

Educação física no ensino médio: demanda social legítima

<http://dx.doi.org/10.11606/1807-5509201800040709>

Walter Roberto CORREIA*
Diego Luz MOURA**

*Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

**Universidade Federal do Vale do São Francisco, Petrolina, PE, Brasil.

Resumo

Este ensaio tem como objetivo refletir acerca das questões que justificam a permanência da educação física no ensino médio brasileiro, a partir do reconhecimento da sua histórica presença como componente curricular e, também, pela legitimidade dos fenômenos corpo e movimento como objetos de ensino e aprendizagem na escolarização. Assim sendo, propomos um conjunto de reflexões orientados para os debates da atual reforma do Ensino Médio.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação Física; Currículo; Ensino Médio.

Introdução

Este ensaio tem por objetivo refletir acerca das questões que justificam a permanência da Educação Física no Ensino Médio brasileiro. A priori esta proposta pode soar estranha aos leitores, afinal, por que estaríamos engajados em justificar a permanência de um componente que já se encontra no sistema escolar? Destarte, esta questão ganha significado e relevância devido à polêmica Medida Provisória - MP74/2016¹ - que restringiu e relativizou o papel e a presença de tradicionais componentes curriculares e, simultaneamente, prescreveu e enfatizou a obrigatoriedade das disciplinas de Português e Matemática no Ensino Médio.

A MP 746 de 2016¹, promulgada como lei 13.415/2017², coloca na pauta da discussão uma série de dispositivos curriculares para o Ensino Médio e vem trazendo uma série de polêmicas em diferentes áreas. Assim sendo, coube aos agentes dos diferentes componentes curriculares articularem suas retóricas pedagógicas, obrigando os personagens dessa interlocução a envidarem consideráveis esforços em justificar a relevância e presença de suas respectivas áreas de referência no currículo da educação média. O referido embate contou com o manejo de pesquisas multilaterais de forma a corroborar com uma determinada perspectiva ou paradigma educacional, inclusive, de intencionalidades e rigores metodológicos duvidosos. Vale lembrar, por exemplo, as ilações e

inferências apressadas de certos estudos que procuravam atrelar a obrigatoriedade de componentes curriculares como Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, com o decréscimo ou precariedade do desempenho dos estudantes em Matemática.

É comum que prestigiosas instituições ou foros internacionais divulguem diagnósticos e relatórios sobre o estado dos sistemas educacionais e indiquem os desafios a serem enfrentados, assim como façam recomendações sobre as medidas a serem tomadas. É uma forma de expor os sistemas a uma avaliação crítica, detectar dificuldades e buscar avanços. Essas visões e diagnósticos – que vêm a público como relatórios – só podem ser genéricos, incapazes de se fixar nas cruas realidades particulares de determinado país e de se referir a responsáveis concretos. Sua própria aspiração de globalizar os diagnósticos impõe limites à possibilidade de focar o real. Em muitos casos, são representantes dos governos que promovem esses trabalhos e os financiam. Por isso, não apenas os problemas a tratar são formulados em uma linguagem politicamente correta, como tendem a tratar temas do interesse de seus patrocinadores³. (p. 17).

Portanto, as retóricas e os discursos sobre educação como campo de saberes e poderes devem ser assimilados a partir de uma prontidão cautelosa, de vigília crítica,

tendo em vista que a linguagem inerente a esses processos não é neutra. Nesse sentido, podemos considerar como pertinentes às advertências de SACRISTÁN³ quando destaca que a linguagem em educação não é inocente:

As linguagens que versam sobre a educação expressam a diversidade de formas de entendê-la, avaliá-la e colocá-la a serviço de necessidades nem sempre coincidentes. As diferentes visões sobre o que, o como e o para que de uma educação nutrem a dialética sobre ela, que deve ter determinados rumos nas sociedades democráticas. Nas que não são, a visão que triunfa é aquela que impõe o poder, às vezes camuflado nas linguagens. Por isso, a primeira condição da educação democrática é a de reconhecer que pode ser entendida por meio de diferentes discursos, com validade desigual entre eles mesmo com pesos distintos. (p. 16).

Estes diferentes discursos operam a partir do argumento de reformas curriculares para melhoria do ensino. De acordo com SACRISTÁN⁴ o currículo não é uma instância neutra, universal e imóvel, mas um território conflituoso e controverso, no qual se tomam decisões sobre o que ensinar que correspondem a determinadas visões de sociedade.

É por isso que reforçamos a necessidade de uma conduta que articule vigilância crítica e embasamentos acadêmicos, pois o campo do currículo é também uma arena política. É com este espírito que escrevemos este texto, um contraponto político-acadêmico-epistemológico que possa suscitar reflexões e debates sobre a educação física neste nível de ensino. A própria historicidade da Educação Física Escolar bem como a história da educação brasileira, reiteram essa convicção, uma vez que sua trajetória perpassa os últimos três séculos⁵. A despeito de todas as conjunturas políticas, sociais, ideológicas, econômicas e educacionais presentes desde o século dezenove, a Educação Física Escolar mantém seu lugar nas mais variadas políticas públicas.

Nas últimas décadas, sua legalidade e proposição foram prescritas por expedientes legais e curriculares como a Lei de Diretrizes e Bases⁶, os Parâmetros Curriculares Nacionais⁷, bem como em propostas ou currículos oficiais de estados e municípios por todo território brasileiro. Atualmente a Educação Física Escolar está prevista pela Base Nacional Comum Curricular⁸, ou seja, sua vitalidade aponta para uma relativa longevidade. Ainda que admitamos que a legalidade seja fundamental para o estabelecimento de um sistema educativo, é imperativo ultrapassar as fronteiras do legalismo e do burocratismo educacional, de tal sorte, que seja possível alçarmos por meio de práticas educativas eficazes e relevantes a legitimidade/

qualificação do componente curricular Educação Física. Essa, sem dúvida, será uma tarefa permanente e incansável para os protagonistas da educação.

Assim sendo, excluindo um indesejável e ineficaz apelo corporativista, qual seria a razão para reafirmarmos a legitimidade social da Educação Física no Ensino Médio? Faria algum sentido interpor uma dúvida sobre a legitimidade ou permanência da Educação Física na etapa final da escolarização básica, ou seja, no Ensino Médio?

Tendo em vista a proposição de um currículo comum às escolas brasileiras e, também, uma reforma do Ensino Médio em plena marcha, as validades dos componentes e dispositivos curriculares converteram-se, indiscutivelmente, numa questão fundamental para os protagonistas das diferentes áreas do conhecimento que constituem/representam os saberes escolares. A questão premente é: quais são as áreas do conhecimento, disciplinas e conteúdos culturais que permanecerão no processo de ensino e aprendizagem da população escolar brasileira?

Como exemplificação, pudemos observar todo o debate e sua inexorável controvérsia sobre as possíveis restrições das disciplinas de Ciências Humanas, Artes e Educação Física na escolarização de adolescentes, jovens e adultos no âmbito do Ensino Médio. Vários segmentos sociais se manifestaram a partir de interesses diversos e, concomitantemente, emergiu com veemência a discursividade do Estado por meio da sua tecnocracia educacional que, vigorosamente, reafirmou seus pressupostos configurando um grande embate político e pedagógico.

Admitindo relativa e discutível validade nos argumentos supramencionados, temos, portanto, que reconhecer que o presente discurso acerca da legitimidade social da Educação Física no Ensino Médio está “grávido” tanto de intencionalidades diversas como de hermenêuticas possíveis. Obviamente, a retórica aqui elaborada contém os limites de um ponto de vista e, assim sendo, é a vista de um ponto que se entremeia no bojo da polifonia (múltiplas vozes) educacional. Em se tratando de políticas públicas de educação, são essas mesmas retóricas e ações de setores constituídos dos campos do saber que, amiúde, colaboram, ou não, para ampliar os incessantes movimentos de “esclarecimento” e “disputas” públicas do que deve ou não se constituir como patrimônio cultural e humano no âmbito do Ensino Básico.

Desta maneira, nos colocamos para proferir um entendimento, no sentido de apontar razões que justificam a Educação Corporal e a Educação do Movimento Humano como demandas relevantes para a

escola média. Isto posto, espera-se que o referido esforço de justificação da Educação Física como componente curricular no Ensino Médio se submeta ao escrutínio social da sociedade brasileira na perspectiva dos saberes curriculares para o Ensino Médio.

Segundo dados provenientes do “*Censo Escolar da Educação Brasileira de 2016*”⁹ elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Educação Básica conta com um sistema dotado de 186,1 mil escolas, 48,8 milhões de matrículas, sendo que 2/3 desse contingente está sob a responsabilidade dos municípios. Por competência administrativa, são 61,7% no sistema municipal; 21,5% privado; 16,5% no estadual; 0,4% no federal.

Considerando esse espectro do cenário nacional, o Ensino Médio é oferecido em 28,3 mil escolas, estando presente em 68,1% em escolas estaduais, 29,2% em escolas privadas, 1,8% em escolas da União e 0,9% em escolas municipais. Um dado importante indica que a realidade do Ensino Médio é majoritariamente urbana com 89,8% das escolas perante 10,2% em escolas rurais. São 8,1 milhões de matrículas, tendo 22,4% das matrículas no ensino noturno (1,8 milhões) e 95,6 dos matriculados frequentam escolas urbanas.

Considerando os dados acima, temos um quadro ou realidade social que aponta para um número expressivo de alunos situados na etapa final do Ensino Básico, assentados de forma prevalente nos sistemas estaduais de educação e, sobretudo, em sociedades urbanas de complexidades crescentes. A complexidade urbana e seus correspondentes *modus vivendi*, comportam grandes demandas aos cidadãos e cidadãs nas maneiras como vivem ou pensam viver, em especial, a forma como estabelecem a dialética da vida individual com a convivência. Nesse sentido, importa pensar o papel e a especificidade da educação escolar com vistas a permitir a viabilização e inserção das pessoas por meio do saber e da cultura e, para a nossa discussão, aos dos jovens adolescentes.

Essa questão é relevante, tendo em vista que historicamente temos um sistema de ensino ineficiente e precário como o do Ensino Médio, que além de não acolher toda a população desejável, com altas taxas de evasão, repetência e aprendizagem precária, se consubstancia num vetor perverso que fomenta formas de exclusão e violências que abreviam ou interdita substancialmente a vida de milhares de jovens. Como exemplificação, temos a tão famigerada geração dos “nem”... “nem”, ou seja, nem escolaridade, nem trabalho, e o mais grave, nem esperança. A situação incorpora certa densidade dramática, uma vez que as sucessivas políticas de governos, em detrimento

de políticas de estado, insistem de forma renitente numa perspectiva neoliberal de educação. Aqui, se impõem a consolidação do modelo da “Escola da Eficácia”, ancorada na ideia do “Capital Humano”, como orientação ideológica focada na preparação de mão de obra ao mundo produtivo, abandonando e desqualificando o ideário da “Escola da Cultura e da Cidadania”, fazendo sucumbir o horizonte da formação para a vida e para a existência democrática, diversa, não utilitarista, crítica e criativa. Nesse sentido, é oportuna a reflexão de SANTOMÉ¹⁰:

O mundo do saber e da cultura relevante deve ter um lugar primordial nas escolas, já que, entre outras coisas, é essa instituição que deve capacitar as novas gerações para que esta se depare com um mundo em que a luta pelo controle e pela privatização da informação e do conhecimento é cada vez maior. A instituição escolar faz opções e valorações em cada um desses âmbitos das revoluções, mas quem, por que, com que argumentos seleciona, de que modo, para quais finalidades... São perguntas que o mundo da educação precisa responder nessas novas sociedades dos Direitos Humanos (p. 185).

Ainda nessa direção, adicionamos outra reafirmação da educação para a cultura e para a ampliação da experiência humana, entendendo que nessa perspectiva, a ideia de uma educação para e a partir da cultura corporal de movimento encontra terreno fértil e fecundo para o estabelecimento de sentidos e propósitos dos saberes necessários para o viver:

A formação de cidadãos autônomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa-se recriar a cultura, não uma academia para aprendizagens mecânicas ou aquisições irrelevantes, mas uma escola viva e comprometida com a análise e reconstrução das contingências sociais, onde os estudantes e os docentes aprendem ao mesmo tempo que vivem e vivem ao mesmo tempo que aprendem os aspectos mais diversos da experiência humana. A escola assim considerada se converte numa comunidade democrática de vida e aprendizagem, um espaço de cultura no qual se aprendem conceitos, as ferramentas, as técnicas e os códigos da cultura da humanidade como consequência da participação ativa no intercâmbio de significados, desejos e comportamentos com os colegas e com os adultos¹¹ (p. 265).

Pelas razões acima mencionadas, nesse universo das experiências humanas, sublinhamos aquelas manifestações demasiadamente antropológicas que se substancializam na radicalidade do ser humano, ou seja, o dançar, o lutar, o jogar, o brincar, o competir, o

representar, enfim, o “se-movimentar”. Radicalidade essa na incontestável condição em ser corpo e ser movimento. Nossas ideias, sentimentos, sensações, percepções, emoções, fantasias, intencionalidades e identidades são, indiscutivelmente, corporais e estão dinamicamente em movimento. Aqui, cabe também, trazeremos à tona a ideia de que o corpo é uma elaboração cultural, um lócus de signos e símbolos, transcendendo a ordinária noção do corpo “matéria prima” ou corpo “objeto”¹². Tanto o fenômeno corpo como o fenômeno movimento, ambos unidos pela existência, são constituídos por uma rica e irrefutável dimensão transversal o quê, por sua vez, implica dizer que a corporeidade e a motricidade humana são objetos passíveis de pedagogização de diversas disciplinas escolares e, dentre elas, a Educação Física.

Do ponto de vista da Educação Física, é passível de sistematização dos conhecimentos para ensinar e para aprender que o corpo humano é estruturado para o movimento. Que o corpo e o movimento humano são, simultaneamente, condicionados e condicionantes em relação ao meio ambiente físico e social. Que o movimentar-se humano é dotado de capacidades e habilidades a serem desenvolvidas. Que na motricidade humana, o movimento como expressão está “gravido” de sentidos e conteúdos inconscientes, pré-conscientes e conscientes. A expressão desse mesmo movimento é dotada de códigos e símbolos socialmente compartilhados, sendo incorporados pelas subjetividades humanas.

O potencial educativo da Educação Física Escolar incide na possibilidade de socializar didaticamente os conhecimentos relacionados às dimensões biológicas, históricas, biomecânicas, filosóficas, políticas, estéticas, sociológicas, religiosas, psicológicas, técnicas e lúdicas do corpo e do movimento humano. Importa destacar que, além dos aspectos anteriormente mencionados, a Educação Física na escola pode servir para inserir os alunos no universo das práticas corporais. Por meio do conhecimento científico, problematizar como homens e mulheres; pretos, pardos indígenas; pobres e ricos; latinos, anglo saxões, africanos ou asiáticos, crianças, adolescentes, adultos e idosos, cidadãos comuns ou com necessidades especiais, acessam ou não, ao patrimônio histórico das manifestações corporais de movimento. Sob esse aspecto, o direito a se movimentar de forma crítica e criativa na escola é fundamental na perspectiva da escola da cultura e da cidadania.

Do ponto de vista da corporeidade adolescente, podemos identificar demandas prementes que nos permitem sustentar uma educação corporal e do movimento no âmbito da Educação Básica,

sobremaneira, no Ensino Médio. Educação do, por meio e sobre o corpo atrelada ao ideário da escola da cultura e da cidadania que, a partir de um currículo escolar, pode, dentre várias alternativas, mostrar aos jovens e adultos no Ensino Médio que é possível sentir, pensar e agir corporalmente nos diversos tempos e espaços de humanidade da qual fazem parte. Ensinar que as danças, as lutas, as ginásticas, as modalidades esportivas, as práticas circenses, exercício físicos e terapêuticos, os jogos e as brincadeiras são recursos e experiências de religação com a vida e, dessa maneira, um profícuo recurso mobilizador do nosso “*Senso de Humanidade*”.

Quem brinca, joga ou dança, por exemplo, o faz a partir de imagens ou fantasias e, sendo assim, recorrentemente, o faz na interação com o outro ser humano. Em tempos de tecnologias com descomedimentos imagéticos e virtuais, especialmente na cultura contemporânea de feição acentuadamente narcísica e individualista, a ação corporal pode auxiliar e trazer à tona uma atualização (ressignificação) de ideias, emoções e sentimentos, com possibilidades de ampliação de consciência de si e dos outros, a partir do exercício de comunhão no movimento e na experiência educativa. Se houver alguma procedência nessa hipótese, poderíamos por meio das práticas corporais, favorecer ou dar uma singular contribuição para o provimento de uma consciência para além do óbvio, do aparente e do imediato. Sendo assim, a Educação Corporal é orientada para o devir, por essa razão, é essencialmente política.

Além desses aspectos supracitados, os adolescentes a partir de suas capacidades cognitivas - hipotéticas dedutivas – empreendem e explicitam atitudes de posicionamento pessoal, por vezes, contestatórios e identitários, sobretudo no que tange a fatos e fenômenos do seu cotidiano, tanto da sua ambiência objetiva (material, estrutural, tácita e ambiental) como a da subjetiva (interpessoal, simbólica, imagética e cultural), inclusive, aqueles relacionados às práticas corporais. Na sociedade contemporânea são incomensuráveis as narrativas, apelos e propostas de usufruto e construção corporal, impactando as subjetividades e corporeidades adolescentes, levando-os a buscar referências e orientações sobre como sentir, pensar e agir a partir da própria corporeidade. Essas questões, recorrentemente, criam dilemas pessoais e existenciais aos jovens na compreensão do valor de si mesmos e nas suas possibilidades de comunicação e expressão com o corpo.

Investir de forma problematizadora na educação formal implicaria, por sua vez, no estímulo das

faculdades cognitivas em desenvolvimento, de forma a mobilizar e ampliar a reflexão analítica sobre o corpo, sem deixar, todavia, de investir na experiência do movimento corporal. Se admitirmos o conceito de modernidade líquida de BAUMAN¹³, especialmente no que concerne a volatilidade e a efemeridade dos valores presentes na tessitura social mais ampla e na educação, a educação corporal para jovens adolescentes se deparará com um grande desafio, ou seja: Quais são os conhecimentos e referências que serão dispostos para favorecer uma compreensão dos códigos, normas, costumes, tendências, estereótipos, modismos sobre o fenômeno corpo? Ainda que a referida compreensão ultrapasse de forma incontestante os limites do presente ensaio, mesmo assim, sugere a relevância social da questão que, indubitavelmente, urge a elaboração de uma metodologia educativa (intencional, formal, sistematizada e problematizadora) levando em conta o potencial analítico reflexivo dos adolescentes.

Sob um recorte afetivo, o corpo é o núcleo radical dos afetos. Afetamos e somos afetados a partir da corporeidade. Ser aceito ou não pelo grupo social, especialmente dentro do ambiente escolar é uma questão vital para as vidas dos adolescentes. O deslocamento afetivo do eixo afetivo da família para as relações de amizade e namoro são cruciais para o bem estar dos jovens, com repercussões vultuosas em todas as dimensões da existência nesse ciclo de vida. Nas aulas de Educação Física as representações, interações e linguagem não verbal, ou seja, o movimento, são fatores de inclusão ou exclusão sócio-afetiva. Por essas e outras razões, a sensibilidade docente deve estar atenta e preparada para aproveitar essas predisposições para auxiliarem os jovens nessa construção permanente de suas identidades. Portanto, a maneira como os docentes mediarão os conteúdos e experiências será determinante para colaborar com uma educação corporal pretensamente autônoma. Aliás, não seria demasiado trazer à tona, que essas questões não são irrelevantes no âmbito das preocupações adolescentes. Estabelecendo um contraste, a despeito da importância dessas demandas, essas mesmas não são consubstanciadas na forma de conteúdos e valores que “cairão” nos vestibulares ou estão previstas nos currículos oficiais nacionais.

Do ponto de vista motor, os adolescentes têm a necessidade de um repertório diversificado de experiências de movimento. A amplitude e a pluralidade de práticas corporais de movimento permitem aos alunos e alunas explorarem seus potenciais de movimento, bem como, acessarem

a um patrimônio cultural que se coaduna com a imagem e o ideário da escola da cultura. Um corpo em mudança em termos de crescimento e desenvolvimento seria, oportunamente, favorecido com um planejamento plural de diversos tipos de atividades provenientes de campos ou objetivações antropológicas como das atividades circenses, gímnicas, rítmicas expressivas, competitivas e esportivas, marciais de lutas, lúdicas e inclusivas etc. A proposição de diversificação de atividades motoras não se limita a infância, podendo ser viabilizada ou incentivada ao longo de todo o eixo da vida. Uma disposição de tal natureza poderia nutrir ou ensinar a compreensão do próprio potencial motor, bem como, vislumbrar uma relação pessoal e cultural mais consistente no desenvolvimento de um estilo pessoal de comportamento corporal.

No que diz respeito à dimensão sociocultural mais genérica, o corpo é submetido às avaliações sociais de forma permanente. Na cultura juvenil temos um espectro de representações e valorações sobre o corpo. Isto pode ser verificado a partir das adjetivações presentes na linguagem empreendida nos cotidianos dos alunos. Nesses contextos, concepções, ideias, senso comum, fantasmas ou fantasias estão presentes e, por essa razão, são passíveis de questionamentos e reformulações. Nessas linguagens, estão implícitas expectativas de poder e, por sua vez, mecanismos de inclusão ou exclusão. O verbal e não verbal interagem reciprocamente e são marcados pelos símbolos de poder que a sociedade remete ao corpo. Aqui, mais uma vez, os saberes docentes são primordiais para colaborar na tomada de consciência da corporeidade juvenil.

Portanto, a tematização crítica e sistemática do movimento corporal por meio dos jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e demais manifestações é um elemento fundamental na educação de jovens. Por essas razões consideramos a Educação Física o componente curricular mais apropriado para tal contextualização. A exclusão deste componente na escola implica mais do que uma mera disciplina no rol do currículo, mas o déficit de uma dimensão fundamental no Ser Humano em formação.

Por fim, não se constitui novidade de que nem sempre as reformas curriculares são construídas a partir de argumentos essencialmente epistêmicos, acadêmicos, ou até mesmo, pedagógicos. Por essa razão, cabe aos agentes do campo político e pedagógico reestabelecerem um profícuo debate e um inadiável embate, tanto na dimensão acadêmica como na dimensão profissional da educação, de tal sorte, que a escola da cultura e da cidadania em “movimento” prevaleça.

Abstract

Physical education in high school: legitimate social demand

This essay aims to reflect on the issues that justify the permanence of physical education in Brazilian high school, based on the recognition of its historical presence as a curricular component and also on the legitimacy of body and movement phenomena as objects of teaching and learning in the schooling. We propose a set of reflections oriented to the debates of the current High School reform.

KEYWORDS: Education; Physical Education; Curriculum; High School.

Referências

1. Brasil. Medida Provisória nº 746, de 22 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União [Internet]. 23 set 2016 [citado 24 jul 2019];1:1. Edição extra. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>.
2. Brasil. 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 nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União [Internet]. 17 fev 2017 [citado 24 jul 2019];1:1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.
3. Sacristán JG, Gómez AIP, Martínez Rodríguez JB, Santomé JT, Rasco FE, Méndez JMA. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed; 2011.
4. Sacristán JG, organizador. Saberes e incertezas do currículo. Porto Alegre: Penso; 2013.
5. Soares CL. Educação Física: raízes europeias. Campinas: Autores Associados; 2001.
6. Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União [Internet]. 23 dez 1996 [citado 24 jul 2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
7. Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física. Brasília: SEF; 1997.
8. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular do ensino médio. Brasília, DF: MEC; 2018.
9. Brasil. Censo Escolar da Educação Brasileira de 2016. Brasília: Inep; 2017.
10. Santomé JT. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: Sacristán JG, Pérez Gómez AI, Martínez Rodríguez JB, Santomé JT, Rasco FE, Méndez JMA. Educar por competências: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 161-97.
11. Pérez Gomes AI. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed; 2001.
12. Daolio J. Da cultura do corpo. Campinas: papirus; 1995.
13. Bauman Z. 44 cartas do mundo líquido moderno. Rio de Janeiro: Zahar; 2011.

ENDEREÇO

Walter Roberto Correia
Escola de Educação Física e Esporte
Universidade de São Paulo
Av. Prof. Mello Moraes, 65 - Cidade Universitária
05508-030 - São Paulo - SP - BRASIL
E-mail: wr.correia@usp.br

Submetido: 02/08/2018

Aceito: 09/08/2018