

## Artigo

### **A facultatividade da prática da educação física escolar e o ensino médio noturno**

#### **The faculty of practice of school physical education and evening high school**

#### **La facultad de práctica de educación física escolar y la enseñanza secundaria nocturna**

**\*Francisco Jardel Paim de Freitas<sup>1</sup>**

**\*\*Denise Grosso da Fonseca<sup>2</sup>**

**\*\*Roseli Belmonte Machado<sup>3</sup>**

**\*\*\*Bianca Rocha Gutterres<sup>4</sup>**

\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil /  
Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS, Brasil

\*\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre - RS, Brasil

\*\*\*Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas – RS, Brasil / Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS, Brasil

### **Resumo**

Este estudo tem o objetivo de discutir as questões legislativas e curriculares que situam a Educação Física como facultativa para a ampla maioria dos estudantes do Ensino Médio noturno, destacando os efeitos nesse contexto. Para tanto, foram analisados os discursos presentes na Lei de Diretrizes e Base – LDB (Brasil, 1996), na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e no Referencial Curricular Gaúcho – RCG (2020) quanto aos aspectos a serem considerados nas aulas de Educação Física. Em paralelo, foram realizadas entrevistas com professores de Educação Física que atuam no Ensino Médio noturno em escolas da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul - RS. As ferramentas analíticas estão apoiadas nos Estudos Culturais. Indica-se que há diferentes discursos entre os documentos. Fica

---

<sup>1</sup> Docente no Curso de Graduação em Educação Física da Universidade La Salle – UNILASALLE. Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano - PPGCMH/UFRGS. Membro dos Grupos de Estudos Docência e Avaliação em Educação Física - GEDAEF/UFRGS, Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte - F3P EFICE/UFRGS e do Grupo de Pesquisas em Currículo e Contemporaneidade - GPCC/UFRGS. ORCID id: 0000-0002-0942-645X E-mail: jardelfreitas@gmail.com

<sup>2</sup> Docente convidada do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGCMH/UFRGS. Doutora em Educação/UNISINOS. Líder do Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física – GEDAEF/UFRGS. ORCID id: 0000-0001-6206-4729. E-mail: dgf.ez@terra.com.br

<sup>3</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - PPGEDU/UFRGS. Doutora em Educação/UFRGS. Vice-líder do Grupo de Estudos Docência e Avaliação em Educação Física - GEDAEF/UFRGS e líder do Grupo de Pesquisas em Currículo e Contemporaneidade - GPCC/UFRGS. ORCID id: 0000-0001-5653-1175 E-mail: robelmont@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Docente do Curso de Graduação em Educação Física da Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil – PPGEDU/ULBRA e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade La Salle - PPGE/UNILASALLE. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas/UNILASALLE. ORCID id: 0000-0003-1706-701X E-mail: 2biancag@gmail.com



evidenciado que os docentes consideram a cultura da escola noturna e as identidades em circulação nesse âmbito ao darem contornos a uma docência que busca a garantia do acesso dos estudantes às aulas de Educação Física, ainda que a ampla maioria possa solicitar dispensa. Esse movimento dos docentes pode ser situado como uma ação de contraconduta.

### **Abstract**

This study aims to discuss the legislative and curricular issues that place Physical Education as optional for the vast majority of evening high school students, highlighting the effects in this context. To this end, the speeches present in the Law of Guidelines and Base – LDB (Brazil, 1996), in the National Curricular Common Core – BNCC (Brazil, 2018) and in the Gaúcho Curricular Reference – RCG (2020) were analyzed regarding the aspects to be considered in Physical Education classes. In parallel, interviews were carried out with Physical Education teachers who work in high school at night in public schools in the State of Rio Grande do Sul - RS. The analytical tools are supported by Cultural Studies. It is indicated that there are different discourses between the documents. It is evident that teachers consider the culture of night school and the identities in circulation in this context when giving contours to teaching that seeks to guarantee students' access to Physical Education classes, even though the vast majority can request exemption. This movement by teachers can be seen as an action of counter-conduct.

### **Resumen**

Este estudio tiene como objetivo discutir las cuestiones legislativas y curriculares que colocan la Educación Física como optativa para la gran mayoría de los estudiantes de la enseñanza secundaria nocturna, destacando los efectos en este contexto. Para ello, se analizaron los discursos presentes en la Ley de Orientaciones y Bases – LDB (Brasil, 1996), en la Base Nacional Común Curricular – BNCC (Brasil, 2018) y en la Referencia Curricular Gaúcha – RCG (2020) sobre la aspectos a considerar en las clases de Educación Física. Paralelamente, se realizaron entrevistas a profesores de Educación Física que actúan en la enseñanza secundaria nocturna en escuelas públicas del Estado de Rio Grande do Sul - RS. Las herramientas analíticas están respaldadas por Estudios Culturales. Se indica que existen diferentes discursos entre los documentos. Es evidente que los docentes consideran la cultura de la escuela nocturna y las identidades que circulan en ese contexto al momento de dar contornos a una enseñanza que busca garantizar el acceso de los estudiantes a las clases de Educación Física, aunque la gran mayoría puede solicitar la exención. Este movimiento de los docentes puede verse como una acción de contraconducta.

**Palavras-chave:** Educação física, Ensino médio, Docência, Escola noturna, Estudos culturais.

**Keywords:** Physical education, High school, Teaching, Night school, Cultural studies.

**Palabras clave:** Educación física, Escuela secundaria, Docencia, Escuela nocturna, Estudios culturales.

## **1. Introdução**

O tema problematizado neste artigo é a questão da facultatividade da prática da Educação Física, presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Delimitamos o assunto ao desenvolvermos uma discussão entre o modo como outros documentos orientadores da Educação, a

saber, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e Referencial Curricular Gaúcho (RCG) (Rio Grande do Sul, 2020), situam a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física, em oposição ao que está descrito na LDB (Brasil, 1996).

Por objetivo geral, esse trabalho busca discutir as questões legislativas e curriculares que situam a Educação Física como facultativa para a ampla maioria dos estudantes do Ensino Médio noturno, destacando os efeitos nesse contexto. Por objetivos específicos, o artigo intenciona: a) apresentar as composições docentes empreendidas nas aulas de Educação Física no contexto de escolas públicas da rede estadual do Rio Grande do Sul – RS, a partir da realidade vivida no chão das escolas; b) descrever o modo sensível como os docentes consideram as identidades dos estudantes e a cultura da escola noturna na composição de suas docências. A escolha desse tema justifica-se por oportunizar a discussão acerca da temática da facultatividade da prática da Educação Física, questão que pode afastar a ampla maioria dos estudantes do Ensino Médio noturno das experiências de aprendizado pertinentes às aulas de Educação Física. As informações que subsidiam as discussões aqui apresentadas foram obtidas através de análise documental, entrevistas semiestruturadas e anotações em diário de campo.

Para a apresentação dos achados da pesquisa, esse artigo está organizado em cinco seções. A primeira seção introduz a temática da facultatividade da prática da Educação Física, que será ampliada e aprofundada nas demais seções. Na segunda seção apresentamos os caminhos investigativos percorridos e o referencial teórico que sustenta as argumentações do trabalho. Na terceira seção discutimos o modo como se constitui a Educação Física e os embates que fazem este componente permanecer como facultativo para a ampla maioria dos estudantes que frequentam a escola noturna, a partir das orientações curriculares contemporâneas. A quarta seção traz os efeitos da situação na escola a partir das contribuições de professores que são responsáveis pelo componente em cursos noturnos. Por fim, apresentamos reflexões necessárias a partir do olhar sensível dos professores que atuam na garantia da presença da Educação Física no currículo da escola noturna e do acesso dos estudantes às discussões pertinentes à cultura corporal de movimento.

Iniciamos as problematizações situando que na Educação Básica, todos os componentes curriculares possuem igual importância, pois “Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes.” (Brasil, 1997a. p. 13). Nessa direção, cada componente apresenta competências específicas que devem articularem-se entre si, no sentido do desenvolvimento e da apropriação de aprendizagens significativas para a formação do sujeito. Nesse cenário a Educação Física emerge como campo de saberes carregado de significados, pois:

Para boa parte das pessoas que frequentam a escola, a lembrança das aulas de Educação Física é marcante: para alguns, uma experiência prazerosa, de sucesso, de muitas vitórias; para outros, uma memória amarga, de sensação de incompetência, de falta de jeito, de medo de errar... (Brasil, 1997b. p. 15).

A Constituição Federal do Brasil estabelece como direitos de todos a Saúde e a Educação. Também cita o fomento ao Desporto e o incentivo às práticas de lazer como forma de promoção social. Considerando-se a Escola como instituição que, através dos currículos, atua na formação dos sujeitos e na produção das identidades, identificamos a Educação Física como o componente curricular que opera de modo central na garantia desses direitos. Assim, as aulas de Educação Física nas escolas configuram-se em encontros potentes para as discussões e a apropriação crítica de saberes importantes na ampliação do repertório cognoscente, favorecendo a compreensão acerca de si, do outro e do mundo.

Nesse sentido, a participação facultativa nas aulas de Educação Física, independente do turno de frequência, como traz a versão atual da LDB (Brasil, 1996) precisa ser debatida. Destaca-se que essa é uma questão que vem sendo mencionada na LDB, desde a primeira versão, em 1961, até a versão atual. Tal referência parece ter sido pensada no sentido de subjetivar os corpos de determinados grupos de estudantes, pois considera que os conhecimentos pertinentes às aulas de Educação Física podem ser desconsiderados pelos estudantes que se adequam aos critérios que facultam a participação nas aulas do componente.

Contudo, há documentos curriculares orientadores da Educação, como a BNCC (Brasil, 2018) e o RCG (Rio Grande do Sul, 2020), em que encontramos outras considerações acerca da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física. Indicam-se, nesses documentos, conteúdos, habilidades, competências, que devem ser trabalhados por todos, sem exclusão de ninguém.

## 2. Caminhos da Investigação

Buscamos olhar para como as diferentes versões da LDB (1961, 1971, 1996), ao longo da história, situam a questão da facultatividade da participação dos estudantes da Educação Básica nas aulas do componente curricular Educação Física. Assim, realizamos a aproximação dos discursos encontrados em tais documentos, também examinando a BNCC (Brasil, 2018) e o RCG (Rio Grande do Sul, 2020) quanto à participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

O processo da pesquisa deu-se a partir do mapeamento das escolas públicas da rede estadual que oferecem o Ensino Médio noturno no município de Canoas/RS, sendo identificadas 16 escolas. Após um primeiro contato com os professores de Educação Física dessas instituições, somente dois professores sinalizaram acordo em colaborar na investigação. Os professores colaboradores oficializaram suas participações na pesquisa ao assinarem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em que foi evidenciada a possibilidade de que pudessem se afastar do processo investigativo a qualquer momento, caso desejassem, entre outras informações pertinentes à pesquisa. A ambos foi franqueado o acesso ao resultado da pesquisa. Seus depoimentos foram coletados em entrevistas semiestruturadas, individuais, realizadas via ferramenta *Google Meet*. Importa destacar que esta pesquisa está autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa de uma universidade brasileira, com número<sup>5</sup> de autorização disponível.

---

<sup>5</sup> Número do Comitê de Ética omitido por questões de análise cega por pares.

Sustentada nos Estudos Culturais, desenvolvemos uma pesquisa em que consideramos os conceitos de cultura, docência e identidade como pano de fundo para as discussões propostas. Filiamo-nos ao que esclarece Hall (1997), quando destaca que a cultura é constituída a partir das representações dos significados das linguagens, da literatura, das artes, das ideias filosóficas e dos sistemas de crenças morais e religiosas. Assim, a identidade é situada, não como um elemento inato, um "eu verdadeiro e único", mas constituída a partir de negociações e definições de conceitos que são interpretados e representados pelos discursos postos em circulação no âmbito da cultura. É possível apreendermos que as identidades são instituídas a partir de composições culturais.

Na mesma direção, a noção contemporânea de docência em Educação Física parece estar relacionada a uma divergência da racionalidade que coloca o professor como mero transmissor. O docente aqui situa-se além daquele que apenas ensina, repassa, transmite o que está pronto, pensado por outros, como se não tivesse tempo nem competência para construir um saber a ser ensinado. O professor que opera em uma docência a partir da consideração das culturas e identidades divergentes e contraditórias, parece estar mais próximo da noção de autor, de criador, de compositor, ou seja, de um artesão que se legitima pela obra que produz. Nesse sentido, essa perspectiva contemporânea de docência parece ter a ver com o que situam Larrosa e Rechia (2018), ao tratarem do ofício de professor:

[...] o ofício, ainda que remeta à uma artesanaria: à materialidade do trabalho, à tradição em que se escreve, à pegada subjetiva do artesão que o realiza, a sua presença corporal, remete também a esse velho jeito de fazer as coisas bem. Como escreveu Richard Sennet em "O Artífice": "*o artesanato designa um impulso humano duradouro e básico, o desejo de realizar bem uma tarefa, nada mais*". E remete à maestria, ao ser professor, às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso. A obra do artesão, seu ofício, mostra sua maestria, ou seja, ao saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo (Larrosa; Rechia, 2018, p. 319, grifo dos autores).

Outro conceito potente que nos ajuda a pensar nas ações oriundas do campo analítico é o conceito de *contraconduta* (Foucault, 2008). Para Foucault (2008, p. 266) a palavra "*contraconduta*" se refere a um "[...] sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros [...]". Nesse sentido, Traversini, Lockmann e Goulart (2019) avançam na análise acerca da noção de *contraconduta*:

A *contraconduta* não é sinônimo de resistência, uma vez que não se trata de oposição, de enfrentamento a formas de governo específicas. É sim, "dar às costas" a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir, consideradas produtivas a determinados modos de vida. (Traversini; Lockmann; Goulart, 2019, p.1575)

Ademais, o operador metodológico foi a pesquisa pelas lentes das análises culturais (Costa, 2000), (Moraes, 2016), (Wortmann, 2007), (Neira;

Nunes, 2008) das informações. Costa (2000, p. 24) esclarece que “a tarefa da análise cultural é o exame das significações e valores implícitos e explícitos em certo modo de vida, em uma certa cultura.”. Situadas por Moraes (2016), como um método de procedimento, as análises culturais buscam, no alcance epistemológico dos Estudos Culturais, olhar para os significados representados e entender como as práticas sociais são vividas e experimentadas pelos sujeitos. Metodologicamente, as análises culturais buscam o deslocamento na centralidade da investigação na estruturação política e econômica, para contextualizar essa estruturação na “vida real expressa pelo conjunto da organização” (Williams, 2003, p. 58, tradução nossa).

Nesse sentido, ao tratar das análises culturais, Wortmann (2007) destaca que elas se utilizam de recortes de diversos campos de estudos, não colocando em acordo esses “retalhos”<sup>6</sup>, mas constituindo uma espécie de *patchwork* imperfeito e impuro. Contudo, essa configuração heterogênea possibilitada pelas análises culturais, mantém o compromisso de examinar práticas culturais na perspectiva do envolvimento com e no interior de relações de poder, o que é possível de ser encontrado no cotidiano da escola de Ensino Médio, sobretudo, no período noturno. Para Neira e Nunes (2008, p. 31), “a análise cultural fornece condições para explicar as lógicas simbólicas em jogo na atualidade, o que torna necessário um esforço para compreender os seus significados.”.

As análises culturais assumem relevância por trazer ao debate aspectos desconsiderados nas análises tradicionais como, por exemplo, as que tratam dos acordos e desacordos que ocorrem cotidianamente na vida dos sujeitos, influenciando na produção de suas identidades. Interessam às análises culturais as negociações necessárias, que ocorrem em determinados tempos e lugares, no interior e entre grupos invisibilizados e subordinados, e os modos como representam e significam suas vontades. Nesse sentido, a partir das análises culturais, é possível considerar “[...] as histórias assumidamente parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias, e não pela busca das ‘causas’.” (Wortmann, 2007, p. 75).

Entendemos, assim como Hall (1997) e Wortmann (2007), que as representações não constituem um campo em que seja possível realizar um simples registro ou apenas expressar significados já existentes, pois elas participam da constituição de identidades de sujeitos e de determinados grupos. Assim, passam a estar, identidade e representação, visceralmente ligadas, pois a “identidade é ativamente produzida na e por meio da representação” (Hall, 1997, p. 47). Nessa direção, foi necessário estarmos atentos aos modos como os discursos encontrados no âmbito da escola de Ensino Médio noturno – narrativas dos professores e documentos orientadores – atuam na constituição de versões de mundo e como situam os sujeitos nas relações de poder, pois como esclarece Veiga-Neto (2000, p. 56), “os discursos podem ser entendidos como histórias que, encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade.”. Assim, um regime de verdade “[...] é constituído por séries discursivas, famílias cujos enunciados (verdadeiros e não verdadeiros) estabelecem o pensável como um campo de possibilidades fora do qual nada

---

<sup>6</sup> Grifos da autora.

faz sentido – pelo menos até que aí se estabeleça um outro regime de verdade.” (Veiga-neto, 2000, p.57).

Considerando-se a cultura em que estão imersos os sujeitos que circulam na escola de Ensino Médio noturno, e, mais precisamente no âmbito das aulas de Educação Física, percebe-se a agência de disputas por legitimação dos significados representados nesse contexto, e isso parece incidir na produção das identidades. Portanto, as análises culturais acerca das narrativas, discursos e signos percebidos no processo investigativo, pareceram fazer sentido. A opção em empreender análises culturais acerca das informações coletadas justifica-se na vontade de atribuir centralidade às representações e significados que circulam na cultura da escola de Ensino Médio noturno para entender como a opção por facultar o acesso à Educação Física como componente curricular produz efeitos nesse lugar.

### 3. A facultatividade do componente curricular Educação Física

Nesta seção traremos as análises a respeito das legislações que hoje colocam a Educação Física como facultativa para a ampla maioria dos estudantes do Ensino Médio noturno, refletindo com autores que analisam a problemática. Na sequência, avançamos trazendo o que as orientações curriculares indicam.

O artigo 22, da LDB de 1961 apontava a facultatividade de sua prática para os estudantes maiores de 18 anos: “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos.” (Brasil, 1961). Segundo Silva e Venâncio (2005), a concepção presente nessa legislação relacionava a Educação Física a uma atividade meramente de capacitação física, que intencionava a preparação dos jovens para que estes atuassem no mercado de trabalho de forma produtiva. Tal abordagem assumia este caráter, pois o Brasil vivia naquele momento histórico um processo de desenvolvimento industrial. A ruptura com a prática de exercícios físicos aos 18 anos de idade, presente no texto da lei, indicava que sua execução na escola poderia causar fadiga aos corpos que, nesse momento da vida, já deveriam estar inseridos no mercado de trabalho, a serviço do desenvolvimento do país. Na reformulação que houve na LDB de 1961, a partir da Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971a), a facultatividade da prática da Educação Física deixa de ser mencionada.

Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, **Educação Física**<sup>7</sup>, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (Brasil, 1971a).

Essa aparente lacuna legal é preenchida através do Decreto 69.450/71 (Brasil, 1971b), que trazia em seu artigo 6º os critérios que passavam a facultar a participação nas atividades físicas escolares.

Art. 6º - 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,

---

<sup>7</sup> Grifo nosso.

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 (Brasil, 1971b).

A facultatividade da prática da Educação Física aos estudantes do período noturno, que comprovassem vínculo empregatício, logo foi estendida aos estudantes do diurno. Segundo Castellani Filho (1997), esse fato reforçava a lógica de que, estando o estudante já integrado ao mercado de trabalho, não caberia mais à escola, mas sim ao próprio mercado, a responsabilidade pela capacitação e manutenção de sua força produtiva. O autor destaca ainda que seis anos mais tarde, através da Lei nº 6.503/1977 (Brasil, 1977), outras duas alíneas foram inseridas no texto oficial. Uma delas tratava da dispensa das aulas de Educação Física para os estudantes que frequentassem os cursos de pós-graduação, reforçando a tese de que a Educação Física não se aproximava das atividades intelectuais. A outra alínea inserida, tratava da facultatividade da prática da Educação Física para a mulher que tivesse prole. Esse pressuposto aludia a criação dos filhos como sendo incumbência exclusiva da mulher, enquanto ao homem caberia a responsabilidade de prover o sustento da família. Castellani Filho (1997) lembra ainda que em seu artigo 9º, o decreto 69.450/71 (Brasil, 1971b), evidenciava um posicionamento que ilustra bem a concepção de Educação Física escolar que este documento orientador da Educação nacional intencionava à época.

Art. 9º - A participação de estudantes de qualquer nível de ensino em competições desportivas oficiais, de âmbito estadual, nacional ou internacional, bem como as suas fases preparatórias, será considerada atividade curricular, regular, para efeito de assiduidade em educação física.” (Brasil, 1971b).

Esse posicionamento relacionava a Educação Física a uma concepção de mera atividade física, vinculada exclusivamente à prática esportiva, evidenciando a perspectiva esportivista predominante na época, a qual é identificada por Ghiraldelli Júnior (1988), como modelo Competitivista. Nessa perspectiva os objetivos se voltavam para a seleção de talentos, ao culto ao atleta herói e ao individualismo. Desse modo a Educação Física era concebida como uma iniciação ao esporte de alto rendimento, reproduzindo os processos de exclusão na escola, a exemplo da exclusão social vivenciada fora dela, mas como possibilidade de ascensão social, através do esporte.

Já na versão original da LDB de 1996 (Brasil, 1996), a Educação Física assume *status* de componente curricular, porém, a facultatividade da prática volta a ser mencionada no Artigo 26, § 3º. Desta vez fica indicada exclusivamente aos estudantes do período noturno. “§ 3º 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.” (Brasil, 1996). Essa abordagem evidenciava que os estudantes do período noturno deveriam ficar à margem de qualquer discussão que pudesse problematizar os aspectos relacionados à cultura corporal. Assim, a partir de uma possível interpretação



desse trecho da lei, é possível apreender que as temáticas pertinentes à Educação Física constituíam um aprendizado desnecessário para esses estudantes. Em 2001, a Educação Física assume caráter obrigatório como componente curricular, a partir da redação dada pela Lei 10.328/01 (Brasil, 2001), porém, no que tange a facultatividade, não há alteração:

Art. 1º [...] § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (Brasil, 2001).

A versão atual da LDB (Brasil, 1996), no que se refere à facultatividade da prática da Educação Física, foi instituída pela Lei 10.793/03 (Brasil, 2003). Essa lei estabeleceu os critérios para a facultatividade da prática, independente do turno de frequência do estudante.

§ 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 (Brasil, 2003).

Percebe-se que ao longo da história, o tratamento que é destinado à Educação Física escolar nos documentos legais é o de um campo de atividades que precisa formar corpos dóceis e saudáveis para atuarem no mercado de trabalho. Sendo que, aos estudantes que se adequam aos critérios para a facultatividade da prática, resta uma vida escolar amputada, pois estes passarão ao largo das discussões pertinentes à cultura corporal de movimento.

Na Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é situada como um direito de todos. Mas, quais seriam esses “todos” a que ela se refere, na medida em que muitos brasileiros estão à margem do sistema educacional por diversos motivos que lhes foge à vontade própria?

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Em seu artigo 208, inciso VI, a Constituição Federal faz referência que o sistema educacional brasileiro deve garantir adequações aos alunos frequentadores do período noturno, “Art. 208, VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;” (Brasil, 1988). É possível destacar que a adequação proposta nos marcos legais ao longo da história, referente a participação nas aulas de Educação Física não contempla o “pleno desenvolvimento da pessoa”, como preconiza a carta magna.

#### 4. Os efeitos na escola

Nesta seção vamos aprofundar o debate trazendo as percepções de docentes em Educação Física do Ensino Médio noturno, que atuam em escolas da Rede Pública Estadual do RS. Um dos professores, ao qual identificamos como “Professor A” é servidor de carreira, graduado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) há 28 anos, com especialização em Educação Especial, atuando na rede estadual há 19 anos e como docente no Ensino Médio noturno há 5 anos. Além da experiência como professor de Educação Física, o Professor A atuou como vice-diretor da escola, identificada nesta pesquisa com o nome fictício de Escola A, por 12 anos. Situada na periferia da cidade, a Escola A atende em torno de 1000 estudantes dos Ensinos Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seu corpo docente possui atualmente 42 professores, sendo 3 de Educação Física, e 15 destes atuam no período noturno. Apenas no período noturno são atendidos cerca de 252 estudantes (Ensino Médio e EJA). A Escola A ainda conta com o apoio de 9 funcionários que atuam na cozinha, limpeza e secretaria, sendo que destes, 3 atuam no noturno.

O outro professor colaborador, ao qual se atribui o nome fictício de “Professor B”, é graduado em Educação Física pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) há 20 anos, com especialização em Acupuntura, e atua na rede pública do Estado há 18 anos e, como docente no Ensino Médio noturno, há 15 anos. O Professor B é um servidor contratado<sup>8</sup>. Apesar de ter feito o concurso para o magistério estadual e ter sido aprovado, ele não foi chamado para assumir sua nomeação. Segundo o Professor B, antes de ele ser chamado para assumir como professor concursado, foi chamado para assumir como professor contratado, fato que está sendo discutido judicialmente. Atualmente, o Professor B atua no Ensino Médio noturno em duas escolas estaduais, às quais se atribui os nomes fictícios de “Escola B” e “Escola C”, respectivamente.

A Escola B situa-se no centro da cidade e atende em torno de 1357 estudantes apenas na etapa do Ensino Médio. Tem em seu corpo docente, ao todo, 56 professores, dos quais 4 são de Educação Física. Precisamente no noturno atuam 25 professores, atendendo 354 estudantes. Apoiam os serviços na Escola B 7 funcionários que atuam na cozinha, limpeza e secretaria, dos quais 3 atuam no noturno. Já a Escola C está localizada na periferia do município, atende cerca de 924 alunos, dos Ensinos Fundamental e Médio, e do Curso Normal (Magistério). Tem em seu corpo docente 49 professores, sendo 4 de Educação Física (1 também na função de supervisor), e 23 destes atuam no período noturno. Na Escola C são atendidos no período noturno, aproximadamente, 305 estudantes (Ensino Médio e Magistério). A escola ainda conta com o apoio de 9 funcionários, entre cozinha, limpeza e secretaria, sendo que destes, 3 atuam no noturno. Este é o cenário em que estão inseridos os professores que colaboraram nesta investigação. Suas experiências, olhares e percepções acerca da Educação Física no Ensino Médio noturno contribuíram sobremaneira para as problematizações descritas a seguir.

A ideia reducionista que considera a Educação Física um componente voltado ao exercício físico, uma prática descontextualizada e sem uma intencionalidade pedagógica no aprofundamento dos conhecimentos relativos

---

<sup>8</sup> O Governo do Estado do RS contrata professores em caráter emergencial, para suprir a falta de docentes em diversas áreas.

ao corpo e à cultura em que esse corpo está imerso e produz, legitimou o senso comum que entendeu, ao longo da história, a presença desse componente no currículo como sendo, de algum modo, prejudicial para alguns grupos de estudantes. A partir das narrativas trazidas pelos colaboradores desta pesquisa, quando foram interpelados acerca de seu entendimento quanto à facultatividade da prática da Educação Física presente na LDB (Brasil, 1996) e das reverberações desse trecho da lei na elaboração de suas docências, os professores evidenciaram uma certa desconsideração a esse aspecto. Ambos disseram que sabem da existência dessa passagem na lei, porém demonstraram incertezas acerca dos critérios objetivos descritos no artigo 26, parágrafo 3º da LDB (Brasil, 1996).

Eu acho desnecessário. Porque, se o professor tem um bom trabalho, se é realmente um professor que está imbuído de uma proposta de estar ali, não como um conteúdo de Educação Física, mas como um instrumento para contribuir com o crescimento do aluno, boas práticas do aluno... Porque...o que se tem de facultativo...?, ...é a idade..., nenhum dos critérios atrapalha em participar. Mas até hoje, nas minhas aulas, eu não tive nenhuma solicitação. Todos os alunos que estão em sala de aula participam. (Professor A)

A facultatividade aparece, mas num percentual bem baixo. Poucos alunos levavam atestado porque tinham que trabalhar, saíam mais tarde e não podiam fazer naquele horário da Educação Física, mas era raro. (Professor B)

Essa desconsideração acerca dos critérios para a facultatividade da prática da Educação Física talvez esteja relacionada à quase inexistência de solicitações dos estudantes para se afastarem das aulas por conta da adequação a algum dos critérios descritos na lei. Na medida em que os critérios para a facultatividade da prática da Educação Física não parecem claros para os professores, tampouco são para os estudantes. Os docentes reconhecem a necessidade de uma abordagem diferenciada para atender aos grupos de estudantes que poderiam solicitar a dispensa da prática da Educação Física, conforme preconiza a legislação. Contudo, para contemplar esses segmentos, os professores elaboram e empreendem uma docência que se pretende inclusiva e traga o sentido de pertencimento ao grupo para esses discentes.

No noturno o público é diferenciado, então a cobrança, os conteúdos, a avaliação têm que ser diferentes, a maneira de trabalhar é totalmente diferente, a linguagem é diferente, a tua postura é diferente em relação aos alunos. (Professor A)

Eu noto que os alunos do noturno, eles têm uma proximidade maior com o professor de Educação Física. Eu notava que muitas vezes eles não se evadiam da escola em função de participar da Educação Física. (Professor B)

Esse movimento que busca a valorização dos estudantes que poderiam solicitar dispensa das aulas de Educação Física parece realmente necessário. Tais práticas passam a desenvolver o sentimento de pertencimento do estudante ao contexto da escola e ele passa a se perceber como partícipe

desse organismo. Do contrário, a escola estaria legitimando o processo de exclusão desses estudantes. Nesse sentido, Silvério *et al.* (2012, p. 2) destacam que “Permitir que a educação física seja facultativa é o mesmo que impedir os alunos de um aperfeiçoamento sobre o seu próprio corpo e suas possibilidades.”.

Quando os professores empreendem ações com o objetivo de encontrar outro modo de docência que não legitime a segregação aparente na LDB (Brasil, 1996), no que se refere aos critérios que podem afastar os estudantes das aulas de Educação Física, eles dão as costas a um tipo de condução para exercer outras formas de se conduzir. Os docentes buscam ações pedagógicas que façam sentido para os estudantes e para eles mesmos. Essa noção parece ter a ver com o que situam Traversini, Lockmann e Goulart (2019) quando analisam o conceito de *contraconduta*, referido por Foucault (2008). Nessa direção, as autoras esclarecem que a *contraconduta* é caracterizada por quatro dimensões: “[...] não aceita passivamente determinados modos de condução praticados, adquire uma conotação ativa, tem relação com o comum e pode ser compreendida como uma atitude crítica.” (Traversini; Lockmann; Goulart, 2019, p. 1574).

Considerando-se o que aponta a legislação, muitos estudantes, além de não terem acesso às aulas de Educação Física, talvez não tivessem condições de dar continuidade aos estudos. Assim, movimentos como o descrito a seguir por um dos professores entrevistados, traduzem-se em ações de *contraconduta* à medida que fortalecem o princípio comum ao combater a evasão escolar e evidenciam uma atitude crítica quando demonstram que é possível fazer diferente das determinações legais que poderiam acabar por excluir muitos estudantes das aulas de Educação Física.

Alguns me diziam: “Professor, eu tô mal, eu vou rodar, eu só tô vindo pra participar da Educação Física.”. Eu, inclusive, num determinado tempo, comecei, ao fim de cada trimestre, a fazer uma confraternização com cada turma. Geralmente pegava o recreio também, e era muito bacana. Eu convidava outros professores; a professora de Matemática, o professor de Português...e eu comecei a notar... porque no noturno tem uma evasão muito grande, o cara tá trabalhando, eles vão desistindo ao longo do caminho...e esses eventos passaram a diminuir a evasão. Além da descontração da Educação Física, tinha um momento para eles ouvirem uma música. Aí eles viam que a professora de Matemática não era aquela carrasca, que ela era também um ser humano, que ela podia chegar ali e interagir com eles, rir e brincar. E isso diminuiu a evasão, e a escola adotou isso como prática. Até hoje na minha escola atual se mantém essa cultura. E quem começou essa brincadeira de fazer um churrasquinho com os alunos no encerramento do trimestre fui eu. A evasão diminuiu bastante. (Professor B)

A vontade de privilegiar a presença e permanência dos estudantes, que poderiam se afastar das aulas e da escola, inventa um currículo em movimento que fissa o currículo tradicional, incluindo outras possibilidades de produzir o aprender, de humanizar. O único momento em que um dos colaboradores considerou que talvez fosse útil a dispensa dos estudantes das aulas de

Educação Física foi no caso em que as aulas fossem oferecidas no turno inverso, como ocorre em algumas escolas.

Eu acho desnecessário, no contexto das minhas aulas, em que a Educação Física é no período de aula. Agora, se é no contraturno ou se é outro sistema, talvez seja necessário. Mas poderia ser retirado da LDB, porque, muitas vezes acaba retirando da aula algumas pessoas que têm a necessidade de participar, né?! (Professor A)

Nessa situação seria interessante que a escola pudesse pensar em um modo de garantir aos estudantes trabalhadores o acesso às discussões relativas à cultura corporal. O que é difícil à medida que o tempo e os recursos disponíveis não são os ideais.

Durante o mapeamento das escolas da rede pública estadual do município de Canoas/RS que oferecem Ensino Médio noturno, conversamos com um professor de Educação Física que exercia a função de supervisor no período noturno. Suas considerações foram anotadas no Diário de Campo. Esse professor destacou que em sua escola estava sendo discutida a possibilidade de retirar o período de Educação Física do noturno e antecipá-lo para o período vespertino. Segundo ele, assim, um número maior de estudantes poderia ir até a escola para participar das aulas de Educação Física e já ficar para as aulas dos demais componentes no noturno. Desse modo seria possível aumentar a frequência dos estudantes no noturno. Acerca dos estudantes trabalhadores que não pudessem estar na escola no horário vespertino para participar das aulas de Educação Física, o professor mencionou apenas que esses alunos seriam dispensados, pois é direito deles.

O supervisor do noturno disse que pretendem colocar a Educação Física no vespertino de novo. Antes da pandemia já era assim. Segundo ele, era melhor porque mais alunos iam para jogar na Educação Física e já ficavam para as aulas da noite. Perguntei como faziam com os alunos trabalhadores que não podiam chegar mais cedo. Ele disse que esses são dispensados porque têm direito. (Excerto do Diário de Campo)

A partir do relato do professor-supervisor, fica evidenciado o quanto os conhecimentos relativos à cultura corporal ainda são desconsiderados por alguns atores da escola. Em algumas escolas ainda está naturalizado o conceito de uma Educação Física que privilegia as práticas voltadas para os esportes hegemônicos, sendo percebida como sinônimo de exaustão física. Silvério *et al.* (2012, p. 7) destacam que “De acordo com os PCN’s todas as disciplinas são iguais em sua importância, e apenas a educação física tem sofrido essas alterações de horário, diminuindo a valorização dela como disciplina curricular.”. Nos casos das escolas onde as aulas de Educação Física ocorrem em horários diferentes das demais disciplinas, os estudantes não têm garantido o acesso aos conteúdos relativos à cultura corporal de movimento, ficando alheios às interpretações dos significados das práticas corporais produzidas pelos estudantes trabalhadores e o modo como elas poderiam ser tematizadas. Nessa direção, a indagação apresentada por Barni e Schneider (2003) parece ser pertinente.

Será que aos alunos que trabalham, sejam aqueles que realizam atividades que requeiram mais esforço físico ou aqueles que dispensam pouca energia nas suas tarefas diárias, não tem direito a Educação Física eficiente, de modo que todos tenham condições de realizá-la e dela tirar proveitos tanto nos aspectos físicos, mental, social e emocional? (Barni; Schneider, 2003, p.5).

Para muitos estudantes o professor de Educação Física é reconhecido no âmbito da escola como o docente com o qual há uma maior afinidade. Os professores colaboradores relataram que identificam na relação dos estudantes do noturno com a Educação Física uma significação que promove a sensação de pertencimento ao contexto escolar. Desse modo, destacam que elaboram uma docência sensível à realidade vivida pelos estudantes.

A gente sente que na Educação Física os alunos te respeitam como profissional, como professor, te respeitam e também te tratam como uma pessoa humana. Muitas vezes eles não tratam outros professores do mesmo jeito. Muitas vezes o outro professor é como um ser superior, que está lá para vigiar eles, para cobrar deles, e eles não têm essa visão do professor de Educação Física. Por isso, tem essa afinidade do professor de Educação Física com eles. Eles te enxergam como um professor diferenciado dentro da escola. (Professor A)

Eu já deixava no meu planejamento as aulas da primavera e verão e as aulas que eu daria no inverno, o que eu poderia fazer, porque era limitado em função de ser na rua. Na outra escola a quadra é na rua é um espaço bem limitado. A escola tem só uma quadra na rua, em que o piso é muito precário, mas a gente se adapta, né?! (Professor B)

Essa atenção à realidade vivida pelo estudante que frequenta a escola noturna age no sentido de favorecer a redução da evasão escolar e busca facilitar a garantia de acesso dos estudantes às problematizações acerca da cultura corporal de movimento, ainda que muitos pudessem solicitar dispensa das aulas, como previsto na LDB (Brasil, 1996).

Considerando-se as interpretações possíveis acerca das intenções enunciadas no artigo 26, parágrafo 3º da LDB (Brasil, 1996), é imperativo que a docência em Educação Física no Ensino Médio noturno privilegie ações que favoreçam os estudantes na apropriação de conhecimentos relativos à cultura corporal de movimento, bem como a defesa da presença deste componente na matriz curricular do Ensino Médio noturno. Portanto, faz-se necessário colocar saberes em diálogo, no sentido de dar visibilidade às representações de Educação Física que têm sido postas em circulação e privilegiando a interpretação dos significados defendidos pelos sujeitos que frequentam a escola noturna. Desse modo pode ser favorecido o esvaziamento do discurso de exclusão encontrado na LDB (Brasil, 1996).

As ações docentes empreendidas pelos professores colaboradores na pesquisa estão respaldadas na legislação, contudo, parece que se estabelece uma contradição. Ao analisarmos o modo como os saberes pertinentes à Educação Física escolar estão situados na BNCC (Brasil, 2018) ou no RCG (Rio Grande do Sul, 2020), percebe-se a distinção conceitual da Educação

Física escolar, presente nesses documentos. Se por um lado ainda perduram no texto da LDB (Brasil, 1996) passagens em que é possível apreender a Educação Física escolar como um componente curricular meramente prático, no qual os estudantes não têm o que estudar, por outro, como encontramos na BNCC (Brasil, 2018) e no RCG (Rio Grande do Sul, 2020), a Educação Física escolar deve privilegiar representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento e que estão estruturadas em diversos contextos históricos, não excluindo nenhum estudante. Ao tratar dos saberes próprios da Educação Física, a BNCC (Brasil, 2018) refere que este componente deve:

Tratar de temas como o direito ao acesso às práticas corporais pela comunidade, a problematização da relação dessas manifestações com a saúde e o lazer ou a organização autônoma e autoral no envolvimento com a variedade de manifestações da cultura corporal de movimento permitirá aos estudantes a aquisição e/ou o aprimoramento de certas habilidades. Assim, eles poderão consolidar não somente a autonomia para a prática, mas também a tomada de posicionamentos críticos diante dos discursos sobre o corpo e a cultura corporal que circulam em diferentes campos da atividade humana (Brasil, 2018, p. 476).

Já o documento RCG (Rio Grande do Sul, 2020) traz que:

A Educação Física, enquanto componente curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias, deve possibilitar aos estudantes a apropriação crítica da Cultura Corporal de Movimento que é vivida e compartilhada pelas juventudes, tendo como ponto de partida o diálogo, o tensionamento e a vivência das práticas corporais, dos sentidos e dos significados por ela atribuídos, levando em consideração todo o aparato cultural e de movimento que possam contribuir para desenvolver as habilidades e competências da área (Rio Grande do Sul, 2020, documento eletrônico).

Assim, está evidenciada a importância de se atentar, não apenas para o que enunciam alguns dos documentos orientadores da Educação, mas também para o que silenciam tais textos. As considerações trazidas pelos professores colaboradores nas entrevistas, contribuem para as problematizações acerca das possíveis intenções dos documentos e do modo como operam os docentes no sentido de dar contornos a uma docência em Educação Física que respeite a formação integral dos sujeitos. É imperativo que, sistematicamente, o planejamento e as ações didáticas empreendidas nas aulas de Educação Física possam buscar a superação da dicotomia corporeamente. Essa racionalidade deve favorecer o deslocamento na centralidade da instrumentalização dos estudantes para além da atuação no mercado de trabalho. Desse modo é possível desenvolver experiências que favoreçam a conscientização crítica acerca de si, do outro e do mundo.

## 5. Outros olhares

A discussão proposta para esse estudo, que objetivou discutir as questões legislativas e curriculares que situam a Educação Física como facultativa para a ampla maioria dos estudantes do Ensino Médio noturno,

destacando os efeitos nesse contexto, esteve sustentada na perspectiva dos Estudos Culturais. Consideramos os conceitos de cultura, docência e identidade como pano de fundo para articular os depoimentos de professores aos discursos divergentes percebidos na LDB (Brasil, 1996), BNCC (Brasil, 2018) e RCG (Rio Grande do Sul, 2020), quanto ao trato que estabelecem quanto à facultatividade da participação dos estudantes nas aulas de Educação Física.

Compreende-se, a partir do estudo, que a percepção dos professores acerca das docências que empreendem está imbricada nas interpretações que fazem acerca da realidade cotidiana que vivenciam nas escolas. Os modos como os docentes encaminham ações possíveis, considerando as identidades dos sujeitos com os quais se relacionam e os desafios enfrentados, compõem a cultura da escola noturna. A sensibilidade dos professores, desenvolvida a partir das suas experiências ao longo da carreira, incorpora à docência a escuta da historicidade dos estudantes. Nessa perspectiva, ações de contraconduta apresentam-se como necessárias ao favorecimento do sentido comunitário, ao mesmo tempo em que se colocam como uma atitude crítica quando contestam modelos determinados e agem nas fissuras do currículo, buscando outros modos de se conduzir, diferentes do discurso de exclusão presente na LDB (Brasil, 1996).

Considerando-se os atravessamentos trazidos pela vida real, os docentes do noturno, operam em uma perspectiva sensível às negociações e experiências que vivenciam nessa cultura. Ainda que algumas normatizações pareçam atuar no sentido de fragilizar a Educação Física enquanto componente curricular, excluindo estudantes e desconsiderando a relevância das discussões possíveis nas aulas, os docentes atuam na promoção de ações que possam, minimamente, respeitar as identidades dos sujeitos que acessam a escola de Ensino Médio noturno. Assim sobrevive a Educação Física enquanto componente curricular que incide na formação dos estudantes que circulam, se relacionam e se constituem no período noturno em escolas de Ensino Médio da rede pública estadual do RS.

## Referências

BARNI, Mara Juttel; SCHNEIDER, Ernani José. A educação física no ensino médio: relevante ou irrelevante?. **Revista Leonardo Pós**, Blumenau, v. 1, n. 3, p.1-11, ago./dez. 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, nº 191-A, p. 1, 5 de outubro de 1988. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 3, 2 de dezembro de 2003. Seção 1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm) Acesso em: 22/02/2023.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 agosto de 1971a.

BRASIL. Lei nº 6.503/1977, de 13 de dezembro de 1977. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de dezembro de 1977.





BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1, 13 de dezembro de 2001.

BRASIL. Lei nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de novembro de 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 02 de mai. de 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 96p.

CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Florianópolis, v. 19, nº. 1, p. 20-33, set, 1997.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, M. V. (org.) **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000. p. 13 - 36.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15 – 46, jul./dez. 1997.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de Professor**. São Carlos: Pedro & João Editores. 2018.

MORAES, Ana Luiza Coiro de. A análise cultural: um método de procedimentos em pesquisas. **Questões Transversais**. São Leopoldo, v. 4, nº 7, p. 28 – 36, jan./jun. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2ª ed. São Paulo: Phorte, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho**. Documento Eletrônico. Porto Alegre, 2020. Disponível em <http://curriculo.educacao.rs.gov.br/BaseCurricular> Acesso em 20 de maio de 2023.

SILVA, Eduardo Vinicius Mota; VENÂNCIO, Luciana. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: Darido S. C. Rangel I. C. A.

(coord.). **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 50 – 63.

SILVÉRIO, Kátia da Silva et al., Ensino médio no período noturno: Um estudo da Educação Física como componente curricular. **Revista Digital EFDeportes**. Buenos Aires, Año 17, nº 174, nov. 2012.

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Lígia Beatriz. Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o Projeto Trajetórias Criativas. **E-curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V. (org.) **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema, ... . 1ª ed. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2000. p. 37 - 69.

WILLIAMS, Raymond. **La larga revolución**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Análises Culturais: Um modo de lidar com histórias que interessam à Educação. In: COSTA, M. V. (org.) **Caminhos Investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 71 – 90.

Enviado em: 17/02/2024 | Aprovado em: 18/07/2024

