos choques entre as diversas correntes em defesa dos princípios da escola pública e da escola particular, tornou explícito os principais argumentos utilizados pelos grupos na defesa de seus princípios. Do lado da escola pública manifestava-se um expressivo número de intelectuais entre os quais se podem identificar três correntes básicas de pensamento: liberal-idealista; liberal-pragmatista e socialista (SAVIANI, 2013).

A visão liberal-idealista atribui à educação o papel de formar o indivíduo autônomo, sem considerar as condições sociais em que vive; a liberal-pragmatista entende ser o papel da educação ajustar os indivíduos à realidade social em mudança; a tendência socialista procura compreender a educação a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada (Fernandes apud SAVIANI, 2013).

Em defesa da escola particular alinhavam-se a Igreja Católica e os donos das escolas privadas. Os representantes da Igreja desenvolveram seu argumento “no âmbito doutrinário, centrada na questão da liberdade de ensino a partir da qual se

procura demonstrar a precedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação (SAVIANI, 2013). “A Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional” (Romanelli apud SANTOS, p. 145), pregando a religião católica como suporte para o ensino, no que dizia respeito à ordem e à moral e a princípios sedimentados nos hábitos.

Contudo, ao analisar o texto da LDBEN nº 6.024/61, em especial o capítulo que trata sobre as finalidades da educação, Ribeiro (1993) identifica um predomínio do que é chamando de concepção “humanista” moderna. Segundo a autora, esta concepção é hegemônica entre as correntes que defendiam a escola pública sobre a concepção “humanista” tradicional, vertente religiosa dominante no grupo católico que defendia a escola particular.

A escola surge, então, como o grande instrumento de realização dos ideais liberais. Forja-se, a partir da segunda metade do século XIX a idéia de escola ‘redentora da humanidade’ [...] pretende reformular internamente o aparelho escolar, inspirada na concepção humanista moderna. [...] a escola nova surge, pois, como um mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante, hegemonia essa ameaçada pela crescente participação política das massas, viabilizada pela alfabetização através da escola universal e gratuita. Ao enfatizar a ‘qualidade do ensino’, a escola nova desloca o eixo de preocupações do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo, ao mesmo tempo, uma dupla função: manter a expansão da escola nos limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. Com isso, a escola nova, ao mesmo tempo em que aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites, forçou a baixa da qualidade do ensino destinado às camadas populares, já que sua influência provocou o afrouxamento da disciplina e das exigências de qualificação nas escolas convencionais (SAVIANI apud SANTOS, 2006, p. 146-147).

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDBEN tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades sociais do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal e de caráter descentralizador que prevaleceu no texto da lei (SAVIANI, 2013).

Com a promulgação da Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, a LDBEN entrou em vigor em 1962, ano seguinte ao de sua publicação. Na vigência da lei, a primeira providência tomada foi a instalação do Conselho Federal de Educação

(CFE), em fevereiro de 1962 e, ainda no mesmo ano, a elaboração do Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2013). Essas medidas foram fundamentais e contribuíram significativamente na construção de uma estrutura organizativa da educação nacional, tendo como seu principal porta-voz Anísio Teixeira. Sobre isto, Santos (2006) afirma:

Anísio Teixeira, desde que entrou no cenário da educação, tentou contrapor-se a um modelo elitista vigente até então. Discutindo as mudanças, segundo ele necessárias à educação brasileira, afirmou que as oportunidades seriam ofertadas ao aluno de acordo com as suas capacidades (SANTOS, 2006, p. 147).

A autora apresenta uma crítica contundente à perspectiva adotada por Anísio Teixeira, considerando que ele limitava o sujeito e suas capacidades ao submetê-lo a um ajuizamento de quem o avaliasse; fazia-se necessário, pois, ressaltar o caráter subjetivo do avaliador, seus valores e suas crenças. Esse cuidado era necessário para não desenvolver “*processos de exclusão* que poderiam resultar desse critério classificatório, desse processo voltado para a sedimentação da classe hegemônica burguesa” (Idem, Ibidem).

O texto da LDBEN de 1961 mantém a obrigatoriedade da prática da Educação Física nas instituições de ensino, como registra o art. 22: “será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos”. Essa medida resgata os pressupostos presentes na Constituição de 1937, do Estado Novo, em seus artigos 131¹¹ e 132¹², porém com um elemento novo: a limitação de idade para a sua prática passa a ser 18 anos.

A extensão da obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois não se cogitava de uma educação física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física — até o limite de dezoito anos de idade — três a menos do que o estabelecido pela *Reforma*

¹¹ “A Educação Física, o Ensino Cívico e os Trabalhos Manuais, serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça àquela exigência”.

¹² “O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim, organizar para a juventude, períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhes a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação”.

Capanema nos anos 40 —, justificava-se pela compreensão de ser essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o subsequente ingresso no mercado de trabalho, cabendo a esse último os cuidados com a manutenção da capacitação física do não mais *educando* e sim *trabalhador* (CASTELLANI, 1999, p. 96-97).

O tratamento dado à Educação Física escolar no texto da LDBEN de 1961 está ancorado nos pressupostos elucidados nas décadas anteriores (Idem, Ibidem). Nesse período, como elucidado anteriormente, a conjuntura político-econômica centrava-se no processo de industrialização do modelo econômico brasileiro, em substituição ao agrário de índole comercial-exportadora implementado nos anos 30 (RIBEIRO, 1993; BRUM, 1998). As preocupações que norteavam a prática da Educação Física escolar apoiavam-se na necessidade da *capacitação física* dos jovens para o ingresso no mercado de trabalho de forma produtiva (DARIDO, 2011; CASTELLANI, 1999; CAPARROZ, 2007).

Em 1960, pela primeira vez desde a redemocratização, as oposições triunfaram em uma eleição presidencial. Jânio Quadros herdou uma situação econômica crítica, com altas taxas de inflação, e uma carência de divisas necessárias ao serviço da dívida externa (SINGER, 2014; BRUM, 1998). O cenário de agravamento econômico fez com que a popularidade do atual presidente decaísse, principalmente nos setores que lhe deram sustentação, como a elite empresarial e as massas urbanas.

Isso resultou na renúncia de Jânio Quadros, em agosto de 1961. No entanto, a posse de seu sucessor, João Goulart, sofreu forte resistência dos ministros militares; apesar disso, Goulart contava com grande apoio das forças democráticas do país, incluindo Leonel Brizola, governador do Rio Grande do Sul (SINGER, 2014). O cenário de impasse político só foi resolvido com um acordo em torno de uma emenda à Constituição, que instaurou o regime parlamentarista. “Assim, embora com restrições, as forças desenvolvimentistas retornaram ao poder” (Idem, Ibidem, p. 184).

Diante disso, Ribeiro (1993) afirma que a opção feita por Jânio e por João Goulart foi a de compatibilizar, mantendo o modelo político nacional-desenvolvimentista e mudando a orientação econômica. Nesse sentido, Jango convidou Celso Furtado para ser ministro do Planejamento e elaborar um plano de

governo. Como destaca Singer (2014), em 1962, Celso Furtado apresentou um Plano Trienal para o período de 1963 a 1965, propondo “medidas para reduzir a inflação em 1963 à metade da do anterior, sem abrir mão da meta de crescimento do Produto Nacional, de 7% em 1963” (Idem, p. 184). O plano agia principalmente a partir da redução do déficit fiscal, mediante corte de gastos do Governo Federal, prevendo o corte de subsídios ao trigo e aos derivados de petróleo, e a redução dos investimentos governamentais. O outro foco era o combate as pressões inflacionárias resultantes no balanço de pagamentos no exterior, a crise do endividamento externo. Porém o endividamento externo do Brasil era de curto prazo e o governo não dispunha de divisas para honrar as obrigações com os credores.

Conforme eu havia previsto no Plano, na ausência de apoios externos para enfrentar os problemas da balança de pagamentos, haveria que escolher entre recessão ou desequilíbrio, o que levaria o país a ingovernabilidade. Como o contexto político inviabilizou a via recessiva, o descontrole financeiro apresentava-se como inevitável. As autoridades norte-americanas muito provavelmente já haviam tomado o seu partido: nada fariam para “ajudar Jango a salvar-se” (FURTADO apud SINGER, 2014, p. 185)

Segundo Singer (2014), o cenário elucidado por Celso Furtado não se configura imediatamente, pois a inflação continuava tendo um baixo crescimento, basicamente porque as recomendações do Plano Trienal de corte das emissões e do crédito foram efetivadas.

A aceleração da inflação era atribuída à elevação da demanda por bens de consumo, em consequência do crescimento do emprego na indústria e da massa salariada paga. Com a austeridade fiscal e creditícia, a demanda se retraiu e a marcha inflacionária desacelerou, mas em contrapartida a economia entrou em recessão (Idem, Ibidem, p.185).

O contexto de agravamento econômico presente em 1963, ano no qual o PIB decaiu para 0,6%, foi marcado pela “contração do mercado e o início do desemprego” (BRUM, 1998; SINGER, 2014). Os setores sociais como sindicatos, trabalhadores do campo e estudantes faziam greves e manifestações públicas, reivindicando as reformas de base prometidas pelo Plano Trienal, em particular a

reforma agrária. O mundo estava polarizado pela Guerra Fria e a imprensa conservadora brasileira “via os preparativos para uma revolução de esquerda, apoiada em surdina pelo governo” (SINGER, 2013, p. 186).

É em 1964 onde o acirramento político virá à tona com o anúncio feito por João Goulart proclamando a necessidade da realização das reformas democrático-burguesas, como registra Moniz Bandeira (apud RIBEIRO, 1993, p.155-156):

Perante multidão de 200.000 pessoas, arregimentadas pelos sindicatos e outras organizações para o comício de 13 de março (de 1964), Goulart proclamou a necessidade de mudanças na Constituição, que legalizava uma “estrutura econômica superada, injusta e desumana”. E anunciou a adoção de importantes medidas, através de decretos, como a encampação das refinarias particulares, o tabelamento dos aluguéis dos automóveis desocupados e a desapropriação de terras às margens dos eixos rodoviários e dos açudes, ou que pudessem tornar produtivas áreas inexploradas. Arraes e Brizola, este pregando a convocação de uma Constituinte, compareceram ao ato, a fim de consolidar a formação e a unidade da Frente Popular de Apoio às reformas de base, condensadas, as principais, nos seguintes itens da mensagem que o presidente da República remeteria ao Congresso Nacional:

1. Reforma agrária, com ementa ao artigo da Constituição que previa a indenização prévia e em dinheiro.
2. Reforma Política, com extensão do direito de voto aos analfabetos e praças de pré, segundo doutrina de que “os alistáveis devem ser elegíveis”.
3. Reforma Universitária, assegurando plena liberdade de ensino e abolindo a vitaliciedade da cátedra.
4. Reforma da Constituição para delegação dos poderes legislativos ao Presidente da República.
5. Consultas a vontade popular, através de plebiscito para o referendo das reformas de base.

Esse programa de reformas não visava o socialismo; eram reformas democrático-burguesas (RIBEIRO, 1993; BRUM, 1998; SINGER, 2014) e tendiam a viabilizar o capitalismo brasileiro, o que contou também com o apoio de setores mais à esquerda, que negavam o modelo econômico até então vigente, compactuando em nome de uma compatibilização econômico-política de base socialista (RIBEIRO, 1993).

O pano de fundo do Golpe que derrubou o governo João Goulart se deu sob

os dois aspectos anteriormente citados. O primeiro, refere-se ao contexto de grave recessão econômica apresentado principalmente em 1963; o segundo, no campo político-ideológico, vinculando o programa de reformas de base a uma possível revolução comunista no país. As medidas implantadas pelo governo foram percebidas de forma imediata, como destaca Basbaum (apud RIBEIRO, 1993, p. 179): “as prisões e perseguições começam logo no dia seguinte ao golpe. Ao final do ano de 1964 havia cerca de 50.000 presos políticos em todo país”.

Os atos institucionais foram instrumentos utilizados pelos governos militares para viabilizar a implementação das políticas no campo social e econômico. Segundo Ribeiro (1993), o Ato institucional nº 1 (AI-1), de 10 de abril de 1964, dava direito ao governo de cassar mandatos e suspender direitos políticos sem necessidade de justificção, julgamento ou direito a defesa. O AI-2, de 27 de outubro de 1964:

[...] acaba com as eleições diretas para presidente e governador, acaba com os partidos políticos de até então e impõe o “bipartidarismo”, com a instituição de um partido de apoio ao governo, a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), e um outro, de oposição, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

O AI-3, de 6-2-66, estabelece normas para as eleições federais, estaduais e municipais.

O AI-4, de 6-12-66, estabelece as condições em que seria votado pelo Congresso Nacional o projeto de Constituição elaborado pelo poder Executivo (Idem, Ibidem, pp. 179-180).

No período pós-golpe militar de 1964, o modelo econômico brasileiro se manteve. Dessa forma, o papel do Estado ainda era fundamental para o desenvolvimento econômico do país, principalmente para os setores industriais. Segundo Singer (2014, p. 186), esse modelo perdurou até o fim da ditadura militar, já que “a economia continuou sob o comando de Antônio Delfim Netto, um notório desenvolvimentista partidário do planejamento e próximo do keynesianismo”.

Para Ribeiro (1993), foi tomada por parte do governo a opção monetarista de combate à inflação: aumento dos impostos; restrição de crédito bancário e arrocho salarial (reposição, abaixo dos índices inflacionários). “O primeiro governo militar priorizou a estabilização dos preços. Naquele momento, os aumentos salariais eram

o principal acelerador dos preços” (Idem, Ibidem, p. 187). A aplicação dessas medidas teve como consequência uma dura ofensiva contra o movimento sindical, através da proibição do direito de greve e do fim da estabilidade no emprego, ocasionada pela substituição do regime de indenização por demissão não causada pelo empregado, através do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) (RIBEIRO, 1993; SINGER, 2014).

Em paralelo a essas medidas, o governo favorecia as grandes empresas nacionais estatais e estrangeiras, e concedia incentivos fiscais e creditícios a empresas estrangeiras que exportassem produtos industriais. “As empresas multinacionais (os monopólios) tinham garantia de taxas de lucros superiores às possíveis em seus países” (RIBEIRO, 1993, p.181). Assim, “A promoção aberta da concentração de capital era justificada pela necessidade de incorporar à economia brasileira avanços tecnológicos, o que só grandes empresas seriam capazes de realizar” (SINGER, 2014, p. 189). Os bancos também aderiram à política monopolista, aceitando fusões entre os mesmos, tendo como justificativa aumentar a solidez do mercado financeiro.

[...] o golpe militar levado a efeito com o objetivo declarado em palavras, de acabar com a corrupção, com a inflação e com a subversão (esta nunca bem definida; mas, com certa frequência, identificada como ameaça comunista, com o perigo soviético), em verdade, isto é, analisado os atos dos governos, militares que se seguem, representou a possibilidade de instalação, pela força, de um Estado que tinha como tarefa concreta a eliminação dos obstáculos à expansão do capitalismo internacional, agora em sua fase monopolista. Um Estado portanto, transformado em instrumento político de generalização e consolidação de um modelo econômico encontrado numa fase embrionária de 1955 a 1964 (RIBEIRO, 1993, p. 182).

Consideramos que as exposições realizadas a respeito do golpe militar de 1964 exigiram maior debruçamento, pois a política social e econômica adotada no período exercerá influência na reformulação da legislação educacional, provocando mudanças tanto na organização da escola como na orientação teórica adotada.

4.3 Terceiro cenário: organização escolar e a Educação Física no contexto da pedagogia tecnicista, da concepção analítica, das pedagogias crítico-reprodutivistas (1968-1980)

Com o início do regime militar, procurava-se efetivar o “novo” modelo político econômico. Segundo Saviani (2013), o lema positivista “Ordem e progresso” inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em “segurança e desenvolvimento”. A educação deveria estar a serviço do desenvolvimento econômico, sobretudo da indústria; nesse sentido, a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão, repetência e analfabetismo eram um entrave para o desenvolvimento nacional e precisava ser revista (RIBEIRO, 1993; SAVIANI, 2013).

Como afirma Saviani (2013), “a adoção de um modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos”. Desse modo, as relações estabelecidas com esses setores econômicos passariam a interferir na reorganização e criação de ordenamentos legais das atividades educacionais em seus diferentes níveis (RIBEIRO, 1993).

Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação (SAVIANI, 2013, p. 367).

Com isso, são incentivadas uma série de iniciativas e eventos com vários especialistas brasileiros e norte-americanos, dos quais resultam os acordos MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura/*United States Agency International for Development*). Ribeiro (1993) destaca o papel dos estudantes, através da UNE, que desenvolviam uma intensa campanha contrária a essa política de aproximação com os EUA, denunciando estas relações enquanto mecanismos de subordinação da educação aos interesses norte-americanos.

Antes de adentrar a apreciação dos reordenamentos legais da educação no

período, pretendemos estabelecer breves considerações acerca dos fundamentos que embasaram essas mudanças e influenciaram o desenvolvimento pedagógico nos ambientes escolares em seus níveis, incluindo nesse cenário a Educação Física escolar. Nesse sentido, Segundo Saviani (2014, p. 369):

Difundiram-se então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo¹³) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

Ribeiro (1993) ainda destaca a necessidade de dar conta da concepção tecnicista em educação, especialmente em sua expressão, na chamada “teoria do capital humano”, nomeada também de “economicismo educativo”. Na década de 1970, foram publicados uma série de livros e estudos que apresentavam elementos para essa concepção teórica; Saviani (2013) destaca algumas dessas publicações¹⁴ relevantes no período.

A pedagogia tecnicista tem como pressuposto a neutralidade científica e vincula-se aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, pois “a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (Idem, p. 381). Dessa maneira, essa pedagogia planeja a educação de forma a organizá-la em uma lógica de padronização do sistema de ensino, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco

¹³ Destacamos os dois volumes de *Taxonomia dos objetivos educacionais*, o primeiro do trata do *domínio cognitivo* (BLOOM; ENGELHART; FURST et al., 1972), e o segundo do *domínio afetivo* (BOOM; KRATHWOHL. & MASIA, 1972b).

¹⁴ Em 1967 foi publicado o livro *O valor econômico da educação*, de Theodor Schultz, cujo original havia saído nos Estados Unidos em 1963. E em 1973 já era publicada no Brasil, com o título *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, a tradução de *Investment in human capital (the role of education and of research)*, do mesmo autor, publicado em 1971 nos Estados Unidos. No mesmo ano (1967) foi publicada a coletânea *Desenvolvimento, trabalho e educação*, obra que reúne textos que provém de 1962, por iniciativa de governos oficiais, como *Desenvolvimento econômico e educação: perspectivas*, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), e as *Conclusões e recomendações da Conferência sobre educação e desenvolvimento econômico e social na América Latina* realizada em Santiago do Chile, que contou com o patrocínio de diversas organizações internacionais (OEA, UNESCO, ONU, OIT, CEPAL, FAO). Também integram a coletânea textos de autores representativos da tendência que considera a educação como investimento, como o estudo de Hla Myint, *Educação e desenvolvimento: um balanço teórico*. E em 1970 a 2ª edição do livro de Burrhus Frederic Skinner, *Ciência e comportamento humano*, coeditado pela Editora da Universidade Federal de Brasília (UNB) e pela Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (FUNBEC).

a sua eficiência.

[...] na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos da sua intervenção (Idem, p. 382).

Cabe, pois, ao processo de organização do ensino, definir o que os professores e os alunos devem fazer, bem quando e como farão. Segundo Ribeiro (1993), se do ponto de vista pedagógico o central para a pedagogia nova era o “aprender a aprender”, para a pedagogia tecnicista o importante é “aprender a fazer”, respondendo a principal demanda do período: a formação de mão de obra produtiva.

Na década de 1970, em paralelo à predominância da tendência tecnicista nos espaços da pós-graduação, instalada pelo regime militar, também surgiram estudos que faziam uma crítica à educação dominante. O conjunto desses estudos podem ser agrupados sob a denominação de “tendência crítico-reprodutivista” (RIBEIRO, 1993; SAVIANI, 2013). Saviani (2014) explicita:

[...] trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seu condicionantes sociais. Empenha-se, pois em explicar a problemática educacional remetendo-a sempre a seus determinantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. Mas é *reprodutivista* porque suas análises chegam invariavelmente à conclusão que a função básica da educação é reproduzir as condições sociais vigentes (SAVIANI, 2014, p.393).

As principais referências desses estudos são a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica¹⁵”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado¹⁶” e “teoria da escola dualista¹⁷”. Essas propostas tiveram significativa

¹⁵ Sistematizada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), na obra *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*.

¹⁶ Registrada no texto de Althusser, *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*.

relevância, pois serviram de sustentação teórica para a resistência à política educacional no regime militar, que ajustava a escola como um instrumento de controle social. Do ponto de vista pedagógico, auxiliava no enfrentamento crítico à pedagogia tecnicista, bem como destaca Saviani (2013, p. 395), servia “para desmistificar a crença, bastante comum entre os educadores, na autonomia da educação em face as relações sociais”.

Tais considerações foram realizadas no sentido de explicitar as teorias educacionais que estavam presentes no período, auxiliando na compreensão da totalidade dos determinantes na construção dos documentos legais. Assim, passamos para o segundo momento, em que iremos identificar os principais documentos legais criados no período e as suas inter-relações junto à conjuntura.

Segundo Ribeiro (1993), o que determinou o texto legal, bem como os efeitos práticos sobre a ordenação da educação brasileira das Leis nº 5.540¹⁸, de 28 de novembro de 1968, e nº 5.692¹⁹, de 11 de agosto de 1971, foram os estreitos laços entre as minorias responsáveis pelo golpe militar e a burguesia internacional. Entre a aprovação das leis, houve o Ato Institucional nº. 5, deixando explícito o caráter ditatorial do período, sendo mantido o modelo econômico vigente do período anterior ao golpe. Contudo, é evidenciada uma clara ruptura política que interfere diretamente na construção desses ordenamentos legais.

[...] os grupos de trabalho compostos pelo novo governo para elaborar os projetos, bem como o Congresso Nacional que os aprovou rapidamente, trabalharam num contexto de prisões políticas, delações e tortura passaram a ser regra, em que, em consequência, torna-se impossível para alguns e desestimulando para muitos a participação numa verdadeira discussão dos fundamentos da opção que estava sendo feita (RIBEIRO, 1993, p.195).

Em paralelo, a economia dava sinais de crescimento, consistindo no que foi chamado “milagre econômico”. Isso fez com que os militares elaborassem uma palavra de ordem “Brasil grande” e “Brasil potência” (SINGER, 2014; BRUM, 1998; SAVIANI, 2013), contribuindo para criar um clima de euforia social, favorecido pela

¹⁷ Elaborada por Chistian Boudelor e Roger Establet (1971), na obra *L'école capitaliste em France*.

¹⁸ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

¹⁹ Lei de Diretrizes e Bases do ensino de primeiro e segundo graus.

vitória da seleção brasileira na Copa do Mundo, realizada no México, em 1970. Saviani (2013) destaca que em meio a esse cenário foi elaborado e aprovado o projeto da Lei nº 5.692/71.

As reformas educacionais exercem uma série de considerações sobre a Educação Física escolar, o que pode ser visto, para Oliveira (2001), como consequência de um movimento de “renovação” da Educação Física:

A reforma universitária de 1968 (Lei 5.540/68) expande a oferta de vagas nos cursos superiores, o que incrementaria a formação de profissionais de Educação Física; paralelamente o governo investia na formação de quadro em caráter de emergência, definia uma política setorial para a área de Educação Física e Esportes, legislava exclusivamente sobre a matéria, de forma a dotá-la de um aparato legal diferenciado (Lei 5.692/71, art. 7º; Decreto 69.450/71), incrementava uma política de publicação e circulação de ideias sobre a área [...], fomentava a pesquisa e a pós-graduação em Educação Física no Brasil (OLIVEIRA, 2001, p. 19).

Mesmo o contexto sendo caracterizado por uma expansão significativa e por mudanças para a Educação Física (o que beneficiaria, em tese, o avanço dos estudos e da produção científica na área), evidencia-se um baixo índice de estudos que abordam como tema central questões concernentes à configuração da Educação Física escolar (REI e LÜDOF, 2012). Os preceitos da reforma educacional reforçam o seu caráter instrumental, abordando enfaticamente a preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, vislumbrando desenvolver a mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (CASTELLANI, 1988; BETI, 1991; COLETIVO DE AUTORES, 1992; SAVIANI, 2013). Nesse sentido, remetendo à pedagogia tecnicista, o ensino patrocinado pelo governo teria como premissa básica a disciplinarização, a normatização, o alto rendimento e a eficácia pedagógica.

Estas considerações apresentam os subsídios do que irá nortear a “função social” da Educação Física escolar, que podemos presenciar explicitamente a partir do texto do Decreto nº 69.450,²⁰, de 1 de novembro de 1971:

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.

Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

A relevância da Educação Física escolar para com as finalidades apresentadas pelo contexto educacional é notória a partir da sua presença nos currículos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. Contudo, sua concepção está centrada na “atividade”, o que apresenta um esvaziamento no que se refere ao conhecimento tratado pela matéria curricular, o saber, a ser pedagogicamente desenvolvido.

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular, incorporada aos currículos sob a forma de atividade — *ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer”* — explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, *não como campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico — cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual está não se daria — mas sim enquanto mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente* (CASTELLANI, 1998, p. 84).

A chegada das teorias críticas educacionais na área da Educação Física aconteceu em meados da década de 1980. Seus fundamentos foram utilizados para realizar considerações — críticas — acerca da presença da disciplina no ambiente escolar. Nesse sentido, diversos pesquisadores a caracterizam de formas diferentes: atividade sem legitimidade (BRACHT, 1992), sem função social (BETTI, 1991;

²⁰ Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea C do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências.

COLETIVO DE AUTORES, 1992), sem função política (GUIRALDELLI Jr, 1988), destituída de saber próprio (DARIDO, 2011) e até mesmo sem função educativa (OLIVEIRA, 1988) no interior da escola.

O Decreto nº 69.450/71 permite que a participação dos alunos nas aulas de Educação Física seja facultativa, desde que esteja dentro dos critérios estabelecidos no Art. 6º, o qual afirma:

[...] em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento.

Segundo Darido (2011), essas opções de facultatividade reforçavam as intenções do governo da época de que a Educação Física fosse apenas um instrumento de preparação do trabalhador. Assim, Castellani (1988) aponta que essas evidências reforçam a percepção da Educação Física acoplada mecanicamente à “Educação do Físico”, pautada em uma compreensão de saúde biofisiológica. Tal compreensão serve, pois, de base para o Decreto nº 69.450/71, o qual apresenta em seu parágrafo 1º, do Art. 3º, a constituição da “aptidão física” como “a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino”.

Com objetivos que se pautam pelo desenvolvimento e aprimoramento da “aptidão física”, interpretado à luz das ciências biológicas e psicológicas de base positivista, é evidente que a educação física na escola e os conteúdos por ela vinculados, ficam à mercê de um atestado médico (Artigo 12 do Decreto 69.450/71), uma vez que significam rendimentos físicos, performance e não conhecimento (SOARES apud CAPARROZ, 2007, p. 123-124).

Tais considerações nos apresentam, ainda, a forte (e presente) influência das instituições médicas sobre a Educação Física escolar, fazendo com que esta continue a absorver os signos e códigos da instituição médica, reforçando a concepção biologizante ou da biologização da área (CAPARROZ, 2007).

Faz-se importante explicitar também a presença da forte influência do esporte enquanto prática da Educação Física escolar, corroborando com o *slogan* do governo militar “Brasil-potência”, que, transplantado para prática esportiva, buscava a formação de atletas de alto rendimento, “heróis da nação”. Segundo o Coletivo de Autores (2012), a influência do esporte no sistema escolar é bastante significativa, tendo como consequência a prática do esporte enquanto uma reprodução das bases do alto rendimento, do esporte olímpico, ou seja:

[...] a subordinação da educação física aos códigos/sentidos da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional. Esses códigos podem ser resumidos em: princípios de rendimento atlético/desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso no esporte como sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas, etc (Idem, p. 53-54).

Diante disso, o esporte acaba por determinar sua presença enquanto conteúdo de ensino da Educação Física escolar, estabelecendo novas relações entre professor e aluno — o professor passa a ser visto como professor-treinador, e o aluno, atleta. Assim, “a escola passa ser um espaço social de descoberta de uma elite preparada para competições” (CAPARROZ, 2007, p. 133). A prática do esporte na escola estava estreitamente relacionada, pois, aos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade (COLETIVO DE AUTORES, 2012), os quais influenciaram o reordenamento da Educação Física escolar, confluindo com os fundamentos da pedagogia tecnicista.

4.4 Quarto cenário: organização escolar e a Educação Física no contexto da emergência das propostas críticas e contra-hegemônicas e da construção da nova ordem (legal e pedagógica) da educação nacional (1980-2016)

No início dos anos 1980, a economia brasileira foi afetada significativamente pela crise petróleo em 1979, perdurando durante os três anos seguintes. Segundo Singer (2014), em 1983, o plano de estabilização acertado com o FMI produziu a recessão que estava em sua lógica; o PIB caía a -3,42%. A recuperação da produção veio no ano seguinte: com o aumento do PIB na casa dos 5,03%, “a economia entrava em fase de alta no ciclo de conjuntura, mas o desvario dos preços se tornava ameaçador. A inflação em 1984 havia triplicado os preços” (Idem, p. 2014).

O cenário de abertura democrática, paralelo à grave conjuntura econômica que repercutia principalmente nos setores populares, através da alta inflação do período, marcou o esfacelamento das forças que sustentaram o regime militar. Singer (2014, p. 214) registra que “nas eleições de 1982, o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) ganhou em quase todos os estados importantes”. Uma parte dos parlamentares da Arena formou o Partido da Frente Liberal (PFL) que, em aliança com o MDB, venceu as eleições presidenciais, com Tancredo Neves e José Sarney presidente e vice-presidente, respectivamente.

Saviani (2013) registra que o clima negativo provocado pelos impactos dos indicadores negativos da econômica repercutiu também no campo educacional, reforçando o diagnóstico da “década perdida”. Essa avaliação foi atribuída à década de 1980, após a realização da Conferência da ONU em Paris, em setembro de 1990, “quando foi reconhecido o fracasso de seu programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres do globo, formulado em 1981” (SAVIANI, 2013, p. 402). Contraditoriamente, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais relevantes da nossa história, tendo em vista a ascensão democrática, que potencializou não só a organização de setores sociais em torno das pautas reivindicativas no plano econômico e corporativo, mas também na perspectiva da ciência, formulando e aprofundando as pesquisas sobre as teorias educacionais e a organização do ensino.

Por um lado, Saviani (2013) destaca ainda a preocupação com os aspectos econômico-coorporativos, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais latente era observada através do fenômeno das greves realizadas no final da década de 1970, e “se repetiram em ritmo, frequência e duração crescente ao longo da década de 1980” (p. 404). No campo da educação, o protagonismo das entidades sindicais

girava em torno dos sindicatos a nível estadual, articulados em âmbito nacional pela CNTE e ANDES.

Por outro lado, havia a preocupação com o significado social e político da educação, decorrentes da busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada principalmente para as necessidades da maioria, isto é, da classe trabalhadora. Esse campo era representado pelas entidades acadêmico-científicas, “voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade” (Idem, p. 404).

Os anos de 1980 inauguram-se com a existência da Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), surgidos, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978 (Idem, p.403).

Seguindo esse transposto, registramos no campo da Educação Física a criação do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), em 1978. Essa entidade congregou pesquisadores ligados à Educação Física/Ciências do Esporte e exerceu — e ainda exerce — significativa contribuição com o desenvolvimento acadêmico científico da área.

Nesse sentido, também é possível elucidar na década de 1980 uma significativa ampliação da produção acadêmico-científica, “amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período” e pela “grande quantidade de livros” (Idem, et al, p. 407), sendo as que mais receberam destaque a *Educação & Sociedade* e a *ANDE*. Na área da Educação Física a *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* lançava o seu primeiro volume em 1979.

Os avanços observados na educação na década de 1980 tiveram uma repercussão significativa para a Educação Física escolar, considerando tanto os aspectos legais da educação brasileira, mais precisamente a sua presença na LDBEN de 1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares dos diversos níveis de ensino, bem como os aspectos pedagógicos, com as novas formulações teóricas desenvolvidas na área, principalmente a partir da consolidação dos programas de pós-graduação.

Esse período marcou a Educação Física, passando para a fase das pedagogias críticas (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2012). Segundo Hermida (2009), a Educação Física começa a superar alguns paradigmas dominantes — apenas respaldados na aptidão física e na biologia —, incorporando análises sociais e políticas até então inexistentes (HERMIDA, 2009). O Coletivo de Autores (2012) reforça que esse período foi influenciador de movimentos renovadores para a área, desenvolvendo novas elaborações sobre a sua identidade, na sistematização de metodologias inovadoras, com ideias progressistas, visualizando mudanças substanciais na prática pedagógica desenvolvida pela Educação Física no ambiente escolar.

Diversos autores trataram da emergência de um novo pensamento pedagógico na Educação Física Escolar: Paulo Betti (1991) chamou a esse pensamento emergente de “discursos pedagógicos inovadores”, Lino Castellani Filho (1988) de “tendência histórico-crítica”, Paulo Ghiraldelli (1988) de “Educação Física progressista” e Valter Bracht (1992) de “Educação Física revolucionária” (HERMIDA, 2009, p. 9).

Outras vertentes também se fizeram presentes nesse período, como a “psicomotora” e a “Esporte Para Todos (EPT)” (CAPARROZ, 2007; COLETIVO DE AUTORES, 2012). Com isso, os conteúdos de ensino passaram a ter outras referências, dentre elas a psicomotricidade, que privilegiava a estruturação do esquema corporal e do desenvolvimento das aptidões motoras e o movimento alternativo ao esporte de alto rendimento, sustentado no desenvolvimento de atitudes de cooperação e solidariedade.

Em consequência disso, elaborações teóricas acerca da Educação Física Escolar foram estruturadas e sistematizadas na forma de abordagens pedagógicas, que identificavam elementos fundamentais para o desenvolvimento didático-pedagógico, como objeto de estudo, conteúdos e metodologia e avaliação, “perspectivando assim à concepção epistemológica para a área” (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2012).

A partir das sistematizações elaboradas por Soares (apud AZEVEDO e SHIGUNOV, 2012, p. 202), entendemos que as abordagens pedagógicas agrupam-

se por macroconcepções. O primeiro grupo, vinculado ao *movimento humano*²¹, é constituído pelas abordagens construtivista, psicomotora e humanista. O segundo grupo é composto pelas abordagens aula aberta, crítico-superadora, crítico-emancipatória, educação plural e sistêmica, identificadas como a *cultura corporal de movimento*²². Por fim, o grupo das abordagens da aptidão física, desenvolvimentista e a técnica vinculam-se à *atividade física e desportiva*²³.

As considerações levantadas até aqui demonstram o avanço científico no campo da Educação Física escolar, movimento divergente no sentido em que analisamos as suas raízes epistemológicas, mas convergente no sentido da busca da *identidade perdida*²⁴ da área, reconhecendo o seu papel no espaço escolar. Esse acúmulo exerceu significativa contribuição para os debates que estavam por vir, principalmente no campo da legislação educacional.

Sabendo das discussões relacionadas à conjuntura político-econômica da década de 1990 e seus reflexos para a política educacional nacional apresentados no capítulo anterior, nos deteremos agora aos marcos legais da educação, mais precisamente àqueles presentes na LDBEN de 20 de dezembro de 1996, apresentando aspectos relacionados a sua construção e mudanças complementares, que possuem relevância significativa para consolidar a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação Básica.

A construção da LDBEN teve sua origem a partir da sistematização das ideias dos setores progressistas (defensores do ensino público, gratuito e obrigatório), organizados em torno da pauta da educação e com a intenção de orientar as bases para o texto constitucional de 1988. Hermida (2009) afirma que a IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, em 1986, foi um marco desse processo. Nesta ocasião, foi aprovada a Carta de Goiânia, contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referente à educação.

²¹ A corrente do movimento humano, tem como fundamento a aprendizagem motora, o desenvolvimento motor e a psicomotricidade.

²² Considera a Educação Física como uma área do conhecimento escolar, construída historicamente, a partir dos significados que o movimento confere a ela. Apropria-se da dança, dos jogos, das brincadeiras, da ginástica, dos esportes, das lutas e da capoeira como fenômenos da cultural corporal.

²³ Apresentam características vinculadas ao desenvolvimento da aptidão física desportiva. Essa corrente se baseia no desenvolvimento das aptidões físicas, alicerçadas nas ciências da vida, desconsiderando as influências socio-históricas dos conhecimentos relativos a Educação Física escolar (AZEVEDO e SHIGUNOV, 2012).

²⁴ Terminologia utilizada por Caparroz (2007).

Nossa primeira LDB não teve o nome do proponente, mas foi de iniciativa do ministro da educação; no regime militar a iniciativa também foi do Poder Executivo. Diferentemente, no caso da atual LDB o projeto original surgiu por iniciativa da comunidade educacional que encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida na LDB, suas propostas para a organização da educação (SAVIANI, 2016, p. 381).

O Brasil, além de ser um país de grandes dimensões territoriais e diverso cultural e economicamente, também é desigual. O processo de aquecimento das lutas sociais, que visavam ao mesmo tempo valorizar as diferenças apresentadas no contexto social e combater a desigualdade, conduziram a significativas contribuições para a consolidação do texto Constitucional de 1988 (MELO e MARQUES, 2016). Por conseguinte, houve uma intensa luta, especialmente dos trabalhadores da educação, no sentido de influenciar os parlamentares no processo de construção da nova LDBEN.

[...] adequada às necessidades e aspirações da sociedade brasileira, que precisava dar conta das mazelas educacionais históricas, tais como: repetência, evasão escolar, acesso a universalização do ensino fundamental e taxas de analfabetismo (total e funcional) absurdas. Tudo isso somado a falta de qualidade que existia nas propostas educacionais brasileiras, independentemente do setor do ensino (HERMIDA, 2009, p. 25).

O projeto de lei 1.258A, que define as bases e diretrizes da educação nacional, tem seu trâmite iniciado na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, por iniciativa do deputado Octávio Elísio (PSDB). Segundo Saviani (2016), o texto era fundamentado do artigo publicado em julho do mesmo ano na Revista da ANDE. “Tratava-se de uma propositura que procurou fixar as linhas mestras de uma ordenação da educação nacional, orgânica e coerente” (SAVIANI, 2016, p. 381).

O projeto inicial foi submetido à apreciação da comissão de Constituição, Justiça e Redação, tendo obtido parecer favorável. No entanto, o texto aprovado na comissão não contava com a presença do estudo da Educação Física nos currículos do 1º, 2º e 3º graus:

Em sua primeira versão — *PLC n^o 1.258A/88*, aquela apresentada à Câmara dos Deputados, em dezembro de 1988, pelo Deputado Octávio Elísio —, *não havia menção à obrigatoriedade da educação física*, trazendo seus artigos 33, 37 e 46 (pertinentes, respectivamente, à educação escolar de 1^o, 2^o e 3^o.Graus), a explicitação de que os currículos das escolas de 1^o grau abrangeriam “*obrigatoriamente, o estudo da língua nacional, matemática, ciências naturais e ciências sociais*”; os de 2^o grau abrangeriam “*obrigatoriamente, além da língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, em íntima vinculação com o trabalho produtivo*” e que, quanto ao 3^o Grau, caberia ao Conselho Federal de Educação “*fixar o currículo mínimo e a duração mínima dos cursos superiores correspondentes a profissões reguladas em lei*” (CASTELLANI, 1999, p 100).

Tal fato consiste, então, em uma contradição, já que o texto tinha por base o acúmulo de setores organizados da educação e considerou diversos aspectos significativos no sentido das contribuições científicas das diversas áreas do conhecimento, necessárias ao desenvolvimento integral do sujeito, em que a Educação Física se mostrava relevante para o currículo dos graus de ensino. Dessa forma, constitui-se de um equívoco substancial a ausência da Educação Física nesse projeto. Apesar disso, Castellani (1999, p. 95) explicita que a legitimação da Educação Física:

[...] estava intimamente ligada aos papéis por ela representados no cenário educacional armado no palco social brasileiro, papéis, cenário e palco esses que mudavam de configuração em conformidade com as mudanças ocorridas no campo sócio-político-econômico que se descortinavam nos mais distintos momentos históricos.

Com a constituição do grupo de trabalho de LDBEN sob a orientação de Florestan Fernandes (PT/SP) e relatoria do deputado Jorge Hage (PSDB/BA) foram anexados ao projeto inicial “sete projetos completos alternativos, dezessete projetos tratando aspectos específicos correlacionados com a LDBEN e 987 ementas de deputados de diferentes partidos” (HERMIDA, 2009, p. 26). Para Bollmann e Aguiar (2016, p. 415), isso gerou ricas discussões, inaugurando “um processo democrático sem precedentes na história da tramitação de um projeto de educação no Brasil”.

Assim, o projeto tramitou pelas diversas Comissões (Educação, Finanças e Tributação, Constituição e Justiça) e passou pelas mãos de diversos relatores. Foi no substitutivo de Jorge Hage (segunda formatação do projeto, PLC nº 1.258B/88) que a Educação Física se fez presente pela primeira vez no corpo do projeto. Contudo, o texto apresentava resquícios da influência *bio-psicologizante* que marcou notadamente a referida disciplina a partir da segunda metade dos anos 70 (CASTELLANI, 1999), como podemos observar no art. 36:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando.

Nesse substitutivo, mais especificamente no art. 37, aparecem referências em torno do Desporto Educacional e das práticas esportivas não formais advindas de setores vinculados à Educação Física e a órgãos como o Conselho Nacional do Desporto (CND) e a Secretaria da Educação Física e do Desporto do Ministério da Educação (SEED/MEC) (CASTELLANI, 1999; HERMIDA, 2009).

O projeto substitutivo de LDBEN foi encaminhado em janeiro de 1991 à mesa da Câmara dos Deputados, recebendo 1263 emendas durante sua apreciação. O texto, agora intitulado PL nº1.258C, teve como relatora Ângela Amin (PPB/SC).

Ainda que a correlação de forças pendesse mais para as privatistas, o projeto construído com participação do FNDEP foi aprovado em 13 de maio de 1993 no Plenário da Câmara Federal a partir de um acordo suprapartidário, e ficando identificado como PL nº 1.258-C, de 1993 (BOLMANN e AGUIAR, p. 415).

A redação aprovada na Câmara dos Deputados em 13 de maio de 1993 seguiu para o Senado, trazendo alterações relativas à Educação Física (HERMIDA, 2009). Essa versão aprovada, sob o nº 1.258B/88, registra que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”; essa facultatividade surge, pois, como elemento

“novo” no texto. Castellani (1999) considera que essa redação trazia implicitamente a ideia da associação da Educação Física com a questão da capacitação física, reproduzindo dessa forma o preceituado na Lei nº 5.664/71, que acrescenta parágrafo único ao artigo 1 do Decreto-lei nº 705/69, anteriormente comentado.

No Senado, o relator Cid Sabóia encaminhou um novo projeto substitutivo de lei, cujo texto se afasta da estrutura aprovada na Câmara dos Deputados, como também da formulada por Darcy Ribeiro (*Idem, Ibidem*). A Educação Física aparece da seguinte forma no Capítulo III — Dos Princípios Gerais do Ensino Fundamental e Médio —, art. 26: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais”. A redação apresentou um significativo risco para a área por resgatar a conotação “atividade”, o que para Castellani (1999) seguiria “certamente em acordo com o sentido dado ao termo pelo Conselho Federal de Educação em 1971, através do Parecer nº 853 e da Resolução nº 8” (CASTELLANI, 1999, p. 104).

O momento seguinte é marcado pelas eleições de 1994, com uma vitória presidencial fruto da aliança de centro-direita, capitaneada pelo PSDB e PFL; sendo assim, tudo indicava e predispunha condições ideais para uma nova ofensiva conservadora, dessa vez mais avassaladora (HERMIDA, 2009). Sob a alegação de inconstitucionalidade e diversas manobras regimentais, partindo da consideração de que os projetos vindos da Câmara e do texto de Cid Sabóia eram inaproveitáveis (*Idem, Ibidem*), a “LDB da sociedade” foi substituída pela “LDB do Darcy”, que contou com a indelével coautoria do MEC, do então Ministro Paulo Renato.

Em seu substitutivo, Darcy Ribeiro refere-se à Educação Física no parágrafo primeiro do artigo 24: “Os currículos valorizarão as artes e a educação física de forma a promover o desenvolvimento físico e cultural dos alunos”. No entanto, em sua reta final na Câmara dos Deputados, o texto sofreu alterações pelo então relator Deputado José Jorge, “que por pressões de Deputados acionados por setores da educação física ligados ao movimento sindical dos trabalhadores da Educação, recuperou a redação presente no Projeto original daquela Casa” (CASTELLANI, 1999, p. 113).

Desta forma, a LDBEN, aprovada em 17 de dezembro de 1996 e sancionada em 20 de dezembro do mesmo ano, apresenta em sua redação (art. 26, parágrafo

3º, Seção I, Capítulo II - Da Educação básica), as seguintes considerações a respeito da Educação Física: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

De acordo com Hermida (2009), no art. 27 pode-se encontrar referência à prática dos esportes na área escolar: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: [...] IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (LDBEN, 1996).

Considerada componente curricular, a Educação Física passa a um patamar qualitativamente novo. É o que aponta Hermida (2009, p. 34): “existem diferenças conceituais e metodológicas significativas, que dependem de como é apresentado um campo de conhecimento no currículo [...] ao ser tratada como componente curricular, a Educação Física ganhou o status de *disciplina*”. Tal status faz emergir, então, a necessidade da presença do conhecimento a ser tratado na escola, corroborando assim com a retirada da “camisa de força que a aprisionava aos limites próprios do famigerado eixo paradigmático da aptidão física — como constava no texto do Senador Darcy Ribeiro, que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico do aluno (CASTELANI, 1999, p. 114).

Tornar a Educação Física aos olhos da lei componente curricular obrigatório é reconhecer que o seu ensino tem como objetivo de estudo e conhecimento próprios presentes nos jogos, esportes, ginástica, lutas, danças, capoeira e conhecimento sobre o corpo, constituindo então a base que a mantém na escola (DARIRO e RANGEL, 2011, p. 55).

No entanto, vale ressaltar alguns aspectos negativos com relação aos textos legais supracitados. Destaca-se, em primeiro plano, a facultatividade da Educação Física nos cursos noturnos; sob este aspecto, corroboramos com as considerações apresentadas por Hermida (2009) no sentido de que isso contribui para a constituição de dois tipos de currículo escolar: o que ressalta a necessidade dos conhecimentos da Educação Física e o que pode facilmente descartá-los, negando o acesso e construindo formações distintas. Acerca disso, Castellani (1999) aponta o perigo que tal aspecto representa do ponto de vista pedagógico, considerando que

essa afirmação tem um duplo viés, tanto no tocante à oferta, por parte da instituição, como no que diz respeito à opção do aluno em participar da aula.

Outro elemento a ser observado está relacionado ao desenvolvimento de projetos pedagógicos nas instituições escolares e suas possíveis inter-relações, com termos elucidados no art. 26, relacionados à promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais. Castellani (1999, p. 114) aponta:

[...] à medida que projetos pedagógicos podem, ainda que impedidos de eliminarem a educação física de sua grade curricular, limitarem-na ao mínimo por conta do prevalecer dos interesses econômicos sobre os educacionais, ao mesmo tempo em que canalizem suas atenções para as atividades extra-curriculares vinculadas à promoção do esporte educacional e às práticas esportivas não formais [...].

Algumas mudanças complementares foram realizadas nos anos seguintes. Para Darido e Rangel (2011), a redação aprovada em 1996 apresentava termos muito genéricos, o que efetivamente não garantiu a presença da Educação Física em alguns níveis da Educação Básica, tampouco a presença de profissionais com formação específica que ministrasse essas aulas. Com a finalidade de dar conta dessas lacunas apresentadas após a aprovação da LDBEN, foi aprovada, no ano de 2001, uma alteração no parágrafo 3º do art. 26, que inclui a expressão “obrigatório” depois do termo “componente curricular”. Isso, segundo Darido e Rangel (2011), não trouxe mudanças substanciais, “tendo em vista que não ficava claro que a mesma devesse ser ministrada, por exemplo, em todas as séries da Educação Básica” (p. 56).

A mudança seguinte ocorreu em 1 de dezembro de 2003, por meio da Lei nº 10.793, relacionada à facultatividade da Educação Física no período noturno. Assim, a redação do art. 26, parágrafo 3º, fica redigida da seguinte forma:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
II – maior de trinta anos de idade;
III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)
VI – que tenha prole.

Nesse sentido, a alteração da lei exerce uma mudança significativa, pois a Educação Física deixa de ser facultativa a “todos” os alunos e passa a ser restrita apenas àqueles que estivessem amparados pelos critérios estabelecidos na lei. Dessa forma, a nova redação avança na garantia da presença da disciplina nos currículos dos cursos noturnos, embora esse ganho seja relativizado com o estabelecimento de critérios que continuam a possibilitar o não acesso ao conhecimento da área por parte da população. Vale ressaltar que tais critérios trazem, em suas entrelinhas, aspectos históricos da Educação Física escolar vinculados à perspectiva da aptidão física e bio-fisiológica, bem como do sujeito enquanto ser produtivo — quando estabelece que estudantes maiores de 30 anos, em exercício militar ou que tenham prole não tenham obrigatoriedade de frequentar as aulas.

A partir dessas considerações, podemos evidenciar que o processo de construção da LDBEN foi permeado de conflitos de natureza social, econômica e política, além de ter sido um momento de intensa “mobilização e articulação dos educadores e educadoras, entidades sindicais e acadêmicas estudantis” (MELO e MARQUES, 2016, p. 365). Isso repercutiu de forma significativa e trouxe vários avanços para a Educação Física escolar, a qual passou a ser encarada como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica. Para Darido e Rangel (2011, p. 56), o mais importante talvez seja “o fato de a disciplina dever se ligar ao projeto pedagógico da escolar oferecendo a possibilidade de que se integre ao cotidiano escolar e demonstre a sua importância”.

Atualmente, a Educação Física escolar se depara com um novo momento de mudanças, advindas da proposição de uma “Contrarreforma” do Ensino Médio proposta pelo governo Michel Temer, enviada ao congresso por via da Medida Provisória 746, de 2016, e consolidada com a sua aprovação em 16 de fevereiro de 2017. Como já observado no capítulo anterior, a Contrarreforma estabelece uma série de modificações na LDBEN, que afetaram a organização e o currículo do Ensino Médio.

Diante disso, faz-se pertinente exercer algumas considerações acerca da

Educação Física escolar nesse conjunto e dos debates decorrentes a nível nacional. Tal conjuntura foi provocada principalmente a partir das alterações propostas pela MP 746/16, em seu Art. 26, parágrafo 3º, da LDBEN, apresentando a seguinte redação:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação infantil e do ensino fundamental, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

A redação apresenta um grave retrocesso, já que exclui a Educação Física do currículo do Ensino Médio, constituindo um crime contra a formação do sujeito. Além disso, ignora os significativos avanços ocorridos na área, como pudemos perceber até o presente momento. O texto, em caráter de MP, exerce uma ofensiva ainda mais perigosa, pois esse mecanismo executa imediatamente as mudanças, deixando a discussão para posterior. Por mais que essas mudanças não tenham implicado imediatamente na realidade da organização escolar, o texto da LDBEN já havia sido alterado, e o perigo se mantinha presente.

Pode-se afirmar, portanto, que o processo de discussão sobre o texto da MP foi praticamente inexistente. Nesse ponto, o protagonismo foi dado mais uma vez pelas organizações sociais, de caráter sindical, estudantil e acadêmico voltadas à educação. A intensa pressão social provocou alguns recuos do governo, como a retirada da Educação Física da pauta, tendo o seu texto mantido de acordo com a Lei nº 10.793 de 2003.

5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesse momento nos deteremos a analisar os dados coletados através das entrevistas realizadas junto aos(as) professores(as) líderes de grupos de pesquisa nacionalmente reconhecidos e cadastrados no CNPq, que desenvolvem estudos, projetos de pesquisa e atividades acadêmicas relacionadas à Educação Física Escolar no território nacional.

A busca e identificação dos diretórios de pesquisa foi realizada na página dos Diretórios de Grupos de Pesquisa no Brasil – LATTES (<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>). A palavra-chave utilizada na busca foi “Educação Física Escolar”. Dos vinte e quatro diretórios de pesquisa identificados como sendo compatíveis com os propósitos da pesquisa e do seu objeto de estudo, conseguimos os contatos dos líderes de vinte e um diretórios de pesquisas, encaminhamos os documentos referente a pesquisa e convite para participar da mesma. Com três diretórios não foi possível realizar contato de qualquer natureza (e-mail e telefone).

Encaminhado os documentos para os respectivos líderes, três diretórios comunicaram que não iriam participar da pesquisa, porque seus diretórios não desenvolviam pesquisas e intervenções vinculadas ao Ensino Médio. Dos dezoito diretórios restantes, apenas seis responderam positivamente e participaram da pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada nos meses de abril e maio de 2017. Durante esses meses que foram realizados os contatos, envio de formulários e recebemos as respostas. Uma vez que as respostas foram recebidas, procedeu à análise e sistematização dos dados. Durante o processo de análise, os dados foram organizados através de tabelas, mapas e gráficos, visualizando uma maior clareza na exposição e entendimento dos mesmos.

O processo de análise e interpretação de dados seguiu a linha organizativa da entrevista, estabelecida a partir de três blocos de perguntas. O primeiro referente a “formação profissional” (com quatro perguntas), o segundo é sobre o “momento político-conjuntural” (com cinco perguntas) e o terceiro se refere “a Reforma do Ensino Médio e a Educação Física” (com oito perguntas).

Para estabelecermos uma melhor organização e sistematização desses

dados, procurando prezar pela ética estabelecida neste trabalho, as contribuições e informações advinda dos participantes foram relacionadas a partir da seguinte identificação: Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4, Professor 5 e Professor 6. A ordem de identificação dos participantes foi realizada de forma aleatória.

5.1 Formação profissional

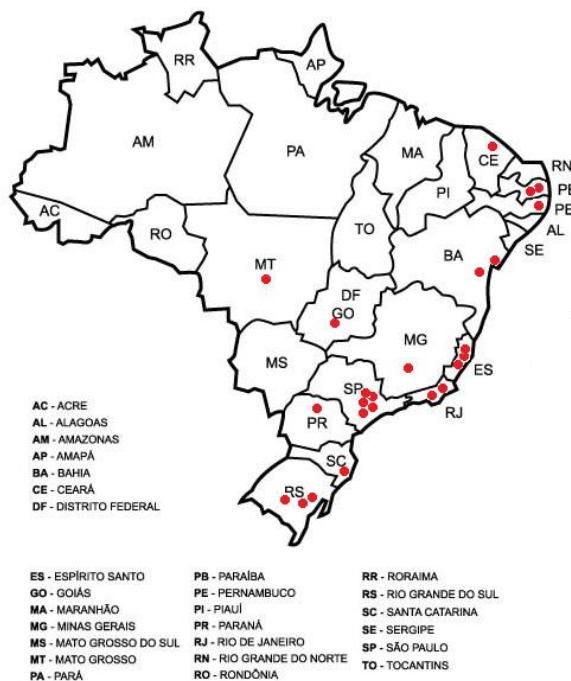
Nos deteremos, a priori, sobre a caracterização dos participantes da pesquisa, através dos dados coletados no bloco I – Formação profissional. Participaram dessa pesquisa seis professores(as) pesquisadores e líderes dos seus respectivos grupos de pesquisa. Fazemos a observação que um dos professores participantes também é líder de um grupo de pesquisa relacionado a Educação do Campo.

No que diz respeito ao nível de formação, contamos com cinco professores doutores e um doutorando. A resposta era esperada, porque quem vincula suas atividades acadêmicas a diretórios de pesquisa geralmente são pesquisadores formados, nesse nível de qualificação. Todos os professores que responderam ao questionário manifestaram ser líder ou vice-líder do diretório de pesquisa.

Sobre as instituições de ensino que qualificaram aos professores, temos três que realizaram seu doutorado em instituições públicas pertencentes ao Estado de São Paulo (UNICAMP e USP), um junto à UFBA, e os outros dois participantes não informaram a instituição de ensino. O fato de que a maioria tenha realizado sua qualificação junto a programas de pós-graduação do sudeste do Brasil é consequência da grande concentração de programas que existe no eixo sul-sudeste do nosso país.

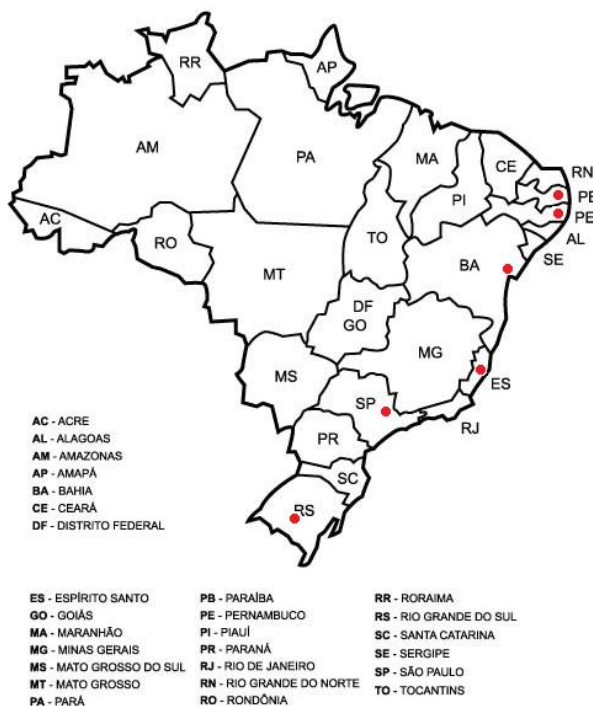
No que diz respeito à localização, todos os professores participantes estão vinculados a instituições de Ensino Superior públicas (três em Universidades Federais, dois em Universidades Estaduais e um está ligado às duas redes de ensino). Os participantes da pesquisa estão distribuídos geograficamente nas seguintes regiões do país: três no Nordeste, dois na Sudeste e um no Rio Grande do Sul. O Mapa 1 apresenta a localização dos vinte e quatro diretórios de pesquisa selecionados, e o Mapa 2 apresenta os diretórios de pesquisa que efetivamente participaram da pesquisa.

MAPA 1. Localização dos vinte e quatro diretórios de pesquisa escolhidos como amostra



Fonte: <http://pedagogiccos.blogspot.com.br/2012/06/mapa-estados-brasileiros.html>

MAPA 2. Localização dos seis diretórios de pesquisa que efetivamente participaram, enviando o formulário de respostas



Fonte: <http://pedagogiccos.blogspot.com.br/2012/06/mapa-estados-brasileiros.html>

No que se refere a aproximação com as perspectivas pedagógicas abordadas

na área da Educação Física escolar, a maior parte dos professores apresentam aproximações com abordagens advindas das Ciências Humanas e Sociais, a exemplo da abordagem humanista, da crítico social dos conteúdos e da crítico-superadora, perspectiva que segundo o Professor 4, “está fundamentada no marxismo, na Pedagogia Socialista”. O Professor 5, dar destaque a “Humanidades e Educação Física”, e o Professor 6, afirma não está vinculado à nenhuma dessas abordagens, traçando algumas considerações sobre o seu posicionamento:

No âmbito acadêmico são extremamente valorizadas, porém são do ponto de vista teórico frágeis e mais confundem do que auxiliam a pensar a Educação Física na concretude desta disciplina, seja nas pesquisas acadêmicas, seja na prática pedagógica dos professores da Educação Básica. Não há essa multiplicidade de perspectivas pedagógicas na outras áreas/disciplinas escolares e tampouco essas perspectivas pedagógicas existem para além da Educação Física.

O professor supracitado também considera que só quem ganhou com essas categorizações e classificações, foram os seus próprios criadores, em contrapartida à Educação Física apenas perdeu com isso. Contudo, identifica dois projetos de educação, “um projeto conservador e outro crítico deste primeiro e que pretende enfrentá-lo. Então entre o conservador e um projeto crítico (que podemos chamar de progressista transformador) eu me alinho com este segundo” (PROFESSOR 6). Finaliza, tecendo uma crítica ao meio acadêmico da Educação Física brasileira:

[...] o meio acadêmico da Educação Física brasileira adora essas classificações acerca das perspectivas pedagógicas porque pode matizar essa questão de polaridade entre os dois projetos que citei. Adoram porque podem se esconder nestas classificações e não assumirem uma postura mais firme em relação a enfrentar e combater o projeto conservador.

Dos seis professores entrevistados, quatro eram homens e duas mulheres.

TABELA 2. Áreas de conhecimento nas quais os Diretórios inserem suas pesquisas e produções acadêmicas

Pesquisadores	Áreas de conhecimento explicitadas
Professor 1	Formação de Professores; Prática Pedagógica; Trabalho Docente.
Professor 2	Currículo; Didática; Metodologia do Ensino.
Professor 3	Formação; Trabalho; Epistemologia; Políticas Educacionais.
Professor 4	Saúde – Área do CNPQ 4.00.00.00-1; 4.00.00.00-2 Educação Física (Área 21 da CAPES); Políticas públicas; Trabalho pedagógico; Formação de professores e produção do conhecimento. Educação – Área do CNPq 7.00.00.00-0 Ciências Humanas. Educação – 7.08.00.00-6 Tópicos especiais em Educação. Educação – 7.08.07.03-5 Educação Rural.
Professor 5	Políticas Públicas; Política Educacional; Política Esportiva; Política de Lazer.
Professor 6	Educação; Educação Física escolar; Formação Docente; Didática; Currículo; Formação Cultural dos Docentes; Esporte Educacional.

TABELA 3. Perspectiva pedagógica

Pesquisadores	Perspectiva pedagógica explicitada
Professor 1	Crítico-superadora
Professor 2	Crítico-superadora
Professor 3	Materialismo histórico e dialético; Perspectiva crítico-social dos conteúdos; Crítico-superadora.
Professor 4	Crítico-superadora
Professor 5	Humanidades e Educação Física

Professor 6

Não se vincula a nenhuma perspectiva. “[...] Não sou vinculado a nenhuma destas perspectivas [...] são falaciosas e trouxeram pouca contribuição à Educação Física brasileira, que se materializa na escola. No âmbito acadêmico são extremamente valorizadas, porém são do ponto de vista teórico frágeis e mais confundem do que auxiliam a pensar a Educação Física na concretude desta disciplina, seja nas pesquisas acadêmicas, seja na prática pedagógica dos professores da Educação Básica.”

5.2 Momento Político-conjuntural

Apresentamos nesse momento as considerações relativas ao atual momento político brasileiro – na opinião dos professores pesquisadores entrevistados –, traçando como referência os acontecimentos políticos ocorridos em 2016 e 2017, como o processo de transição política que culmina na indicação do Michel Temer a Presidência da República. Explicitando elementos relacionados a política educacional desenvolvida nos governos Lula da Silva, (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014 e 2015-2016) e a medidas apontadas pelo atual governo de Michel Temer, através da proposição/aprovação de Reformas e suas consequências para a educação brasileira.

As sínteses dos professores comungam no sentido em que consideram que o atual momento político converge numa ação articulada de setores internacionais e nacionais vinculados a iniciativa privada, que atacam a democracia brasileira e retiram direitos sociais e trabalhistas dos trabalhadores brasileiros.

Uma trama de interesses internacionais e nacionais privatistas e exploratórios com intenções de quebrar o país e suas principais organizações econômicas, colocando o povo diante da descrença no sistema político, para justificar atrocidades à luz da classe de industriais e empresários (PROFESSOR 2).

[...] estão implementando uma pauta neoliberal altamente destrutiva, que ataca a constituição brasileira, retira direitos dos trabalhadores, subsume a soberania nacional aos interesses econômicos das corporações imperialistas, entregando as riquezas naturais brasileiras ao capital internacional. E tudo isto no parlamento brasileiro na forma do direito institucionalizado na câmara e no senado brasileiro (PROFESSOR, 4).

O Professor 5 caracteriza esse momento como um “golpe ao estado democrático de direito”, provocado pela efetivação de um golpe político-jurídico-parlamentar, empresarial, provocado “por setores da burguesia brasileira, em conluio com o imperialismo internacional, encontraram para retirar da presidência da república um presidente democraticamente eleita por 54 milhões de votos” (PROFESSOR 4).

[...] o Governo Dilma errou na condução da crise. Com o quadro de corrupção sendo decifrado, explicado, esquadrinhado e com novidades no dia-a-dia ficou a impressão de que a presidente Dilma foi tirada do Governo por Corrupção (o que não é verdade) (PROFESSOR 6).

Os professores apresentam que em consequência desse processo, pode ser observado a atual efetivação de um “Estado totalitário de Exceção” no país (PROFESSOR 1; PROFESSOR 4; PROFESSOR 3).

[...] o que pode ser constatado nas prisões políticas, nas perseguições, onde o ex-presidente Luiz Inácio Lula d Silva é um exemplo, nas mortes no campo, entre os povos indígenas e os trabalhadores rurais sem terra, com perda das garantias democráticas fundamentais e suspensão do estado de direito. Essa foi a forma que setores da burguesia brasileira, em conluio com o imperialismo internacional, encontraram para retirar da presidência da república um presidente democraticamente eleita por 54 milhões de votos (PROFESSOR 4).

A ofensiva política-econômica-midiática identificada aqui, tinham enquanto viabilizar a implementação do plano dos derrotados nas eleições presidências de 2014, “ideias expressas no Programa uma Ponte para o Futuro” (PROFESSOR 4). Com isso, o Partido dos Trabalhadores, passou a ser um obstáculo para as pretensões das elites dominantes, da direita conservadora, da extrema direita” (Idem).

Após três mandatos cumpridos integralmente na presidência da República do Brasil (2002-2006; 2006-2010- 2010-2014 - https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_presidentes_do_Brasil), portanto

com 13 anos de mandato popular via eleições direitas, em 2015 iniciou o processo que culmina no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31/08/2016 e, com a derrota do PT nas eleições municipais de 02/10/2016. O PT, representa hoje um obstáculo aos planos do capital, à burguesia e, ao imperialismo e, portanto, deve ser eliminado, destruído, inviabilizado. Os ataques são evidentes desde a Ação Penal 470 até o ódio propagado e incentivado nas redes sociais (Idem).

O professor 6, estabelece algumas considerações com relação aos governos do PT, do ponto de vista político, sinalizando fragilidades inerentes aos aspectos relacionados a reação de setores políticos e sociais frente a efetivação da ofensiva política em curso.

Apesar dos avanços de políticas e ações que buscaram diminuir as desigualdades sociais (e muitas foram exitosas, prósperas) do ponto de vista político tivemos um retrocesso, pois os movimentos sociais ficaram nos governos Lula e Dilma (gradativamente) despolitizados e sem ações formativas e conscientizadoras dos projetos políticos que estavam em jogo: o conservador e o crítico (progressista-transformador). Com isso não houve nem na classe política (os que possuíam mandatos ou cargos políticos) e nem nos movimentos sociais lideranças fortes capaz de ganhar credibilidade da população para enfrentar a crise de 2015 e 2016.

O Professor 6 segue com a crítica, ao explicitar que “os interesses da classe dominante foram expressos com força neste período dentro do próprio governo Dilma (foram os aliados e não adversários)”. Nesse sentido, compreende que o próprio governo gestou os seus opositores que pretendiam acabar com o Governo Petista e “reestabelecer um Governo afinado com os interesses dominantes”. Consoante com esse pensamento, o Professor 3, afirma que “o atual momento político é uma realidade que vem se construindo a partir de governos anteriores, resultantes do projeto de sociedade que o nosso país aderiu que é o do Capital”.

O Professor 3 sinaliza “que a crise que se estabelece atualmente aponta para a o esgotamento desse modelo”, nesse sentido, entende que abre uma oportunidade no momento histórico brasileiro, de redirecionamento da esquerda, “no sentido de organização, para além da política parlamentar. É o momento de construirmos outro tipo de organização política pautada no interesse da classe trabalhadora”. Assim, em acordo com a necessidade de buscarmos uma saída para crise via a organização

popular, dando respostas aos interesses do povo brasileiro, o Professor 1 segue, “o Povo brasileiro tem que encontrar forças para se unir contra o retrocesso e a pobreza no cenário quase de guerra que assistimos no dia a dia”.

Contudo, o Professor 6 considera que o momento atual é de total incerteza. E questiona a capacidade e disponibilidade das lideranças de centro esquerda e esquerda de se unirem em prol de um projeto crítico, progressista, igualitário e solidário, formando uma coalizão para enfrentar o projeto da direita que hoje voltou a ser hegemônico no país.

A maioria dos professores compreendem que o processo de transição política acontecido no ano de 2016 que culmina com a indicação de Michel Temer para a presidência da república, pode ser intitulado de “Golpe”. Um golpe midiático com aparato de setores conservadores do judiciário e com aval do congresso comprometido com a bandidagem” (PROFESSOR 2). Em concordância com o termo, o Professor 4 enfatiza, “é GOLPE [...] não é transição [...] simplesmente é um processo de degeneração e de decomposição, de destruição de forças produtivas. Destruição do trabalho, do trabalhador, de seus direitos e conquistas”.

Porém, existe opiniões divergentes quanto ao reconhecimento do processo enquanto Golpe, bem como do ponto de vista da sua caracterização. “Para mim, não foi golpe, foi apenas uma manobra, aquilo que ocorre no corporativismo. Temer e Dilma são o mesmo projeto de governo” (PROFESSOR 3). Partindo das considerações apresentadas pelo Professor 6, esse processo pode ser analisado sob dois prontos de vista: legalidade e legitimidade.

[...] do ponto de vista da legalidade foi uma ação institucional prevista na legislação. Do ponto de vista da legitimidade foi uma ação política que buscou subterfúgios de toda ordem para se conseguir o que almejavam: tirar Dilma, o PT e os partidos verdadeiramente aliados do Poder. Me nego a dizer que foi um golpe, pois isso torna simplista a explicação e nossa compreensão do ocorrido.

O Professor 6 afirma que o do ponto de vista da legalidade foi um impeachment, procedimento previsto na constituição brasileira. Ao discorrer da sua análise, aponta que intitular esse processo como Golpe, torna simplista a explicação e nossa compreensão do ocorrido, e estabelece alguns elementos do contexto do

momento.

Foram os próprios aliados que engendraram isso e de dentro do governo durante meses, o que mostra a total incapacidade da presidente Dilma de conduzir politicamente uma grave crise, mas mostra também a incompetência e a crença do Partido dos trabalhadores e seus aliados legítimos de que as políticas sociais que estavam sendo desenvolvidas bastariam para o “povo” ficar a seu lado e sair às ruas defendendo o governo Dilma. Acho que pensaram que Lula era uma espécie de Chávez e aqui seria a Venezuela. Praticamente não houve articulação política para se defender do que estava sendo gestado dentro do próprio governo contra Dilma, contra o PT e contra as políticas sociais.

“Foi uma ação engendrada dentro do jogo político” (PROFESSOR 6). “O Michel Temer é resultante deste processo, independente de ser ele, as reformas política já estavam em processo” (PROFESSOR 3). O Professor 6 ainda destaca a incompetência das forças populares frente ao processo que se constituía.

[...] as forças populares, críticas, progressistas e transformadoras foram extremamente incompetentes de reagir a tal ação. Com o peso das denúncias e das condenações de vários quadros dos partidos de centro esquerda parece que essas forças não souberam jogar o jogo político que estava sendo jogado.

Passamos agora a estabelecer alguns nexos com relação as avaliações levantadas a respeito das políticas educacionais desenvolvidas nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016). Para tanto, a priori destacaremos algumas considerações relacionados as condições objetivas, perspectiva consensual entre os Professores, que favorece a compreensão ampla dos aspectos envolvidos no período, nesse sentido destaco a passagem apresentada pelo Professor 4:

É preciso estabelecer nexos e relações e ter visão de conjunto. É necessário avaliar condições objetivas concretas e o grau de desenvolvimento das forças. É preciso verificar a história. Ao falar de Educação é preciso falar de Projeto Histórico.

Nesse sentido o Professor 2 registra elementos significativos relacionados aos aspectos políticos, econômicos e sociais, estabelecidos no período dos governos petistas, identificando elementos relacionados ao governo Dilma Rousseff e do governo Lula da Silva.

O governo Lula precisou elaborar e implementar políticas de reconfiguração da soberania nacional, valorização paulatina de ações com impacto imediato e mediato aos setores populares e pra isso precisou fazer negociações de continuidade inicial para depois ir alterando aspectos estruturais nas políticas públicas com repercussão para o cenário interno e externo. O governo Dilma precisou fazer alianças mais dispersas do ponto de vista partidário e abrir mão de projetos e propostas de governo. No entanto não teve como retomar as ações de continuidade da política de soberania popular nacional do governo anterior pois setores interessados que se aliaram não concordavam com os acertos, fazendo surgir articulações escusas para denegrir imagem da gestão e junto os interesses internacionais ocuparam um espaço de ruído para ampliar a fenda e crise econômica. Salienta-se ainda que isso se deu num contexto de um sistema de três poderes nada confiáveis estabelecido desde o tempo do coronelismo brasileiro pelos privilégios privados dos entes públicos e os mecanismos de falcatruas para fazer valer a ação política.

Os aspectos apresentados pelo Professor, explicitam elementos que fazem comungar com a afirmativa trazida pelo Professor 3, ao destacar que as políticas e as reformas realizadas pelos governos do PT foram “políticas reformistas” e de “conciliação de classes”. Bem como, podem ser compreendidas como “políticas bonapartitas, ampliaram o acesso à Educação, porém ao mesmo tempo ampliou o processo de mercantilização” (PROFESSOR 1).

O Professor 3 considera que essa política de conciliação de classes não trouxe avanços para a classe trabalhadora, assim justifica, “a maior prova disso, é que diante do atual momento histórico, os trabalhadores não conquistaram emancipação nas suas condições objetivas e continuam dependentes desse tipo de política”. Porém há uma compreensão majoritária entre os Professores que, apesar dos grandes limites impostos pelo Estado Burguês, impostos pela hegemonia as forças neoliberais, conservadoras, de direita, que atuam por dentro do Estado, no Executivo, Legislativo e Judiciário, é possível identificar conquistas significativas nas políticas sociais e educacionais.

[...] por exemplo, expansão do ensino superior, PRONACAMPO, Lei do Piso, mais Universidades Públicas, mais Institutos federais, universalização da Educação Básica, Conferências nacionais, controle social. Isto aliado a outras medidas que incidem na Educação. [...] Erradicar a fome do Brasil, segundo o mapa da ONU; Valorização do salário mínimo; instituição das leis que regem o trabalho doméstico; a lei do piso salarial para professores; ampliação do acesso, permanência e conclusão com êxito no ensino superior; ampliação da Legislação sobre a Educação do Campo (Decreto 7.352 de 04/11/2010 - <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>; democratização da Educação Básica, aprovação do PNE; desenvolvimento de políticas internacionais com soberania, inclusive com novas alianças com países emergentes como os países do BRICs – Rússia, Brasil, Índia, China e África do Sul; assegurar marco regulatório de partilha do pré-sal evitando a posse de capital estrangeiro a esta riqueza nacional; Instalação de Secretarias (Mulheres, Igualdade Racial, Juventude, Direitos Humanos – atendendo reivindicações de movimentos sociais – mulheres, negros, LGBT, idosos, deficientes, sem-terra, sem teto, sem emprego – e, dos povos tradicionais – quilombolas, povos indígenas, ribeirinhos, extrativistas entre outros -); Criar Ministérios estratégicos como Ciência e Tecnologia; Desenvolvimento Agrário; reforçar setores do judiciário com ampliação de recursos para investimentos e concursos públicos e recomposições salariais, por exemplo. da polícia federal e de setores do judiciário; ampliar participação e a transparência na política de governo através de Conferências, Conselhos e Ouvidorias - <http://www.brasildamudanca.com.br/participacao-e-transparencia/conferencias-conselhos-e-ouvidorias>; ampliação de programas sociais que visam inclusão social e diminuir a desigualdade de renda e a pobreza - Farmácia Popular; SAMU; Mais Médicos; Minha Casa Minha Vida; Bolsa Família (PROFESSOR 4).

Em consonância com o registro apresentado o Professor 6 enfatiza a relevância de dessas políticas sociais e educacionais para a ampliação do acesso à educação. Em um primeiro momento destacando que com a implantação do “Bolsa Família” houve uma melhoria indireta da Educação Básica, “pois fez com que uma parcela enorme de crianças e adolescente fossem para as escolas e tivessem que permanecer nela”. Destaca as mudanças relacionadas ao melhoramento e ampliação do Ensino Superior, que permitiu que as Universidades chegassem onde antes não havia oportunidades de ensino superior público. “Minha universidade se expandiu, aumentou a oferta de vagas, o número de professores efetivos quadruplicou e houve diminuição dos professores substitutos” (PROFESSOR 6).

Contudo, também podem ser observadas algumas críticas que são

estabelecidas tanto a postura político-econômica adotada pelos governos do PT, quanto em relação a aplicação dos recursos destinados às políticas de educação. Nesse momento, destaco as considerações relacionadas ao aspecto do financiamento, fazendo alusão aos apontamentos feitos pelo Professor 6, onde destaca, que no período, os recursos da educação foram ampliados de forma significativa, mas deixaram pouca coisa como “legado”.

Sinceramente penso que se gastou muito em projetos, ações, obras que deixaram pouca coisa como “LEGADO” (fazendo alusão a um termo tão usado e criticado pelas forças críticas – progressistas/transformadoras). Acho que foi uma farra com o dinheiro público e hoje quando a torneira secou eu me pergunto o que ficou daquilo tudo. E se continuasse a jorrar o dinheiro muita coisa ainda estaria nesta farra. Enfim os Governos Lula e Dilma fizeram mais que qualquer governo anterior tenha feito em relação ao Ensino Superior. Mas o meio acadêmico deveria ter sido mais responsável, mais lúcido, deveria ter discutido mais, amadurecido e planejado mais o que realmente precisaria ser feito e qual o “LEGADO” de suas ações, projetos, obras, etc (PROFESSOR 6).

O Professor elucida que o cenário favorável por qual passou a educação brasileira, principalmente o Ensino Superior, pode ter possibilitado uma despolitização e despreparo da intelectualidade nas universidades e no meio acadêmico para:

[...] enfrentar o atual momento político e o que aconteceu de 2015 para cá no cenário político nacional, ou seja, na farra com os recursos que chegaram os acadêmicos, a intelectualidade se despolitizou. Algo semelhante aconteceu no meio artístico (PROFESSOR 6).

O Professor 4, como já excitado em passagens anteriores, considera que houve avanços importantes quando as políticas sociais e educacionais promovidas pelos governos do PT, porém revela a necessidade de traçar algumas avaliações no que diz respeito a necessidade de auto-crítica do partido, com relação a política de conciliação de classes adotada no período, sinalizando para os pontos críticos desse processo, tais quais destaca a priori “a adaptação do PT no governo às instituições burguesas onde a corrupção está instalada, entranhada, consolidada, a adaptação

ao financiamento privado de campanhas eleitorais” e a “adaptação as formas como a gestão do Estado capitalista patrimonialista funciona, onde não se distingue o que é bem público do que é bem privado”. O professor 4 também destaca outros pontos:

(1) rebaixamento de bandeiras clássicas entre as quais o Projeto Histórico Socialista que distingue o modo do capital e o modo do regime socialista organizar a economia e a política enquanto transição ao comunismo; (2) O arco de alianças que ultrapassou princípios caros a um partido de trabalhadores; (3) o afastamento do trabalho de base com a conquista de mandatos parlamentares e do poder executivo; (4) Não realização de reformas urgentes e necessárias como a Reforma Tributária, Agrária, das Comunicações; Política, não reestatização de empresas públicas privatizadas, entre outras medidas necessárias e urgentes; (5) a conciliação de classe visando dar governabilidade, no marco do Estado Burguês, a políticas desenvolvimentistas, focais, assistencialistas e compensatórias, as negociações tripartite, entre Estado, Patrões/empresários e trabalhadores; ingerência no campo sindical; não instalação de uma constituinte soberana para executar imediatamente a reforma política; (6) Implementar, visando apaziguar as forças golpistas, os planos dos perdedores, em 2014, com nomeação de Joaquim Levy e posteriormente Nelson Barbosa, manutenção dos índices de superávit primário, implementação de cortes e aprovação de projetos de leis sem as devidas sanções necessárias. (7) No campo da Educação, pela perda de referência de projeto histórico emancipador na escolarização da classe trabalhadora, e a não disputa de conteúdo e método, principalmente com setores privatistas que atualmente dominam as esferas públicas visando a privatização completa da educação no Brasil e, o assalto aos fundos públicos. (8) Ainda internamente cabe a crítica à gestão do PT, com a introdução do Processo de Eleição Direta (PED) há 15 anos, fator que contribuiu com a dissolução da militância em favor do poder econômico.

Segundo o Professor, tudo isso colocou em risco a política de um partido histórico, enquanto instrumento político das massas, e não somente uma legenda eleitoral. Com base nessas críticas, aproxima-se de posições teóricas e políticas, a Reconstrução do PT, por entender que os fundamentos da fundação do PT são bons para recuperar instâncias desde os diretórios municipais. “A proposta é agir como o PT agia, estabelecendo o Diálogo Itinerante para reconstruir e defender o PT enquanto instrumento de ação política das massas” (Idem). Sobre o balanço dos governos do PT:

[...] podemos concluir que a resposta pelos acertos veio nas urnas da

Eleição presidencial de 2014. Dilma Rousseff foi reeleita com mais de 54 milhões de votos. Pelos erros, tanto do governo quanto do Partido, a resposta veio nas eleições municipais de 2016. A redução de 10 milhões de votos (de 17,2 para 6,8 milhões), a perda de 60% das prefeituras em relação a 2012. Estes votos migraram, provavelmente, para Abstenção-Branco-Nulo, cuja soma beira a 30%, ou seja, quase 40 milhões de votos (PROFESSORA 4).

Esses resultados segundo o Professor, sinalizam uma evidente insatisfação popular frente as instituições de representação, o que aponta uma necessidade de uma Reforma Política profunda, através de uma Constituinte Soberana e a realização de um trabalho de base “para ampliar referencias teóricas, consciência de classe, formação política e fortalecimento das organizações de luta da classe trabalhadora”. Explicita que outro sinal das massas populares, pode ser percebido através a reação ao “Golpe”, visto que “ainda não se manifestaram nas ruas os trabalhadores do setor primário da Economia, as indústrias, as fábricas e, as periferias, as favelas, os morros”. Nesse sentido, considera que essas constatações refletem “as contradições da esquerda que ainda necessitam ser superadas” (Idem).

[...] a unidade, a frente única, a luta contra o imperialismo, a luta contra a reforma da previdência, contra a flexibilização, a terceirização, a defesa da CLT, a retirada da MP 746 de reforma do Ensino Médio, a defesa da nacionalização do Pré-sal, fim do ajuste fiscal, do superávit primário, controle pela nação das riquezas do país, Constituinte soberana Já! Para tanto é necessário deter o Golpe. Fora Temer (Idem).

Em termos gerais, os apontamentos dos Professores com relação ao conjunto de reformas (previdência, trabalhista, econômica e política) propostas pelo atual governo de Michel Temer, estão em sintonia no sentido em que se contrapõem a tais medidas. Estabelecendo uma série de elementos a destacar: ataque a Carta Magna brasileira de 1988; destruição/retirada dos direitos sociais; oportunismo diante da crise político-econômica para fazer valer princípios neoliberais de diminuição do papel do estado e ampliação do setor privado no estabelecimento das políticas. Nesse sentido, destaco o registro feito pelo Professor 4, “não são Reformas, são Contrarreformas, ou seja, são retrocessos”.

Vale ressaltar uso de informações falaciosas ou mentirosas utilizadas pelo governo para o convencimento da população, tentando apresentar as medidas como algo necessário.

Neste sentido voltamos às propagandas e à utilização de números, estatísticas e argumentos falaciosos que expressam a necessidade de tais reformas orientadas pelas orientações neoliberais (uma continuidade do governo FHC) agora repaginada e atualizada (PROFESSOR 6).

O uso das propagandas falaciosas e mentirosas, unido a forma aligeirada da sua tramitação, são as principais estratégias do governo na tentativa da aprovação dessas medidas. O Professor 1 apresenta algumas considerações sobre as afirmações falaciosas encontradas nas narrativas apresentadas pelas propagandas do governo na tentativa de convencimento da população de que as reformas são importantes e necessárias.

A previdência de que existe um déficit o que não é verdade! A Trabalhista de que há a necessidade de modernização da lei, porém o que de fato ocorre é uma redução de direitos; a econômica, porque em nenhum lugar do mundo onde a política da austeridade fiscal foi implementada pelo neoliberalismo essa deu certo; e por fim a reforma política tão necessária no país proposta pelo congresso mais conservador desde a ditadura militar, só garante que os mesmos continuem no poder.

O professor 6 explicita que dessa forma as Reformas conseguem tramitar sem resistência ativa por parte das forças contrárias a este projeto conservador. “Me parece que as reformas deverão ser aprovadas (infelizmente), independente se o presidente Temer continuar ou não à frente da Presidência da República” (Idem). Porém, contraditoriamente ou não, o Professor 4 frisa que as Contrarreformas “devem ser barradas pela luta organizada e forte dos trabalhadores e seus organismos”.

Sobre as proposições apresentadas pelo governo de Michel Temer a Educação Brasileira, os Professores são enfáticos considerando as políticas adotadas pelo atual governo como retrocessos a educação nacional, podemos

destacar alguns pontos apresentados pelos professores: dependência da iniciativa privada, voltadas a atender os interesses do setor empresarial/Mercado; redução de verbas para a educação em todos os níveis; acaba ou restringe severamente programas da educação; desestrutura o FNE e CNE; retira disciplinas/conteúdos da formação básica dos jovens, rebaixando a formação escolar (Reforma do Ensino Médio e projeto Escola Sem Partido).

[...] “as proposições apresentadas pelo governo de Michel Temer para a Educação Brasileira” lembram em muito (se é que não é a mesma coisa, agora atualizada para o contexto que vivemos) as posições do então Ministro da Educação Paulo Renato no Governo de FHC. Vimos praticamente a mesma coisa no Estado de São Paulo no Governo Geraldo Alckmin (PSDB). Elas atendem às políticas supranacionais elaboradas e ditadas por organismos internacionais e que pretendem unificar a Educação escolar em todo o mundo (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, FMI, OIT, OMC) e claro com a orientação, o aval e apoio dos países ricos e superpotências (PROFESSOR 6).

Segundo o Professor 2, o governo manipula dados para justificar reformas orçamentarias e estruturais, explicitando a tendência da privatização das universidades públicas também com a autorização da cobrança de mensalidades para cursos de lato senso. Ainda sobre a Educação Superior, o Professor 1 ressalta que “acabar com os programas educacionais como PIBID, PRODOCENCIA, Ciências sem fronteiras são medidas que diminuem o acesso dos jovens brasileiro a programas que qualificam sua formação”. No Ensino Básico alguns professores registram apontamentos sobre a Reforma do Ensino Médio.

A Reforma do ensino médio, reduz disciplinas importantes no processo de formação humana, foi apresentada para ampliar o exército de reserva mais cedo com a possibilidade de aproveitamento de estudo através dos estágios profissionalizantes, além de criar dois tipos diferentes de escolas no Brasil, uma para os pobres e outra para a burguesia (Idem).

Segundo o Professor 2, a Reforma do Ensino Médio, visa atingir os setores populares brasileiros “na intenção de uma nova roupagem de uma formação

profissionalizante para manter a maioria da população distante de uma formação técnica séria e consistente e mais ainda de uma formação superior crítica”.

Nesse sentido, as considerações apresentadas pelos Professores seguem a linha apresentada pelo Professor 6, no momento em que as caracteriza como “políticas conservadoras e que pretendem ofertar o mínimo para a maioria da população [...] o mínimo para garantir mão de obra para as necessidades de produção e serviços na ótica neoliberal”. No entanto, faz necessário registrar a passagem do Professor 3, quando é questionado há algo positivo frente as proposições do governo Temer.

Se existe algum ponto positivo é a possibilidades de unidade de classe, ou seja, através destes ataques, a classe trabalhadora está retomando a construção de uma esquerda, mas para isso, tem que ser enquanto classe e não enquanto partido político, caso fosse assim, era só retirar o temer de lá e tua estaria resolvido.

5.3 A Reforma do Ensino Médio e a Educação Física

Os elementos apresentados nessa fase da análise, têm enquanto foco a percepção dos professores a respeito do trato pedagógico que vem sendo desenvolvido Educação Física no Ensino Médio, as relações estabelecidas entre a proposição da MP nº 746/16 e a Educação Física, ressaltando a postura das entidades acadêmicos científicas da área, bem como dos diretórios de pesquisas dos quais os participantes desta pesquisa são líderes e a possíveis implicações no eu diz respeito aos configuração dos Cursos de Formação de Professores em Educação Física, e na organização do trabalho pedagógico dos professores.

Antes de adentrar nas considerações apresentadas sobre a forma com que a Educação Física escolar vem sendo desenvolvida no ensino médio. Faz-se necessário destacar a observação feita pelo Professor 6, sobre a dificuldade em opinar em relação ao que ocorre no brasil como um todo. O que corrobora com a afirmativa do Professor 4, quando destaca a ausência de “dados consolidados e de conjunto sobre o ensino da educação física no ensino médio – o permitiria uma avaliação mais precisa das tendências em curso”.

O meio acadêmico e aqui vou me ater a Educação Física (mas em outras áreas creio ser assim também) se nega a criar redes colaborativas de pesquisa e estudos. Cada u no seu departamento, cada u no seu Grupo, na sua universidade, no seu Estado. Se tivéssemos redes de pesquisadores colaborativas e solidárias poderíamos desenvolver estudos de grande alcance para estudar a Educação Física no cotidiano das escolas. Porém como isso não ocorre temos então um monte de pesquisas (a meu ver frágeis do ponto de vista metodológico, o que já as compromete) feitas para Iniciação Científica, TCCs (nestes dois casos a maioria ainda são discentes de cursos de graduação), Dissertações e Teses. Mas pesquisas que analisam pontualmente as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física nas escolas e na maioria das vezes escolas públicas (PROFESSOR 6).

Esse destaque inicial foi necessário, visto que por mais que alguns Professores não façam referência e suas respostas a essa ausência de dados e estudos referente à Educação Física no Ensino Médio de forma ampla, nas suas respostas é possível uma abordagem muito ampla da temática, e quando se debruça numa perspectiva mais analítica, estabelece relações com experiências mais localizadas.

A partir do balanço apresentado pelos Professores, salve algumas experiências evidenciadas que tem por base uma perspectiva crítica da Educação Física escolar, na sua grande maioria, os relatos explicitados retratam o grande desafio que ainda está posto na Educação Física enquanto disciplina curricular do Ensino Médio. A prática desenvolvida nas escolas ainda apresenta uma debilidade histórica, principalmente no que diz respeito ao seu objeto de estudo, pautado majoritariamente pela: prática esportiva; atividade; saúde individual; comportamento; biologicismo. O Professor 6, é enfático ao afirmar que essa realidade é reforçada “pelo imaginário dos alunos e da comunidade escolar de que Educação Física é um momento, um espaço recreativo e não um componente curricular com um importante conteúdo a ser ensinado”, nesse sentido “a Educação Física no EM que conheço não é diferente daquela que conheci nos anos de 1980”.

Contudo, o Professor 4 explicita a existência de iniciativas que apresentam avanços no sentido de ampliar a formação no campo da cultura corporal dos jovens brasileiros. “Ao tratar do Jogo, do Esporte, da Ginástica, das Lutas e da Dança o professor deve buscar na produção científica o que ela tem de acúmulo para ser desenvolvida com os estudantes dessa fase” (PROFESSOR 1).

TABELA 4. Organização didático pedagógica da Educação Física no Ensino Médio antes a MP nº 247/16

Pesquisadores	A Educação Física no Ensino Médio atualmente
Professor 1	A educação Física como um componente curricular atrelado ao projeto pedagógico da escola, passa pelos os mesmos problemas de qualquer disciplina escolar. Mas no ensino médio a questão de entender que o conhecimento sistematizado na Educação Física não é uma “atividade física” pura e simplesmente é para mim um dos grandes problemas a serem enfrentados principalmente no ensino médio.
Professor 2	[...] genericamente bem frágil. Ora centrada ainda numa prática e perspectiva esportivizadora e ora com o canto de sereia da saúde individual, comportamental e biologicista. Entretanto muitas práticas e discursos já se apresentavam com chances de se potencializarem e ganharem mais hegemonia no cenário.
Professor 3	Penso que necessita de discussão, posicionamentos críticos e encaminhamentos que atendam às necessidades da juventude brasileira.
Professor 4	[...] identificamos possibilidades de desenvolvimento de propostas contra hegemônicas, tendo a abordagem Crítico-superadora como metodologia de ensino e a cultura corporal como objeto de ensino-aprendizagem. Tal afirmativa está ancorada nas diversas experiências desenvolvidas na UFBA e demais Universidades e escolas brasileiras.
Professor 5	Empobrecida em seu potencial pedagógico, não necessariamente por ausência de propostas teóricas, mas sim pelo esfacelamento da própria educação escolar, quando da educação pública, e pela hegemonia de conceitos anacrônicos de saúde/qualidade de vida, articulados com a predominância do conteúdo Esporte vinculado ao parâmetro do alto rendimento (excludente por princípio)
Professor 6	[...] eu só posso falar um pouco do que realmente conheço aqui no ES. Neste sentido, sou categórico em afirmar que a Educação Física que se materializa nas escolas de EM estão longe de ser o que penso que deveriam ser desde uma perspectiva crítica. As orientações curriculares apontam uma direção, mas tanto as condições materiais das escolas não favorecem que a educação física possa seguir tais orientações, quanto a maioria dos professores (mesmo formados sob orientação de um currículo de perspectiva crítico-transformadora na universidade) é reticente em desenvolver um trabalho que saia daquilo que há anos vem se caracterizando como aula de educação física, ou seja, trabalhar com algumas modalidades esportivas e de forma bem precária.

O processo pedagógico desenvolvido na escola, não pode ser observado de forma isolada do contexto geral da educação. Nesse sentido alguns Professores destacam enquanto um dos limitadores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica relevante, as condições materiais de um grande número de escolas, que são precárias, bem como a formação recebida pelos Professores que, em linha geral, é “uma formação desqualificante em que não os preparam para o ensino” (PROFESSOR 1).

[...] formamos parte deste círculo vicioso e formamos discípulos das abordagens da área, discípulos de grupos ou de pessoas influentes na Educação Física brasileira que perpetuam basicamente o mesmo que se discutia nas décadas de 1980 e 1990. Esses discípulos são hoje professores nas universidades e dão continuidade a isso (PROFESSOR 6).

“Não conseguimos criar um CÍRCULO VIRTUOSO capaz de formar redes colaborativas e solidárias tanto entre as universidades, como entre universidades e escolas e escolas com outras escolas, professores com outros professores” (Idem).

Após traçarmos explicitarmos as evidências relacionadas ao atual contexto da prática pedagógica da Educação Física no Ensino Médio, adentraremos aos elementos vinculados ao processo de elaboração e discussão sobre a MP nº 746/16. Em linhas gerais os Professores consideram que esse processo foi conduzido de forma: centralizada; autoritária; antidemocrática; falaciosa; sem discussão; atropelada; e desorientadora (pretendendo causar confusão, para gerar equívocos e falta de objetividade).

Contudo cabe explicitar as considerações de alguns professores no que diz respeito aos interesses que estão por traz dessa proposta de Reforma. O primeiro destaque se refere a afirmação feita pelo Professor 2, onde considera que a elaboração foi um golpe parlamentar diante de um governo vinculado aos interesses do capital nacional e internacional, e seus braços sociais (fundações), objetivando um neo tecnicismo desfaçado de boas e novas chances de um mundo do trabalho acessível a todos.

TABELA 5. Avaliação sobre o processo de elaboração e discussão da Medida Provisória nº 746/16

Pesquisadores	Entendimento sobre o processo de elaboração explicitado
Professor 1	Péssimo, sem debate e desqualificante, atropelado e falso.
Professor 2	A elaboração foi um golpe parlamentar diante de um governo venal aos interesses do capital nacional e internacional, objetivando um neo tecnicismo romantizado de boas e novas chances de um mundo do trabalho pintado de rosa. Discussão não houve nenhuma e por isso mesmo o uso de uma medida provisória para aprovar a lei de reforma do ensino médio.
Professor 3	Não irei responder, porque não entendi a expressão “Tendo em vista a mudança de estratégias na “forma de fazer política”.
Professor 4	A MP 746/16 foi uma forma autoritária e antidemocrática de propor e aprovar uma reforma que desestrutura o ensino médio brasileiro. Essa proposta foi elaborada/gestada em colaboração, e buscando atender aos interesses das empresas brasileiras e seus braços sociais (fundações), conforme podemos identificar na exposição de motivos apresentada pelo Ministro da Educação, o Senhor Mendonça Filho. Em relação à discussão, optou-se por não dialogar ou atender as reivindicações das entidades representativas dos estudantes (como a UBES e UNE), dos professores (diversos sindicatos), entidades científicas (ANFOPE, ANPED, SBPC, dentre outros) e demais coletivos que se organizaram contra essa reforma.
Professor 5	Autoritário, como todo o processo de contrarreformas estabelecido pelo governo, dada sua característica golpista eivada de ilegitimidade e impopularidade junto a setores populares da sociedade brasileira.
Professor 6	Não preciso me alongar muito aqui: centralizador, autoritário, antidemocrático, falacioso, desorientador (que pretende causar confusão, para gerar equívocos e falta de objetividade).

Com relação a falta de discussão, optou-se pela não abertura ao diálogo. O governo se manteve fechado a aceitar as reivindicações das entidades representativas dos estudantes (como a UBES e UNE), dos professores (Sindicatos), entidades científicas (ANFOPE, ANPED, SBPC, dentre outras), dentre outros coletivos sociais organizados em oposição a proposta. Por outro lado, considerando o conteúdo da proposta contida nesta medida provisória e a estagnação do PL 6840/2013 (projeto de lei que visava à reformulação curricular do ensino médio), na Câmara dos Deputados, o Professor 6 considera que o atual governo só conseguiria aprovar medidas tão regressivas se utilizando do autoritarismo, aligeirando o processo e cerceando a discussão.

Porém não se pode esquecer que todo governo precisa de um **establishment** (os intelectuais das universidades, do meio acadêmico em geral) para engendrar suas políticas governamentais. E aí quando se pensa a “forma de fazer política” no Governo Temer é preciso saber quem são os intelectuais que corroboram tal política (Idem).

Por seguinte o Professor remete a mesma consideração para a área da Educação Física, ao levantar a seguinte questão, “no nosso caso quem são os intelectuais da Educação Física que pensam, elaboram, apoiam e avalizam essas políticas?”. Porém, pelo menos nesse momento ele não se debruça, no sentido de responde-la.

A respeito do posicionamento das entidades acadêmico científicas da nossa área sobre a atual Reforma do Ensino Médio, pode ser observada a referência ao CBCE, enquanto uma entidade científica da área, que veio a público através de nota, repudiar e criticar a forma e o conteúdo desta reforma, bem como à usurpação dos nossos direitos constitucionais, sintonizada com o posicionamento das demais entidades científicas (como a ANPED, ANFOP e SPBC) e autoridades, articuladas com a problemática da educação e das políticas de Ciência & Tecnologia.

Nos remeteremos a registrar algumas considerações registradas pelo Professores, no entendimento que podem trazer elementos significativos para a compreensão do processo.

O Professor 6 é o único que faz alusão a postura do CONFEF, se manifestando contra a não obrigatoriedade da Educação Física no EM, mas sempre

tangenciando “uma argumentação corporativista, em vez de argumentos pedagógicos”. Também relata que acompanhou pelo Centro Esportivo Virtual (CEV)²⁵, algumas manifestações pessoais contrárias a referida Reforma.

O Professor 4 evidencia que “a reação imediata dessas entidades revela a falta de legitimidade deste governo e desta reforma”. A ação do CBCE não se deu apenas no lançamento da sua posição pública, segundo o Professor 2 o CBCE “além de se juntar aos setores educacionais articulou parlamentares instrumentalizando para fazer reprovar na MP”.

Toda via, o Professor 6 levanta dúvidas a respeito da atuação do CBCE, frente ao processo de tramitação da Reforma do Ensino Médio, considera que “o CBCE nestas duas décadas do século 21 assumiu uma postura academicista e pouco se envolve com questões políticas sérias e importantes”. Desenvolve essa crítica a partir do pressuposto que o CBCE gradativamente (coincidentemente com o período dos governos Lula e Dilma) pouco atuou politicamente junto ao legislativo. Considera que “os canais passaram a ser diretos com o Poder Executivo Federal (MEC, Ministério do esporte, Ministério da Cultura Capes, CNPq, etc)”, com a finalidade de “conseguir recursos para patrocinar/apoiar a RBCE e o CONBRACE e os Cadernos de Formação” (Idem). O professor finaliza tecendo crítica de forma contundente a intelectualidade da Educação Física Brasileira:

Reclamar agora do modo como o Governo temer trata a Educação e a Educação Física é simples... Investigar porque nos Governos Lula e Dilma as políticas para a Educação Física escolar, para o Esporte, Lazer, etc. se deram é também relevante, talvez isso revelaria que a intelectualidade da Educação Física brasileira esteve muito preocupada em pensar, formar e discutir política numa lógica de conveniência e não de fortalecimento das políticas públicas e de como fazer política pública numa perspectiva crítico-transformadora, em formar multiplicar os agentes públicos orientados por esta perspectiva para atuarem pelo Brasil afora. Enfim as entidades acadêmico-científicas da nossa área não estão tão preocupadas assim tais questões.

Com relação a posição, política e acadêmica, dos diretórios de pesquisas (dos quais os Professores participantes da pesquisa são seus respectivos líderes)

²⁵ Comunidade acadêmica e de pesquisa em Educação Física, Esportes e Lazer, online (<http://cev.org.br/>).

frente as mudanças acontecidas com a Reforma do Ensino Médio. É perceptível uma linha de pensamento comum no sentido contrário a Reforma.

TABELA 6. Opinião sobre o posicionamento das entidades acadêmico científicas da nossa área sobre a atual reforma do Ensino Médio

Pesquisadores	Sobre o posicionamento das entidades acadêmico científicas
Professor 1	Tive conhecimento de que o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte tem uma posição contrárias as medidas de retirada da Educação Física do ensino médio e concordo com isso.
Professor 2	As entidades e autoridades educacionais denunciaram, produziram manifestos, mobilizaram ações e atos públicos, fundamentaram a inconsistência da reforma na forma e no conteúdo. E especificamente na EF destaco o papel do CBCE que além de se juntar aos setores educacionais articulou parlamentares instrumentalizando para fazer reprovar na MP. Mas infelizmente não houve força suficiente.
Professor 3	Não tenho muito conhecimento, mas sei que o CBCE se posicionou contrário a atual reforma.
Professor 4	O Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SPBC, são algumas das entidades que se manifestaram publicamente, através de notas, repudiando e criticando a forma e o conteúdo desta reforma.
Professor 5	Me reporto àquela merecedora de credibilidade: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE: Coerente com a defesa do Estado de Direito Democrático brasileiro, crítica à usurpação de nossos direitos constitucionais e sintonizada com o posicionamento das demais entidades científicas, notadamente (mas não exclusivamente) às articuladas com a problemática da educação e das políticas de Ciência & Tecnologia brasileiras.
Professor 6	Não sei como se manifestaram. Não recebi nota de nenhuma entidade da área. Li algo sobre o CONFEF se manifestando contra a não obrigatoriedade da Educação Física no EM, mas sempre veja uma argumentação corporativista, em vez de argumentos pedagógicos. Acompanhei pelo CEV algumas manifestações pessoais contrárias à referida reforma. E estranho que o CBCE tenha feito muito pouco “barulho” a respeito. Perguntei a alguns colegas e disseram que o CBCE emitiu nota de repúdio, mas não tive acesso à nota.

TABELA 7. Posicionamento dos diretórios de pesquisas sobre a atual reforma do Ensino Médio

Pesquisadores	Sobre o posicionamento dos diretórios de pesquisa
Professor 1	Nos posicionamos contrários à reforma do ensino médio, justamente pelas questões indicadas acima nas respostas.
Professor 2	Totalmente contrário. Uma reforma deveria se dar à luz do acúmulo já registrado por políticas bem sucedidas com foco na classe popular. Dialogada com setores públicos e algumas representações privadas, amparada nos resultados de pesquisa do mundo acadêmico e das experiências docente e escolares da ponta do sistema.
Professor 3	Nosso grupo de pesquisa, estudou a medida, discutiu e juntamente com o ENE (encontro nacional de educação), (...) foi para as escolas realizar a discussão. Deixamos bem clara a nossa posição contrária). Entendemos que A Reforma do Ensino Médio oferece aos estudantes a opção para seguir um currículo voltado para uma formação profissionalizante ou voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ensino superior. Dessa forma, quebra com a possibilidade, apontada na LDB nº 9394/96, que regula o Ensino Médio como educação básica, ou seja, uma educação que seja comum aos sujeitos.
Professor 4	O DIRETORIO DE PESQUISA do qual faço parte é o DIRETORIO NACIONAL DE PESQUISA DO CNPQ. Este diretório não se posiciona.
Professor 5	Me reporto àquela merecedora de credibilidade: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, CBCE: Coerente com a defesa do Estado de Direito Democrático brasileiro, crítica à usurpação de nossos direitos constitucionais e sintonizada com o posicionamento das demais entidades científicas, notadamente (mas não exclusivamente) às articuladas com a problemática da educação e das políticas de Ciência & Tecnologia brasileiras.
Professor 6	Somos contrários às reformas, pois elas não foram amplamente discutidas com a sociedade e porque expressam os valores de uma política conservadora e que se pretende dominante e hegemônica garantindo privilégios para uma minoria e ofertando o mínimo pra a maioria da população, perpetuando as desigualdades sociais. Uma educação para a classe trabalhadora, para a população pobre e outra elitizada para os que detêm os poderes econômico, político e social.

O Professor 2 destaca que a Reforma deveria se dar à luz do acúmulo já registrado por políticas bem sucedidas com foco na classe popular. Estabelecendo relações de diálogo com setores da públicos e algumas representações privadas, fundamentada no acúmulo científico da academia e das experiências significativas dos docentes e das escolas. Porém o que se constata é um movimento inverso, como já pudemos constatar anteriormente, ao nos debruçarmos sobre a análise da construção da MP nº 247/16.

Mesmo com a constatação que no atual cenário acadêmico da área existe uma fragilidade nos estudos desenvolvidos até então, o que dificulta estabelecer um diagnóstico nacional sobre a realidade didático-pedagógica da Educação Física no Ensino Médio. É perceptível, na exposição dos professores, a compreensão dos fundamentos e consequências de que tratam as atuais políticas educacionais em debate sobre esse nível de ensino, mais precisamente aqui, a MP nº 247/16. Bem como a disposição e preocupação com a necessidade de desenvolvimento e aprofundamento dos estudos em rede, de forma sistemática e contínua, e não episodicamente em respostas a determinada política governamental.

Efetivada à provação MP nº 746/16, agora apresentada sob a redação da Lei nº 13.415/2017, nos debruçaremos sobre os impactos da referida lei sobre a Educação Física escolar, tendo em vista a sua identidade consolidada historicamente, e a garantia da permanência dos conhecimentos e saberes tratados por ela na escola.

Os desdobramentos apresentados pelos professores, explicitam uma convergência no sentido em que consideram que os conhecimentos e saberes da Educação Física não estão garantidos com aprovação da Reforma do Ensino Médio.

Mesmo com o recuo apresentado pelo Governo no que se refere a “não obrigatoriedade” enquanto componente curricular, visto que a redação da Lei nº 13.415/2017 não manteve alterações no parágrafo 3º do art. 26 da LDBEN, propostos até então pela MP nº 746/16. Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, a redação da Lei nº 13.415/2017 acrescentou o seguinte texto, Art. 35-A, parágrafo 2º: “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Limitando a obrigatoriedade, a “estudos e práticas” de Educação Física. O que “desobriga os sistemas de ensino de oferecer essa disciplina, ao passo que esses

estudos podem ser realizados “dentro” de outras disciplinas” (PROFESSOR 4).

Assim, há Reforma reflete uma evidente desvalorização da Educação Física enquanto área do conhecimento no sistema escolar. Segundo o Professor 1, existe a possibilidade de uma “redução do tempo pedagogicamente necessário para o trato com o conhecimento, e isso faz com que exista um rebaixamento teórico no ensino da Educação Física”. Com relação a natureza do conteúdo a ser desenvolvido nas aulas, o Professor 4 faz a seguinte consideração:

Em relação à natureza do conteúdo da educação física, este será definido pela Base Nacional Curricular Comum, que ainda não foi publicada, o que coloca em suspeição aquilo que os estudantes irão acessar durante o ensino médio.

Posto as evidências relacionadas as mudanças na legislação e suas implicações para os conhecimentos e saberes. Nos remetemos a destacar as considerações do Professor 3, ao traçar as relações implícitas de interesses implícitas nesse processo e suas implicações nas alterações provocadas na Educação Física escolar.

Entendo que a reforma do Ensino Médio está orientada pelas constantes transformações que o sistema capitalista vem sofrendo nos últimos anos e que demanda uma transformação, maior ainda, no mundo do trabalho. Essa realidade demonstra, mais uma vez, que a Educação Física se adapta aos ditames do capital, dando continuidade a uma história de subordinação, em que o mercado dita as regras. No sistema escolar, como já nos alertava Nozaki (2004), a Educação Física passou a ser relegada a segundo plano, pois perante as exigências de um mercado cada vez mais volátil e fragmentado sua forma hegemônica, enquanto reprodutora de movimentos, não apresenta a mesma importância de outras disciplinas, consideradas estratégicas para a formação de competências almejadas pelo capital (PROFESSOR 3).

Verifica-se que as orientações que balizam reforma estão vinculadas as transformações do sistema capitalista, que implica mudanças inerentes as relações estabelecidas no mundo do trabalho. Nesse sentido a presença da Educação Física enquanto área do conhecimento no Ensino Médio está subordinada as alterações estabelecidas nesse processo de reorganização do capital, explicitados através dos

interesses do mercado. A partir disso, elucidamos a consideração apresentada pelo Professor 4:

Nessa perspectiva, algumas disciplinas e conhecimentos passam a ser dispensáveis, como é o caso da Educação Física. Com isso, tende-se a aprofundar a negação dos conhecimentos da cultura corporal na última etapa da educação básica.

Com a Reforma apresenta, os conhecimentos da área da sociologia, arte, filosofia e Educação Física como “estudos e práticas”, o que não garante o conhecimento dessas áreas enquanto disciplinas curriculares. O que segundo os professores resultará: redução do tempo pedagogicamente necessário para o trato com o conhecimento; rebaixamento da formação dos jovens (Pois, retirar-se-á elementos essenciais para o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes, em consequência, limitará suas possibilidades de compreensão e intervenção na realidade); e acentuação da perspectiva unilateral de formação.

Há uma tentativa explícita de secundarizar os componentes curriculares que tratam da estética, da política e da cultura corporal, enfim, o que não “serve” de modo imediato para que o trabalhador se insira no mercado de trabalho e muito menos para a sua formação crítica (PROFESSOR 3).

No que se refere as possíveis mudanças nos cursos de formação de professores de Educação Física, tendo em vista a aprovação da Reforma do Ensino Médio, os professores preveem alterações significativas no curso a médio longo prazo, pois a reforma prevê que os cursos de formação de professores se adequem às exigências impostas pela nova lei, alterando e modulando a formação dos novos professores.

Apresentou-se uma preocupação comum com relação a “desestruturação da carreira docente” ou “desprofissionalização da docência”, que poderá ser intensificada visto a possibilidade de terceirização do oferecimento de parte do currículo escolar (através de convênios) e a contratação de professores com “notório saber”.

Esse contexto pode trazer a paulatina diminuição da procura por cursos de Licenciatura, em nível superior, e no caso da Educação Física, uma possível migração para os cursos de Bacharelado. E para outros cursos de graduação significa um aprofundamento da tecnificação do ensino e o despreparo nas áreas de conhecimento.

TABELA 8. Opinião sobre as consequências da Reforma do Ensino Médio para os cursos de formação de professores de Educação Física

Pesquisadores	Consequências para os Cursos de Formação iniciação
Professor 1	Para os cursos de Licenciatura a médio e longo prazo significa a sua extinção! E para os outros cursos de graduação significa um aprofundamento da tecnificação do ensino e o despreparo nas áreas de conhecimento.
Professor 2	Esclarecido antes mas ainda assim poderá provocar numa diminuição da procura pela licenciatura em EF e uma fuga pelo bacharelado.
Professor 3	Acredito que já respondi lá na anterior.
Professor 4	A reforma do ensino médio prevê que os cursos de formação de professores se adequem às exigências impostas pela nova lei, alterando e modulando a formação dos novos professores. Ademais, a possibilidade de terceirização do oferecimento de parte do currículo escolar (através de convênios), a possibilidade de contratação de professores com “notório saber” concorrem para a desestruturação, ainda maior, da carreira docente, o que repercute negativamente nos cursos de formação.
Professor 5	Em curto prazo, diria que nenhuma. A médio e longo prazo, contudo, em prevalecendo as normativas estabelecidas por esse governo, dada a lógica de desprofissionalização da docência nelas implícitas, diria que poderão trazer a paulatina diminuição da formação de licenciandos, em nível superior, para esses componentes curriculares.
Professor 6	Sinceramente eu tenho que dizer que é difícil de responder isso. Eu trabalho num curso de formação inicial e as políticas públicas são muito pouco ou nem sequer são debatidas de forma sistemática e pedagógica nem com os alunos e muito menos entre os professores que são os formadores de professores.

Sobre as implicações que a Reforma do Ensino Médio pode trazer para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física no Ensino Médio, nos

deteremos sobre dois aspectos, inicialmente com relação aos elementos gerais do contexto e por seguinte evidenciando categoricamente as possíveis implicações apontadas a respeito do trabalho pedagógico.

A Reforma promove a desresponsabilização do Estado com uma formação básica sólida e comum entre os jovens, no sentido em que visa: incentivar e criar melhores condições para adoção de uma gestão de inspiração empresarial (além da MP, podemos contatar isso na exposição de motivos da medida e na portaria 1.145/2016 – que regulamenta o ensino médio de tempo integral); ampliar as possibilidades de parcerias com entes não-estatais; aprofundar a lógica de controle e regulação através de avaliações externas; privilegiar a meritocracia; e adotar currículos “standartizados” (BNCC).

A intenção é o esvaziamento dos conhecimentos ofertados a maioria da população. Com relação ao professor podemos evidenciar a redução da sua autonomia pedagógica e a intensificação do seu trabalho.

Quanto aos aspectos relacionados ao trabalho pedagógicos da Educação Física no Ensino Médio, pode ser observado a possibilidade de mudanças com relação a sua presença em apenas dois anos do Ensino Médio e no sentido de repensar a inserção desse componente curricular nessa fase de ensino (não necessariamente vinculada a lógica imaginada e desejada pelos elaboradores da Reforma).

Também não se descarta a possibilidade, de que em curto prazo, a Educação Física pode deixar de ser componente curricular e passar a ser tratada como uma atividade, um evento na escola para satisfação individual dos praticantes da mesma, uma vez que não constituiu a sua autonomia pedagógica, tornando-se refém do mercado de trabalho.

TABELA 9. Implicações que a Reforma do Ensino Médio pode trazer para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar no Ensino Médio

Pesquisadores	Consequências para a organização do trabalho pedagógico
Professor 1	[...] se isso de fato ocorrer, nós teremos há um curto prazo a caracterização de que a educação física deixará de ser um componente curricular e passará a ser

	uma atividade, “um evento” na escola para satisfação individual dos praticantes da mesma.
Professor 2	Uma desresponsabilização do estado com uma formação básica sólida e comum entre os jovens e essa falácia da escolha por setores do conhecimento é um engodo, com intenção de esvaziar a maioria da população de conhecimentos densos.
Professor 3	A consequência disso é a sua própria exclusão, uma vez que não construiu a sua autonomia pedagógica, tornando-se refém do mercado de trabalho. Doze anos se passaram das novas diretrizes curriculares para a Educação Física e cá estamos novamente, problematizando e lutando por um lugar no sistema escolar.
Professor 4	Como a proposta visa incentivar e criar melhores condições para adoção de uma gestão de inspiração empresarial (além da MP, podemos contatar isso na exposição de motivos da medida e na portaria 1.145/2016 – que regulamenta o ensino médio de tempo integral), ampliar as possibilidades de parcerias com entes não-estatais, aprofundar a lógica de controle e regulação através de avaliações externas, privilegiar a meritocracia, adotar currículos “standartizados” (BNCC), podemos presumir, dentre outras coisas, que o professor terá sua autonomia reduzida e seu trabalho intensificado.
Professor 5	Talvez a pura e simples condensação em dois anos, do que vinha sendo feito em três... Ou então, a possibilidade de repensar a inserção desse componente curricular nessa fase da Educação Básica, não necessariamente vinculada à lógica imaginada e desejada pelos elaboradores da MP/Lei.
Professor 6	[...] a MP nº 746/16 não se concretizou como imaginávamos e a Educação Física a exemplo do texto anterior da LDB continua como componente curricular, o que muda é que “§ 2o A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Desde FHC já passamos por tantas reformas (melhor seriam redefinições) das orientações curriculares para a Educação Básica. Estudar o que pretende o pretendia o Governo Temer com a MP nº 746/16 é muito importante para termos claro o ideário das políticas públicas que percebemos e sentimos virem por aí em governos conservadores, mas creio que estudar o que está se dando nas escolas é essencial. [...] não conseguimos formar uma rede nacional e até mesmo internacional que permita traçarmos um quadro sobre a “organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar” na Educação Básica.

O momento apresenta a necessidade de traçarmos um quadro sobre a “organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar” na Educação Básica, através da articulação de uma rede de pesquisadores, nacional ou até internacionalmente, de forma sistemática, aprofundando os estudos e elaborando sistematizações que coloquem a Educação Física enquanto protagonista na formulação das políticas voltadas a educação, deixando de exercer um papel reativo aos elementos conjunturais, respondendo a políticas de governos.

“Doze anos se passaram das novas diretrizes curriculares para a Educação Física e cá estamos novamente, problematizando e lutando por um lugar no sistema escolar” (PROFESSOR 3).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a natureza política e pedagógica deste estudo, os autores procuram contribuir criticamente para a compreensão do atual momento conjuntural. Somando esforços junto àqueles que acreditam que a Educação Física no Ensino Médio ainda tem muito a contribuir para a formação humana, crítica e criativa, que tanto necessita a juventude brasileira. Para que ela seja capaz de intervir na realidade para construir uma sociedade mais igualitária e equitativa.

A análise nos permite afirmar que o atual momento político converge numa ação articulada de setores internacionais e nacionais vinculados a iniciativa privada, que atacam a democracia brasileira e retiram direitos sociais e trabalhistas dos trabalhadores. O que pode ser descrito como um “golpe ao estado democrático de direito”, provocado pela efetivação de um golpe midiático-político-jurídico-parlamentar, empresarial, provocado por setores da burguesia brasileira, em conluio com o imperialismo internacional. Tendo seu início a partir da retirada da presidenta Dilma Rousseff da presidência da república, uma presidente democraticamente eleita por 54 milhões de votos.

Foi possível evidenciar que as políticas e as reformas realizadas pelos governos do PT foram “políticas reformistas” e de “conciliação de classes”, também podendo ser compreendidas como “políticas bonapartistas”, pois ampliaram o acesso à Educação, porém ao mesmo tempo ampliou o processo de mercantilização. E apesar dos grandes limites impostos pelo Estado Burguês, pela hegemonia as forças neoliberais, conservadoras, de direita, que atuam por dentro do Estado, no Executivo, Legislativo e Judiciário, foi possível constatar conquistas significativas nas políticas sociais e educacionais.

Contudo, pode-se perceber que o PT ao assumir o governo, ele se adaptou as instituições burguesas onde a corrupção está instalada, entranhada, consolidada, a adaptação ao financiamento privado de campanhas eleitorais e a adaptação as formas como a gestão do estado capitalista patrimonialista funciona, onde não se distingue o que é bem público do que é bem privado.

É possível estabelecer uma crítica contundente ao conjunto de Reformas (previdência, trabalhista, econômica e política) apresentadas pelo Governo Michel

Temer. A oposição a tais medidas se faz, visto: ataque a Carta Magna brasileira de 1988; destruição/retirada dos direitos sociais; oportunismo diante da crise político-econômica para fazer valer princípios neoliberais de diminuição do papel do estado e ampliação do setor privado no estabelecimento das políticas.

As políticas educacionais adotadas pelo atual governo são um verdadeiro retrocessos a educação nacional, como podemos observar nas ações evidenciadas aqui, como: dependência da iniciativa privada, voltadas a atender os interesses do setor empresarial/Mercado; redução de verbas para a educação em todos os níveis; acaba ou restringe severamente programas da educação; desestrutura o FNE e CNE; retira disciplinas/conteúdos da formação básica dos jovens, rebaixando a formação escolar (Reforma do Ensino Médio e projeto Escola Sem Partido).

A insatisfação popular frente as instituições de representação, é notória, o que aponta uma necessidade de uma Reforma Política profunda, através de uma Constituinte Soberana e a realização de um trabalho de base para ampliar referencias teóricas, consciência de classe, formação política e fortalecimento das organizações de luta da classe trabalhadora.

Nessa pesquisa foi possível observar, a ausência de dados consolidados e de conjunto sobre o ensino da Educação Física no Ensino Médio, o que dificultou uma avaliação mais precisa das tendências em curso. Atualmente, as sistematizações partem de análises gerais da Educação Física escolar, ou quando aprofundam numa perspectiva mais analítica sobre essa fase de ensino, se vinculam a análises de experiências mais localizadas.

Nesse sentido, fica evidente a necessidade de desenvolver e aprofundar os estudos em rede, de forma sistemática e continua, e não episodicamente em respostas a determinada política governamental.

Partindo desse pressuposto, salve algumas experiências evidenciadas que tem por base uma perspectiva crítica da Educação Física escolar, na sua grande maioria, os relatos explicitados, retratam o grande desafio que ainda está posto na Educação Física enquanto disciplina curricular do Ensino Médio. A prática desenvolvida nas escolas ainda apresenta uma debilidade histórica, principalmente no que diz respeito ao seu objeto de estudo, pautado majoritariamente pela: prática esportiva; atividade; saúde individual; comportamento; biologicismo.

O processo pedagógico desenvolvido na escola, não pode ser observado de forma isolada do contexto geral da educação. Nesse sentido, as condições materiais de um grande número de escolas, que são precárias, bem como a formação recebida pelos Professores, que em linha geral é uma formação desqualificante em que não os preparam para o ensino. São grandes limitadores para o desenvolvimento de uma prática pedagógica relevante.

O processo de tramitação da MP nº 746/16, foi realizado de forma: centralizada; autoritária; antidemocrática; falaciosa; sem discussão; atropelada; desorientadora (pretendendo causar confusão, para gerar equívocos e falta de objetividade). O governo optou pela não abertura ao diálogo, se mantendo fechado a aceitar as reivindicações das entidades representativas dos estudantes (como a UBES e UNE), dos professores (Sindicatos), entidades científicas (ANFOPE, ANPED, SBPC, dentre outras), dentre outros coletivos sociais organizados em oposição a proposta.

O CBCE, enquanto uma entidade científica da área, que veio a público através de nota, repudiar e criticar a forma e o conteúdo desta reforma, bem como à usurpação dos nossos direitos constitucionais, sintonizada com o posicionamento das demais entidades científicas (como a ANPED, ANFOP e SPBC) e autoridades, articuladas com a problemática da educação e das políticas de Ciência & Tecnologia.

Os atos de oposição a reforma partiram também de outras entidades, grupos e através de manifestações individuais. Como podemos observar a posição pública de diversos diretórios de pesquisas distribuídos por todo o país, que abordam a temática da Educação Física escolar, e as manifestações individuais observadas através do Centro Esportivo Virtual. O CONFEF também se manifestou contra a não obrigatoriedade da Educação Física no Ensino Médio, porém vale ressaltar que essa posição foi pautada por uma argumentação corporativista, em vez de argumentos pedagógicos.

Com a aprovação da Reforma, os conhecimentos e saberes da Educação Física não estão garantidos para essa fase do ensino. Mesmo com o recuo apresentado pelo Governo no que se refere a “não obrigatoriedade” enquanto componente curricular. Com a aprovação da Reforma do Ensino Médio, a Educação Física passa a ser vinculada ao campo de “estudos e práticas”, o que torna relativa a obrigatoriedade. No sentido em que desobriga os sistemas de ensino de oferecer

essa disciplina, ao passo que esses estudos podem ser realizados “dentro” de outras disciplinas.

Os cursos de formação de professor em Educação Física poderão sofrer alterações significativas a médio longo prazo, pois a reforma prevê que os cursos de formação de professores se adequem às exigências impostas pela nova lei, alterando e modulando a formação dos novos professores.

O cenário apresenta um grande perigo para os cursos de licenciatura, pois a Reforma terá implicações sintomáticas com relação à “desestruturação da carreira docente” ou “desprofissionalização da docência”, que poderá ser intensificada visto a possibilidade de terceirização do oferecimento de parte do currículo escolar (através de convênios) e a contratação de professores com “notório saber”.

Esse contexto pode trazer a redução da procura por cursos de Licenciatura, em nível superior, e no caso da Educação Física, uma possível migração para os cursos de Bacharelado. Para os outros cursos de graduação significa um aprofundamento da tecnificação do ensino e o despreparo nas áreas de conhecimento.

A Reforma promove a desresponsabilização do Estado com a oferta de uma formação básica sólida e comum entre os jovens, no sentido em que visa: incentivar e criar melhores condições para adoção de uma gestão de inspiração empresarial (além da MP, podemos contatar isso na exposição de motivos da medida e na portaria 1.145/2016 – que regulamenta o ensino médio de tempo integral); ampliar as possibilidades de parcerias com entes não-estatais; aprofundar a lógica de controle e regulação através de avaliações externas; privilegiar a meritocracia; adotar currículos “standartizados” (BNCC).

Com relação ao trabalho pedagógico da Educação Física no Ensino Médio, pode ser observado a possibilidade de mudanças com relação a sua presença em apenas dois anos do Ensino Médio e no sentido de repensar a inserção desse componente curricular nessa fase de ensino (não necessariamente vinculada a lógica imaginada e desejada pelos elaboradores da Reforma).

Também não se descarta, a possibilidade de que, em curto prazo, a Educação Física pode deixar de ser componente curricular, e voltar a ser tratada como uma atividade, um evento na escola para satisfação individual dos praticantes da mesma,

uma vez que não constituiu a sua autonomia pedagógica, tornando-se refém do mercado de trabalho.

O momento apresenta a necessidade de traçarmos um quadro sobre a “organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar” na Educação Básica, através da articulação de uma rede de pesquisadores, nacional ou até internacionalmente, de forma sistemática, aprofundando os estudos e elaborando sistematizações que coloquem a Educação Física enquanto protagonista na formulação das políticas voltadas a educação, deixando de exercer um papel reativo aos elementos conjunturais, respondendo a políticas de governos.

A Educação Física no Ensino Médio ainda tem muito a contribuir para a formação humana, crítica e criativa da juventude brasileira. Buscando subsidiar nossos jovens através do acesso ao conhecimento e saberes sistematizados, intermediados pelo trabalho pedagógico do professor, para que eles e elas sejam capazes de intervir na realidade e construir uma sociedade mais igualitária e equitativa, superando os muros do capitalismo.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Calos Augusto. Sistema nacional de educação e fundo público: entre direitos, autonomias, constrangimentos fiscais e cobiças. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

AGÊNCIA BRASIL. **Plebiscito revela que maioria dos eleitores é contra a Alca**. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/node/587756>>. Acesso em 22 de novembro de 2016.

ANPED. **Nota pública da ANPEd sobre a Medida Provisória do Ensino Médio**. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/>>. Acessado em 01 de dezembro de 2016.

ARROYO, Miguel. Movimentos sociais e políticas educacionais. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

ASSIS, Denise. Mídia e novo golpe. In: PRONER, Carol. CITTADINO, Gisele. TENENBAUM, Marcio. RAMOS, Wilson (Orgs). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

AZEVEDO, F. **Da educação física**. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

AZEVEDO, E. D. SHIGUNOV, V. O resgate das abordagens pedagógicas na atuação dos professores de Educação Física. In FOLLE, A. FARIAS, G. O. **Educação Física: prática pedagógica e trabalho docente**. Florianópolis: Ed. da UDESC, 2012.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda dos direitos**. São Paulo: Cortez; 2003.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BOAVENTURA, E. M. **Metodologia da pesquisa: monografia, dissertação, tese**. São Paulo: Atlas, 2004.

BOITO Jr., A. **As Bases políticas do neodesenvolvimentismo**. In: Fórum Econômico da FGV. São Paulo, 2012.

BOITO Jr., A. MARCELINO. P. O sindicalismo deixou a creise para trás? Um novo ciclo de greves na década de 2000. **Cadernos do CRH**. v. 23, n59, p. 203-230, abr./jun. 2006. In: BOITO Jr., A. As Bases políticas do neodesenvolvimentismo. In: Fórum Econômico da FGV. São Paulo, 2012.

BOLLMANN, M. G. N. AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa: da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, julh-dez, 2016.

BORON, A. Aula inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLASCO, 2007. p. 28-47.

BOUCH, J. **Psicocinética**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

BRASIL. Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 13 de junho de 2017.

_____. Decreto n. 7247 de 19 de abril de 1879. **Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

_____. Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Industrial**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

_____. Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2017.

_____. Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943. **Lei Orgânica do Ensino Comercial**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del6141.htm>. Acesso em: 05 de julho de 2016.

_____. Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

_____. Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Normal**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

_____. Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946. **Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial–SENAC**. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

_____. Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Agrícola**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

_____. Portaria n. 4.555, de 10 de janeiro de 1922. **Ministério da Guerra**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4555-10-agosto-1922-568201-publicacaooriginal-91594-pl.html>>. Acesso em: 29 de agosto de 2017.

_____. Constituição de 18 de setembro de 1946. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 25 de julho de 2017.

_____. Lei nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

_____. Ato institucional nº1, de 09 de abril de 1964. **Dispõe sobre a manutenção da Constituição Federal de 1946 e as Constituições Estaduais e respectivas Emendas**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.

_____. Ato institucional nº 2, de 27 de outubro de 1965. **Mantem a Constituição Federal de 1946, as Constituições Estaduais e respectivas Emendas, com as alterações introduzidas pelo Poder Constituinte originário da Revolução de 31.03.1964**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

_____. Ato institucional nº 3, de 05 de fevereiro de 1965. **Fixa datas para as eleições de 1966, dispõe sobre as eleições indiretas e nomeação de Prefeitos das Capitais dos Estados**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-03-66.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

_____. Ato institucional nº4, de 07 de dezembro de 1966. **Convoca o Congresso Nacional para se reunir extraordinariamente, de 12 de dezembro de 1966 a 24 de janeiro de 1967, para discursão, votação e promulgação do projeto de Constituição apresentado pelo Presidente da República**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-04-66.htm>. Acesso em: 29 de agosto de 2017.

_____. Ato institucional nº5, de 13 de dezembro de 1968. **São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm>. Acesso em: 29 de agosto

de 2017.

_____. 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.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

_____. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus.** Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

_____. Decreto 69.450, de 1º de novembro de 1971. **Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

_____. Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969. **Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1044.htm>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

_____. Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969. **Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0705.htm>. Acesso em: 05 de setembro de 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: outubro de setembro de 2016.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

_____. Projeto de Lei Complementar nº 1.258, de 28 de novembro de 1988. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=189757>>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº 01 0172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 13 de setembro de 2016.

_____. Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003. **Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional"**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm>. Acesso em: 13 de 14 de setembro de 2017.

_____. **Plano Nacional de Educação** – lei de nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Congresso Nacional, 2014.

_____. Medida Provisória 746 de 23 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 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**. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>>. Acesso em: 20 de outubro de 2016.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 16 de setembro de 2017.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Projeto Cooperação, 1997.

BRUM, A. J. **O desenvolvimento econômico brasileiro**. 19ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1998.

CASTELO, R. A questão do neodesenvolvimentismo e as políticas públicas: depoimento. **Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n2, p. 389 – 393, jul./dez. 2013. Entrevista concedida a Raquel Raichelis, PUC – SP. Realizada em nov. 2013.

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

CASTELLANI, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papyrus, 1988. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/234296673/CASTELLANI-FILHO-Educacao-fisica-no-Brasil-a-historia-que-nao-se-conta-pdf#>>. Acesso em: 24 de agosto de 2017.

_____. **A educação física no sistema educacional brasileiro: percurso**

paradoxos e perspectivas. Campinas, SP: 1999. 184 f. Teses (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

CASTRO, A. T. B. O novo desenvolvimentismo e a nova face das políticas compensatórias. **Políticas Públicas**, São Luís, v. 17, n2, p. 362-366, jul./dez. 2013.

CNTE. **Análise da CNTE sobre o relatório do relator à medida provisória nº 746, que trata da reforma do Ensino Médio.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br>>. Acessado em 01 de dezembro de 2016.

_____. **Saiba quais estados brasileiros não respeitam a lei do piso.** Brasília: 2016. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/tabela-salarial.html>>. Acessado em 25 de novembro de 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física escolar.** 1ª reimpr. da 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONAE. **Conferência nacional de educação.** Documento-Referência/elaborado pelo Fórum Nacional de Educação – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2013.

CORTI, A. P. **Estado novo (1937-1945): a ditadura de Getúlio Vargas.** Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/estado-novo-1937-1945-a-ditadura-de-getulio-vargas.htm>>. Acesso em 8 de agosto de 2017.

COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DIEESE. **Balanço das greves em 2013.** n. 79, São Paulo, nov. 2015.

DOURADO, L. F. Políticas de educação superior: avanços e desafios. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

FERNANDES, F. das C. Conferência nacional de educação: uma política de estado. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

_____. O Fundeb como política pública de financiamento da educação básica. In: **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4 p. 23-38, jan/junho. 2009. Disponível em: <www.esforce.org.br>.

FNE. **45ª Nota Pública do Fórum Nacional de Educação: sobre a Medida Provisória relativa ao ensino médio.** Brasília, 22 de setembro de 2016.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 5ª ed. Ri de Janeiro: Paz e Teraa, 1975.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

FRIGOTO, G. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em 15 de Janeiro de 2017.

GAMA, Z. A ponte para o futuro e educação nacional: de volta ao passado. In: PRONER, C. CITTADINO, Gisele. TENENBAUM, Marcio. RAMOS, Wilson (Orgs). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

GAMBOA, S. S. O giro ontológico: o resgate do real, independente da consciência e da linguagem. In: _____. **Teorias e pesquisas em educação: os pós-modernismos**. Maceió: EDUFAL, 2011. p. 63 - 88.

GENTILI, Pablo. STUBRIN, Florencia. Igualdade, direito, à educação e cidadania: quatro evidências de uma década de conquistas. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. 6reimpr. São Paulo: Atlas, 2014.

GRABOIS, C. CAVALCANTE, Meire. Um golpe na inclusão social e no estado democrático de direito. In: PRONER, Carol. CITTADINO, Gisele. TENENBAUM, Marcio. RAMOS, Wilson (Orgs). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Volume 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

HERMIDA, J. F. **Educação Física escolar na legislação educacional: trajetória, limites e perspectivas**. In: Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Universitária da UFPB, p. 19-50, 2009.

_____. **A Educação Física escolar e os desafios do nosso tempo**. In: Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Universitária da UFPB, p. 09-18, 2009b.

_____. **A educação na era FHC: fundamentos filosóficos e políticos**. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2006.

HIRATA, F. OLIVEIRA, N. Os movimentos dos sem-teto de São Paulo no contexto neoliberal. In: BOITO Jr., A. GALVÃO, A (Org.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 200**. São Paulo: Alameda Editorial, 2012.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, p. 30 – 41, nov. 2001.

IBGE. **IPCA: relatório 1979 a 1999**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado e 22 de novembro de 2016.

IBGE. **Taxa de desemprego com média anual**. Brasília: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acessado e 24 de novembro de 2016.

INEP. **Censo da educação superior 2013: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

_____. **Censo escolar da educação básica 2013: resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

KATZ, Claudio. **Neoliberalismo, neodesenvolvimentismo, socialismo**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular: Perseu Abramo, 2016.

KOWARICK, L. **Capitalismo e marginalidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

KUNZ, E. et al. **Didática da Educação Física I**. Ijuí: Unijuí, 1998.

_____. **Didática da Educação Física II**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LÁZARO, André. Diversidade e direito à educação: lutas, conquistas e desafios. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo :Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

LIRA, J. de S. **O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotonio Vilela (2007-2014)**. João Pessoa, Paraíba: UFPB, 2016. 345 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

MARX, K. ENGELS, F. **Ideologia alemã**. Lisboa: Avante, 1981.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MOREIRA, W. W. **Educação Física escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

MOTA, A. E. Redução da pobreza e aumento da desigualdade social: um desafio teórico-político para o Serviço Social. In: _____ (Org.). **Desenvolvimento e construção de hegemonia: crescimento econômico e reprodução da desigualdade social**. São Paulo. Cortez, 2012.

NAGLE, J. A educação na primeira República. In: HOLANDA, S. B. CAMPOS, P. M. (dirs.). **História geral da civilização brasileira**. 2ª ed. vol. 9, Rio de Janeiro: Difel, 1978.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo**. Londrina: Midiograf, 2001.

NASCIMENTO, T. A. **Pedagogia liberal modernizadora: Rui Barbosa e os fundamentos da educação brasileira republicana**. Campinas, SP: Autores Associados – FE/Unicamp, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. ARAÚJO, Heleno. Profissionais da Educação: a valorização do trabalho docente na última década. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

OLIVEIRA, M. A. T. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, São Paulo jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100004>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, V. M. **Educação Física humanista**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

PASCOAL, Raissa. **A PEC 241: como ela impacta a educação**. Associação Nova Escola, 2016. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/3346/pec-241-como-ela-impacta-a-educacao>>. Acessado em 26 de novembro de 2016.

POCHMANN, Marcio. **Desenvolvimento e perspectivas novas para o Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PRADO Jr, C. N. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

REI, D. B. LÜDORF, S. M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista educação física -**

UEM, vol.23, n.3, Maringá, jul./set. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.15221>>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 13ª ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

SALA, M. **A Reforma do Ensino Médio e a mentira da escolha do “itinerário formativo”**. 2016. Disponível em: <http://esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=9509>. Acesso em 15 de janeiro de 2017.

SANTOS, I. S. F. PRESTES, R. I. VALE, A. M. Brasil, 1930 – 1961: Escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131-149, jun. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf>. Acesso em 15 de agosto de 2017.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. 365 Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **O legado educacional do século XXI**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **PDE – Plano de desenvolvimento da educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**. 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SICSÚ, João. **A PEC 241 não é para equilibrar as contas públicas**. Carta Capital, 2016. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/politica/a-pec-241-nao-e-para-equilibrar-as-contas-publicas>>. Acessado em 26 de novembro de 2016.

SILVA, Willian José Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral**. Salvador, Bahia: UFBA, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). 111 f. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SINGER, P. O processo econômico. In: **Modernização, ditadura e democracia 1964-2010**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Objetiva, 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física: Raízes europeias e Brasil**. 5ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Tempos de civilização – Um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Unesp, 1999.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e porque você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

STEDILE, João Pedro. Frente ao golpe, a mobilização popular. In: PRONER, Carol. CITTADINO, Gisele. TENENBAUM, Marcio. RAMOS, Wilson (Orgs). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

TANI, G. et al. Educação Física escolar. **Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TAFFAREL, C. N. Z. Saudação aos estudantes de educação física ENEEF/97 Belém do Pará: na luta para vencer. **Motrivivência**, ano IX, n.10, p. 224-233, dez., 1997.

UBES. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. São Paulo: 2016. Disponível em: <<https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/#sthash.tG0c7NKG.dpuf>>. Acessado em 01 de dezembro de 2016.

VIEIRA Jr., R. J. A. **As Inconstitucionalidades do “Novo Regime Fiscal” Instituído pela PEC nº 55, de 2016 (PEC nº 241, de 2016, na Câmara dos Deputados)**. Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, novembro/2016 (Boletim Legislativo nº 53, de 2016). Disponível em: <www.senado.leg.br/estudos>. Acesso em 26 de novembro de 2016.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.



ANEXO I



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PREZADO PROFESSOR(A):

Solicitamos por gentileza responder o presente questionário, o qual tem como finalidade de contribuir com a pesquisa de mestrado desenvolvida por mim, intitulada “**A Contrarreforma do Ensino Médio do Governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar**”, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Fernando Hermida, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/CE/UFPB). O objetivo é analisar a Medida Provisória nº 746/2016 e suas implicações para o trabalho pedagógico da Educação Física escolar no Ensino Médio. Para tanto, torna-se de total relevância ter acesso as contribuições dos(as) intelectuais e pesquisadores(as) da área da Educação Física escolar, reconhecidos nacionalmente e internacionalmente por sua produção acadêmico-científica. Desde já agradecemos a atenção e colaboração!

Questionário:

BLOCO I – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino Idade: _____

- 1 Qual o nível de formação acadêmica?
- 2 Qual a Instituição que está vinculado?
- 3 A qual laboratório de pesquisa está vinculado?
- 4 Em qual área de conhecimento se encontra suas pesquisas e produções acadêmicas?
- 5 Dentre as perspectivas pedagógicas da área, qual está vinculado?

BLOCO II – MOMENTO POLÍTICO-CONJUNTURAL

- 6 Como você define o atual momento político brasileiro (tomando como referência os acontecimentos políticos ocorridos em 2016 e 2017)?
- 7 Como você nomeia o processo de transição política acontecido no ano de 2016 que culmina com a indicação de Michel Temer para a presidência da república?
- 8 Como você caracteriza as políticas educacionais desenvolvidas nos governos de Luíz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2014 e 2015-2016)? Se possível, aponte aspectos positivos e negativos das mesmas.
- 9 Em termos gerais, o que você pensa do conjunto de reformas (previdência, trabalhista, econômica e política) propostas pelo atual governo?
- 10 Como você define as proposições apresentadas pelo governo de Michel Temer para a Educação Brasileira? Se possível, aponte aspectos positivos e negativos das mesmas.

BLOCO III – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO FÍSICA

- 11 O que o(a) senhor(a) pensa sobre a Educação Física escolar que até então vinha sendo desenvolvidas nas escolas de Ensino Médio? (Período anterior a Medida Provisória nº 746/16)
- 12 Tendo em vista a mudança de estratégias na “forma de fazer política”, como você avalia o processo de elaboração e discussão da Medida Provisória nº 746/16?
- 13 O que sabe a respeito do posicionamento das entidades acadêmico científicas da nossa área sobre a atual reforma do Ensino Médio? O que pensa sobre isso?
- 14 Como o seu diretório de pesquisa se posiciona - política e academicamente - a respeito das mudanças acontecidas com a aprovação da reforma do Ensino Médio?
- 15 Tendo clareza do percurso histórico-filosófico da Educação Física escolar e sua identidade, os conhecimentos e saberes tratados na escola estão garantidos com a aprovação da MP nº 746/16?
- 16 Como a não obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física implicarão na formação dos jovens?
- 17 Quais consequências podem ser evidenciadas nos cursos de formação inicial, tendo em vista a não obrigatoriedade das disciplinas no currículo do Ensino Médio?
- 18 Quais as implicações que o processo de redefinição das orientações propostas pela MP nº 746/16 podem trazer para a organização do trabalho pedagógico da Educação Física escolar no Ensino Médio?