

## **As objetivações do Mercado na Educação Física do Novo Ensino Médio**

Market objectives in the Physical Education of the New High School Guidelines

Las objetivaciones del Mercado em la Educación Física em la Nueva Escuela Secundaria

Fabricio Ramos   
Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil  
fkramos1407@gmail.com

Giovanni Frizzo   
Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil  
gfrizzo2@gmail.com

*Recebido em 04 de maio de 2023  
Aprovado em 01 de junho de 2023  
Publicado em 16 de abril de 2024*

### **RESUMO**

Neste trabalho, procuramos investigar os impactos da mais recente Reforma Curricular na educação brasileira, promovidos pela Lei 13.415/17 e pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o componente curricular Educação Física. Para tanto, analisamos os documentos oficiais (leis, decretos e Medidas Provisórias), bem como a literatura já produzida sobre a matéria, disponibilizadas em artigos, revistas e livros. Observamos que as diversas reformas educacionais promovidas pelos órgãos oficiais são resultado de pressões externas, que procuram adaptar constantemente a educação pública às necessidades dos processos de reestruturação capitalista, representados, neste caso, pelas leis de mercado. Observamos também que as mudanças impostas pela mais nova reforma educacional estão em perfeita sintonia com a reestruturação produtiva vigente, colocando um papel secundário para a Educação Física brasileira, pois essa perde o protagonismo na formação objetivada pelo capital. Entendemos também que, nas mediações para legitimação do capital, a Educação assume um papel central nesse processo, sendo necessário o estabelecimento de novos objetivos e de novas finalidades para os processos de formação humana.

**Palavras-chave:** Reformas estruturantes; Formação humana; Educação Física.

## ABSTRACT

In this paper we seek to investigate the impacts of the most recent Curricular Reform on Brazilian education, promoted by Law 13.415/17 and by the new National Common Curricular Base (BNCC), for the Physical Education curricular component. To do so, we analyzed the official documents (laws, decrees and Provisional Measures), as well as the literature already produced on the subject, available in articles, magazines and books. We observe that the educational reforms promoted by official organs are the result of external pressures, which seek to constantly adapt public education to the needs of capitalist restructuring processes, represented, in this case, by market laws. We also observed that the changes imposed by the newest educational reform are in perfect harmony with the current productive restructuring, placing a secondary role for Brazilian Physical Education, as it loses its protagonism in the formation desired by capital. We also understand that, in mediations for the legitimation of capital, Education assumes a central role in this process, requiring the establishment of new objectives and new purposes for the processes of human formation.

**Keywords:** Structuring reforms; Human formation; Physical education.

## RESUMEN

En este trabajo, buscamos investigar los impactos de la más reciente Reforma Curricular en la educación brasileña, promovidos por la Ley 13.415/17 y por la nueva Base Nacional común Curricular (BNCC), para el componente curricular Educación Física. Para esto, analizamos documentos oficiales (leyes, decretos y Medidas Provisorias), bien como la literatura producida sobre el tema, disponible en artículos, revistas y libros. Observamos que las reformas educacionales promovidas por órganos oficiales, en los más distintos gobiernos, son resultados de presiones externas, que buscan adaptar constantemente la educación pública a las necesidades de los procesos de reestructuración capitalista, representados en este caso, por las leyes de mercado. Observamos también que los cambios impuestos por la nueva reforma educacional están en perfecta sintonía con la reestructuración productiva vigente, colocando un papel secundario para la Educación Física brasileña, pues esta pierde su protagonismo en la formación objetivada por el capital. Se agrega a eso el hecho de la Educación Física brasileña estar en constante proceso de adaptación a las más distintas reformas impuestas por el capital, en este caso, representado por el mercado.

**Palabras llaves:** Reformas estructurantes; Formación humana; Educación Física.

## Introdução

Este trabalho objetiva investigar os impactos para o Componente Curricular Educação Física promovidos pela Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), ou seja, as implicações que o Novo Ensino Médio traz para o ensino da Educação Física, no ambiente escolar, atravessadas pelas objetivações impostas pelo mercado. Para tanto, recorreremos à pesquisa documental, onde analisamos a Lei 13.415/17, bem como a constituição da nova BNCC (2018) e a produção científica até então realizadas pela área. Em relação à técnica para tratamento e análise dos dados coletados, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979), pois compreendemos que essa técnica possibilita analisar e compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto de comunicações escritas, orais, gestuais ou de imagens (SEVERINO, 2007). Para tanto, em um primeiro momento, faremos uma exposição das reformas implementadas no estado brasileiro a partir da década dos anos de 1990, reformas essas que tiveram no mercado o seu fiador; em um segundo momento tratamos da real efetivação da Educação Física na escola, e do avanço do conservadorismo gerado pela regulamentação da profissão; em um terceiro momento trazemos para o debate a Lei 13.415/17 e suas implicações para a Educação Física.

Acreditamos que, dentro dos processos formativos que a escola brasileira desenvolve em seu interior, a formação intelectual é a condição primeira para o desenvolvimento pessoal e da sociedade como um todo. Sendo assim, o conhecimento é o elemento principal que diferencia os seres humanos dos animais. Na medida que esse conhecimento evolui dentro dos processos formativos, há uma melhora significativa nas condições materiais de subsistência desses mesmos seres humanos

Assim como a educação infantil e o ensino fundamental, é inegável que o ensino médio representa um dos mais importantes níveis de escolaridade do alunado brasileiro, pois contribui definitivamente para uma formação de caráter científico para aqueles que a recebem. Assim como não podemos negar a sua importância histórica, política e social, também não podemos deixar de lado as

críticas que esse nível de escolaridade vem sofrendo ao longo do tempo, principalmente com relação ao seu financiamento, acesso e permanência no sistema público, que atende, em sua ampla maioria, os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras de nosso país.

Historicamente o sistema educacional brasileiro tem como característica a sua estruturação dualística<sup>1</sup>, onde, de um lado tem-se uma educação voltada para a formação de quadros para a elite e de outro, uma educação para a massa de trabalhadores e trabalhadoras em geral, que se caracteriza por uma formação aligeirada, voltada para a formação das forças de trabalho destinadas à produção e reprodução do capital (ARANHA, 2006). Esse dualismo tem suas bases na materialidade da própria sociedade e nas relações que acontecem no seu interior. Ora, se os modos de produção, ou seja, a produção e reprodução da vida “é profundamente relacional e é recíproco” (ANTUNES; PINTO, 2017, p.10) e se dá em uma sociedade que tem no capitalismo as suas bases econômicas, onde uma de suas principais características é, portanto, o antagonismo de classes, que perpassa pela “dinâmica de relações sociais em disputa” (OYAMA, 2016, p. 80), as formas como a educação e os sistemas de ensino se materializarão passam, obviamente, por essa lógica, a qual expressa, conforme Bortoloto (2006), “o conflito educacional entre formação profissional ou específica e formação geral ou intelectual”.

Essa mesma sociedade, assentada nas relações capitalistas de produção e reprodução da vida, na qual a educação e os sistemas educacionais reproduzem a sua lógica de exploração, passa por breves momentos de avanços da classe trabalhadora<sup>2</sup>, e muitos outros momentos de retração, onde os processos de exclusão e desumanização se tornam ainda mais agudos. A esse respeito, Mézáros (2011, p. 95) nos diz que no passado “o capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser *assimilados* pelo conjunto do sistema, e *integrados* a ele, resultando em vantagem produtiva para o capital durante o seu processo de auto expansão” (os destaques são referentes ao texto original).

Se no passado essas concessões eram possíveis, o mesmo autor nos diz que:

Hoje, ao contrário, enfrentar até mesmo questões parciais com alguma esperança de êxito implica a necessidade de desafiar o *sistema do capital como tal*, pois em nossa própria época histórica, quando a auto expansão produtiva não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam [...] o sistema de capital global é *obrigado* a frustrar todas as tentativas de interferência, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais (MÉSZÁROS, 2011, p. 95).

Se mesmo quando o capital, em sua fase de expansão produtiva, deixa uma pequena margem para avanços mínimos da classe trabalhadora, nos momentos de crise, quando o capital entra em seu modo autofágico, as perdas para essa classe são enormes. Para minimizar as perdas do capital, o que se vê é uma expropriação dos direitos da classe trabalhadora, que tem no Estado o agente mediador desses processos. Nesse sentido, a educação é uma forte aliada para convencer a todos e todas desse novo normal.

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2004, p.15).

A citação acima serve como arazoamento e justificativa da última reformulação na educação brasileira, a saber, a publicação da Medida Provisória n. 746/16, convertida na Lei 13.415/17, bem como a promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Certamente a educação pública brasileira necessita passar por profundas reformas<sup>3</sup>, porém a atual proposta<sup>4</sup> fica distante daquilo que entendemos como razoável para a massa de trabalhadores e trabalhadoras deste país. A começar que em nenhum momento foi levado em conta o próprio Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os debates propositivos realizados nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Sem dúvidas, a atual proposta de Reforma do Ensino Médio tem como objetivo uma mudança de paradigma, levando em conta o atual cenário da Educação Pública Brasileira, visto que, o texto que foi levado ao Congresso para votação dizia: “dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio; ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” (BRASIL, 2016).

Mais precisamente, a MP 746/16 traz no corpo de seu texto propostas de reformulação curricular, sendo que as justificativas são muitas e podemos enumerar algumas: 1) que a função social, prevista no art. 35, não atingiu os objetivos propostos, existindo um descompasso entre os objetivos propostos e o que realmente é efetivado na escola; 2) o EM possui um currículo extremamente extenso, fragmentado, que não consegue dialogar com os jovens e está desconectado das demandas do século XXI, propondo, desta forma, um currículo flexibilizado por meio de diferentes itinerários formativos; 3) baixo desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, conforme resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; 4) apenas 17% dos alunos que concluem o Ensino Médio no Brasil conseguem acesso ao ensino superior, sendo que de modo geral, o desempenho nas demais áreas encontra-se muito abaixo do necessário; 5) ampliação gradual do EM, visando a uma ampliação progressiva de carga horária, limitando em mil e duzentas horas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), respeitando a autonomia dos sistemas estaduais de ensino (BRASIL, 2016).

De fato, a literatura brasileira<sup>5</sup> apresenta situações e números alarmantes com relação a isso. Um exemplo foi levantado por Barcellos et al. (2017, p. 128). Os autores dizem que “O EM apresenta de fato os piores números no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB e números de evasão preocupantes. O IDEB do EM estava em 3,5 pontos no ano de 2016, numa escala de 10 com média projetada de 4,0 pontos para o mesmo período”. Esses números por si só já justificariam transformações profundas no EM brasileiro.

Porém, o que vemos nas justificativas para a implementação da atual reforma nem de longe abarca as reais necessidades do alunado brasileiro. Não vemos, em nenhum momento, justificativas de aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, “ao contrário, justifica-se a necessidade da reforma no ensino médio tomando como parâmetro dados estatísticos sobre abandono e reprovação” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 160). De modo geral, isso se deve ao fato de que a lógica que impera na educação pública brasileira é a lógica do gerencialismo

educacional, onde os parâmetros e os resultados da escola são aqueles mesmos que existem nas fábricas.

Especificamente no caso da Educação Física, compreendemos que a REM, ao adotar a linguagem corporal como objeto de ensino, exclui quase em sua totalidade os conhecimentos científicos, não apresentando uma objetividade específica, com sua centralidade na subjetividade dos sujeitos, preterindo ou secundarizando o conhecimento sistematizado dessa área do conhecimento. “Isso significa que a proposta para a educação física não visa orientar a organização, a ordenação lógica e o ensino dos seus conteúdos de modo a possibilitar aos estudantes o domínio dos conhecimentos teórico-práticos das atividades da cultural corporal” (BELTRÃO et al., 2020, p. 667).

## **As reformas estruturantes a partir da década de 90**

A introdução de uma perspectiva liberal de administração por parte do Estado vem sendo paulatinamente implementada na estrutura da máquina pública brasileira desde meados dos anos de 1990, através das reformas estruturais iniciadas por Bresser-Pereira<sup>6</sup>. Tais reformas são condicionantes dos organismos internacionais (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional), aos países que buscam financiamentos externos, sendo que suas consequências diretas são o corte de verbas nas políticas públicas de áreas sociais, como saúde, educação e cultura. E o Estado, que deveria zelar pelo bem-estar de sua população, se torna o agente articulador da implementação de tais políticas, ou seja, o Estado deve garantir os fundamentos econômicos, jurídicos e políticos para que o processo de acumulação e reprodução do capital não sofra interrupções.

Os governos neoliberais procuraram justificar a necessidade de uma “nova gestão pública” como forma de tornar o serviço público mais ágil, eficiente e orientado para o cidadão. Este discurso foi amplamente difundido para justificar as privatizações, o encolhimento do espaço público e patrocinar a investida do privado nos setores não-exclusivos do Estado, como a educação e saúde pública (SHIROMA, 2018, p. 90).

No Brasil, as Reformas Estruturais iniciaram com Fernando Collor de Mello, mas foram realmente levadas a cabo, efetivadas, durante os governos de FHC<sup>7</sup>. Sua

implementação incorreu em um ajuste fiscal e uma reforma administrativa, trazendo profundas mudanças na máquina pública brasileira.

A implementação das reformas no estado brasileiro, iniciadas na década dos anos 1990, especialmente nas administrações do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) continuaram nas administrações do Partido dos Trabalhadores<sup>8</sup> (PT). Foram várias as reformas<sup>9</sup> que o Partido dos Trabalhadores ou deu continuidade ou iniciou durante suas administrações. Destacamos, neste texto, as reformas ou políticas públicas que envolveram notadamente a área da Educação. Dentre as políticas implementadas na área da educação pelo Lulopetismo, merece destaque um dos principais planos do governo Luís Inácio Lula da Silva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que foi batizado com o nome de Compromisso Todos pela Educação, em alusão direta ao Movimento Todos pela Educação<sup>10</sup> (MTPE), revelando, dessa forma, uma total subserviência do MEC ao MTPE (OYAMA, 2016) e ao capital privado da educação. Outra importante medida tomada durante os governos petistas é o relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2011, que, sob a justificativa de “acompanhar as mudanças no mundo do trabalho” [...] “aponta a necessidade da elaboração de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio” (SOUZA; RAMOS, 2017, p. 74).

A incorporação da agenda empresarial ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). [...] Na Exposição de Motivos do PDE, o governo assume explicitamente que a sua elaboração objetiva implementar a agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, iniciativa que reúne os principais grupos econômicos que constituem o bloco de poder dominante (LEHER, 2010, p. 378-379).

Pensamos que, tanto a relação entre o MEC e o MTPE na condução das políticas públicas para a educação escolar como o relatório do CNE, apontando a necessidade de elaboração de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, vêm atender aos interesses do grande capital, aqui representados pelos interesses do mercado. “Nesse movimento, a responsabilidade social se afirma como referência ideológica que assegura a unidade política da *direita para o social* em seu trabalho de legitimação da sociedade capitalista e de um projeto restrito de educação para as massas” (MARTINS, 2009, p. 26) (Grifos do autor).

O que já estava ruim piorou pós-impeachment de Dilma Rousseff<sup>11</sup>, em 31 de agosto de 2016. Com a ascensão de Michel Temer ao poder, uma agenda liberal que já vinha sendo colocada em prática durante os mandatos do Partido dos Trabalhadores (PT)<sup>12</sup>, se acentuou ainda mais. A elaboração de um Programa chamado de *Uma Ponte Para o Futuro*<sup>13</sup> se configurava em uma verdadeira vanguarda do atraso, visto que tinha uma enorme preocupação com a iniciativa privada, deixando de lado (mais ainda) uma camada significativa da população brasileira menos favorecida, o que Cavalcanti e Venério (2017, p. 158) chamaram de “Estado liberal à moda antiga”.

É sob a égide do avanço do neoliberalismo e na esteira do aprofundamento da relação de exploração e ataques à classe trabalhadora que o primeiro ato do recém-empossado presidente Michel Temer é a publicização da MP 746/16, que trata especificamente da “Reforma do Ensino Médio” (BRASIL, 2016), que mais tarde seria convertida na Lei 13.415/17.

Já na exposição dos motivos, a MP 746/16 deixava claro quanto aos objetivos da Reforma do Ensino Médio, que era “dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio; ampliar progressivamente a jornada escolar desse nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”(BRASIL, 2016, s/p) e também “corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho”, sendo que tais reformas estariam “alinhada com as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF)” (BRASIL, 2016, s/p). Não bastasse esse alinhamento aos organismos internacionais, a Reforma do Ensino Médio renova um empoeirado discurso do “Aprender a Aprender” e “Os Quatro Pilares da Educação”, que são, a saber, “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 1998).

Com efeito, essa nova reforma da educação brasileira é orientada pela *pedagogia das competências*, “que orienta a formação do indivíduo pautada pelos atributos necessários ao atual período de desenvolvimento do capitalismo, sendo a escola uma instituição mediadora do processo de produção da força de trabalho” (FRIZZO, 2016, p. 216). Podemos afirmar que a pedagogia das competênciasnada

mais é do que o recrudescimento da Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1967), onde vemos que os processos de formação escolar caminharam *pari passu* às necessidades do mercado, ou seja, uma formação totalmente atrelada a uma preparação para o mercado de trabalho, levando em conta apenas fatores econômicos.

Neste ponto, podemos dizer que a Reforma do Ensino Médio (REM) acontece em perfeita sintonia com as reformas estruturantes levadas a cabo, tanto pelo governo “golpista” de Michel Temer, bem como por seu sucessor, o governo profascista de Jair Bolsonaro. Fazemos essa afirmação porque ela, a REM, é promulgada em conformidade com o Teto de Gastos<sup>14</sup> aprovado durante o Governo de Michel Temer. Lembrando que a REM tem a previsão de aumentar em até 25% o total da carga horária do alunado brasileiro em sala de aula, passando das atuais 800 horas para 1000 horas em um prazo máximo de 5 anos, a partir da promulgação da Lei. A dúvida é, como fazer esse aumento de carga horária diminuindo drasticamente o orçamento? Com efeito, isso demanda um aumento da expropriação e da precarização do trabalho pedagógico dos professores e professoras.

Porém, para esse questionamento encontramos respostas na própria Lei 13.415/17. Com a REM, ampliou-se a possibilidade de que boa parte da carga horária seja realizada à distância, sendo que não necessariamente chancelada pelo sistema público, podendo ser cumprida em estabelecimentos privados que mantenham convênios e parcerias com o sistema público.

Christian Laval (2000), em sua obra clássica “A Escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público”, já previa que as transformações objetivadas para a escola pública teriam como foco as relações desta como o mercado, visando, em sua finalidade última, uma maior competitividade econômica e do próprio sistema educacional, sendo que, desta forma, é “entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica” (LAVAL, 2004, p. 5).

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica.

Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico (LAVAL, 2004, p. 3).

Nesse sentido, a *nova* configuração que o grande capital objetiva para escola está diretamente ligada a fatores utilitaristas, pois, se de um lado temos um cenário de uma economia extremamente globalizada, de outro, um papel cada vez mais central da qualificação e do conhecimento na produção e na venda de bens e serviços. Desse modo, a “educação não dá apenas uma contribuição fundamental à economia, não é apenas um input em uma função de produção, mas é entendida como fator cujas condições de produção devem se submeter plenamente à lógica econômica” (LAVAL, 2004, p. 5).

Compreendemos que a atual REM está inserida no espectro das grandes reformas impostas pelo capital, que inclui também um aspecto de dominação social, que se desenvolve em vários aspectos da vida e é inerente ao próprio desenvolvimento desigual do capitalismo. Com efeito, o próprio processo de acumulação capitalista acaba por invadir diversas instâncias do cotidiano, em um processo que tem como finalidade a sua mercantilização.

## **Da real efetivação da educação física na escola ao avanço do conservadorismo**

Como vimos no item anterior, as reformas estruturantes foram realmente implementadas durante a década dos anos de 1990, porém as políticas de Estado que tinham como função a proteção dos trabalhadores começam a sofrer mudanças a partir da década dos anos de 1980. Com efeito, essa mudança de rumo que gerou uma desobrigação do Estado na condução das políticas públicas atingiu fortemente a educação, e, por consequência, a Educação Física. Observa-se, aí, o início da flexibilização das relações de trabalho, que atinge em cheio à Educação Física brasileira, gerando, dessa forma, um reordenamento do trabalho do professor. Como consequência da desobrigação do estado na condução das políticas públicas, a

iniciativa privada, em perfeita harmonia com os anseios do mercado consumidor, ocupa esse vácuo deixado pelo Estado e promove a proliferação das práticas corporais para promoção e manutenção da saúde (NOZAKI; QUELHAS, 2006).

Isso faz surgir uma disputa dentro da Educação Física brasileira, na qual um grupo notadamente privatista objetiva a ocupação do mercado das atividades físicas que surgia em contraposição a grupos “que defendiam a educação física enquanto uma produção histórica da humanidade que deveria ser socializada a todas as camadas da sociedade” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 4).

Se a crise epistemológica a qual a Educação Física sofreu na década de 1980, que teve como mediação a crise dos referenciais teóricos, bem como a própria crise estrutural do capital, gerando um intenso debate, que resultou em uma mudança de paradigma, fez surgir, no início da década de 1990, proposições teóricas vinculadas ao campo progressista, é verdade também que houve uma reação proporcional do campo conservador.

Desse modo, a regulamentação da profissão, realmente efetivada sob a lei 9696/98, não é apenas uma resposta aos avanços teóricos da área, mas também uma forma de reordenar as forças produtivas, sob o ponto de vista do controle de sua mão de obra perante a crise do capital, acompanhando, assim, um movimento de expansão das políticas neoliberais, que já acontecia nos países centrais do capitalismo globalizado.

Este contexto trouxe uma exploração exponencial para o campo do trabalho, seja sob a forma do aumento do desemprego estrutural, das precarizações das relações de trabalho e de mudanças no seu conteúdo. Somente neste terreno é que se insere a força do projeto da regulamentação da profissão como uma saída corporativista a estas contradições do trabalho abstrato, no momento em que se presenciou, por outro lado, a própria modificação do trabalho do professor de educação física para o campo não-escolar, este último também mediado pelo trabalho precário (NOZAKI, 2004, p. 165).

Observamos que, mais uma vez, a Educação Física, seguindo a sua longa história de subordinação e adaptação às necessidades ideológicas do capital, que engloba também os interesses do mercado, cria um ordenamento legal para regulamentar a profissão no meio não formal, gerando um novo perfil para esses

trabalhadores, aumentando, assim, a precarização do trabalho. Tal ordenamento aparece com uma nova roupagem, e se deu sob as mais variadas justificativas, entre elas o forte avanço dos meios tecnológicos, os quais por sua vez alteraram o modo de produção, em que as necessidades históricas foram sendo ressignificadas, mantendo, porém, sua lógica excludente. O mercado, sob o ponto de vista da empregabilidade, necessitava, diziam os que advogavam por esse reordenamento, de profissionais flexíveis, com capacidades de se adaptar constantemente. Essa nova lógica de acumulação flexível surge para tentar manter os padrões de acumulação do capital.

Esse ordenamento traz consequências para a empregabilidade, pois a simples escolaridade e formação não dão mais conta para conseguir o emprego, e, muito menos para manter-se nele. Aliás, a empregabilidade, nessa nova fase de acumulação produtiva, joga para os indivíduos da classe trabalhadora toda a responsabilidade do sucesso ou fracasso. Isso, de certa forma, nega o projeto histórico de sociedade, com vistas a uma formação onmilateral, e de desenvolvimento das mais variadas dimensões dos seres humanos.

É sob a influência dessa reestruturação produtiva, aliada a crise interna da área, que a Educação Física encontra espaços, dentro da LDBEN de 1996, para se efetivar e se legitimar enquanto componente curricular<sup>15</sup>, teoricamente em igualdade com os demais componentes curriculares já presentes na escola. Segundo o texto da nova LDBEN, Lei 9394/96, “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 no ensino noturno” (BRASIL, 1996).

Apesar de garantir teoricamente a sua permanência enquanto um componente curricular, a Educação Física não se livrou das velhas amarras que por muito tempo exerceram forte influência sobre a sua prática. Mesmo influenciada pelo movimento que questionou a sua constituição epistemológica e ontológica nos anos 80, e fez surgirem abordagens teóricas influenciadas pelas ciências sociais e humanas, que objetivavam os seres humanos para além de suas capacidades biológicas, a Educação Física real, que acontece no chão da escola, ainda é

balizada em sua prática pedagógica pelos parâmetros da atividade física (CASTALLANI FILHO, 2010).

## **A Lei 13.415/17 como expressão da BNCC, e seus desdobramentos para a Educação Física**

Se, nas mais variadas reformas e reformulações da educação brasileira, a Educação Física se mantém na grade curricular escolar, com um certo grau de relevância, não podemos fazer a mesma afirmação em relação a REM, pois a Educação Física perde essa centralidade no projeto de formação humana, do capital. Esse apagamento da Educação Física enquanto componente curricular, perdendo sua relevância histórica na formação humana, vem ao encontro da nova reconfiguração produtiva, posto que as formações exigidas para os trabalhadores e trabalhadoras demandam novas formas de aprendizado. Sobre isso, Coimbra (2009, p. 49) diz que:

Nessa conjuntura, a Educação Física que historicamente foi responsável pelo desenvolvimento da aptidão física dos alunos, e até então se colocava como disciplina fundamental, no projeto de formação humana, do capital, perde centralidade. Posto que a formação do trabalhador é balizada por disciplinas que atuam no campo cognitivo e interacional, sendo assim, essa prática pedagógica não contribui ao menos imediatamente para o atual projeto de formação humana hegemônico.

A própria constituição curricular imposta pela REM impõe um papel secundário para a Educação Física, e ajuda nesse apagamento enquanto componente curricular, visto que a referida reforma impõe aos jovens a possibilidade de optarem por um currículo flexível, onde 60% da formação é composta por um currículo mínimo definido pela nova BNCC (ANPED, 2018) e os outros 40% serão complementados por itinerários formativos, em que estão contempladas as cinco áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e Formação Técnica e Profissional). Como podemos observar, o encontro dos jovens com o componente curricular Educação Física, que se encontra inserida na área das Linguagens e suas Tecnologias, fica, visivelmente, reduzido.

Nesta lógica, que imbrica num processo de desvalorização da Educação Física enquanto componente curricular da educação pública brasileira, há também um afastamento dos conteúdos relacionados ao conhecimento das áreas das Ciências Humanas e um revigoramento dos conteúdos técnico-esportivos, muito em voga na era da esportivização, que compreende o período da ditadura Civil-Militar e “muito comuns nas décadas de predomínio do tecnicismo na educação brasileira” (SANTOS et al., 2017, p. 50). Além disso, outro fato que causa preocupação é o acréscimo de um novo inciso (§8º) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que determina que “os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Portanto, além de trazer consequências diretas para o decurso do Ensino Médio, a REM determinará, por conseguinte, a formação dos professores.

A Educação Física que encontramos materializada pelo seu processo histórico e que se apresenta perante a constituição da nova BNCC e da Lei 13.415/17 é uma Educação Física que historicamente sofreu influências de caráter médico-higienista-esportivista (CASTELLANI FILHO, 2010), e que, mais recentemente se dobra aos interesses mercadológicos, processo esse que influenciou fortemente a fragmentação de seu fazer pedagógico pelo processo divisão curricular, e que, apesar dos avanços objetivados pelo Movimento Renovador, ainda carrega traços muito fortes advindos das ciências biológicas, na perspectiva da aptidão física e da saúde.

A partir da promulgação da Lei 13.415/17, que objetivava a constituição de um *novo* ensino médio, criando mudanças metodológicas para a fase final da educação básica, observamos que, mais uma vez, a Educação Física é adaptada às necessidades impostas pelo mercado e pelos setores empresariais. Esse processo visa, entre outras coisas, à inserção do campo educacional a uma semelhança operacional do mercado financeiro, ignorando, assim, a formação onmilateral dos seres humanos. Com efeito, a atual REM, da forma como está configurada, visa a uma formação meramente técnica, com o objetivo de atender o setor de serviços, beneficiando diretamente o empresariado, visto que há um visível rebaixamento na sua formação, que pode culminar na formação de trabalhadores e trabalhadoras de

mão de obra de baixo custo. Outra observação que fazemos é que com essa formação há uma negação do sujeito histórico que objetiva a real transformação das condições sociais da sociedade brasileira.

Se para a educação, de modo geral, a REM traz mudanças reais e significativas, não é diferente para a Educação Física. Uma das consequências diretas é a flexibilização do currículo, transformando a Educação Física em um componente curricular optativo, na medida que não há a obrigatoriedade de sua presença em todos os anos do Ensino Médio, negando, dessa forma, o contato com os mais variados conteúdos que compõe historicamente as práticas da cultura corporal.

Em um primeiro momento a Educação Física havia sido excluída completamente do currículo, sendo que, por conta das reações adversas da sociedade civil ela mantém-se no currículo obrigatório da Educação Básica na reedição da Lei, porém é inserida com a nomenclatura “ensino e prática” (BRASIL, 2017), conforme o artigo 35º, § 2º “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, p.1). Segundo Ramos e Heinsfeld (2017, p. 18.205), “essa construção abre brecha para o questionamento de que esses conteúdos podem ser estudados e praticados, mas não necessariamente formalmente ensinados”.

Com efeito, a constituição da nova BNCC traz visíveis incongruências com relação ao objeto de ensino da Educação Física. A começar pelo embreçamento deste componente curricular na área das Linguagens e suas Tecnologias. Em análises recentes, Beltrão et al. (2020, p. 665/666), diz que isso “demonstra uma inconsistente integração, visto que se tem como pressuposto a unidade dos objetos de ensino desses componentes curriculares, tendo a linguagem como categoria central. [...] É possível identificar que essa constituição pretere o desenvolvimento concreto e histórico do objeto deste componente curricular.” Notamos também o uso indiscriminado de conceitos como corporeidade e cultura corporal sem critérios e sem a devida fundamentação teórica, dando a entender que são conceitos pertencentes à mesma categoria.

Todavia, a BNCC adota a concepção de linguagem corporal enquanto objeto, o que dá a entender que os referidos conceitos estariam compreendidos no quadro conceitual de linguagem corporal, por outro lado, a opção por esse objeto se relaciona com a tentativa de integrar os conhecimentos vinculados ao componente curricular educação física aos demais da referida área (BELTRÃO et al., 2020, p. 666).

Ademais, a BNCC do ensino médio, além de adotar a linguagem corporal enquanto objeto de ensino da Educação Física, traz também a reflexão do próprio aluno sobre a sua experiência como ponto central para o trabalho pedagógico do professor.

Como se pode constatar, a centralidade, assumida na BNCC do ensino médio para esse componente curricular, é a experiência, vivenciada através da livre exploração dos movimentos, o que possibilitará a relação entre sujeito e objeto, num processo em que os sentidos e significados sobre este objeto estarão em disputa, e o conhecimento será resultado dos consensos intersubjetivamente estabelecidos (BELTRÃO et al., 2020, p. 667).

Entendemos que as mediações objetivadas pela nova BNCC, que adota a linguagem corporal como objeto de ensino da Educação Física, não possibilitam que na relação entre sujeito e objeto, haja a real apropriação do conhecimento e da realidade concreta, pois:

o sujeito é condição de possibilidade para a produção e reprodução da cultura corporal, mas um sujeito abstrato, porque abstraído das condições materiais de existência. As determinações do processo de produção e de reprodução da cultura corporal situam-se exclusivamente em um quadro subjetivo/intersubjetivo de experiências e de comunicação (BELTRÃO et al., 2020, p. 667).

Com efeito, esse processo de apropriação da realidade concreta se dá a partir da existência objetiva dos fenômenos, onde a apropriação das sensações, das ideias e dos conceitos que representam o mundo real “[...] não emergem da consciência humana a partir dela mesma, mas originam-se da materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito” (MARTINS, 2013, p. 273). Ao conceber a linguagem como princípio educativo da Educação Física no ensino médio, a BNCC desconsidera a dimensão histórica dos fenômenos e que suas objetivações acontecem em um mundo em movimento, permeado por

processos sociais que estão em constante transformação, não sendo algo aleatório, mas sim produzido no seio das contradições que permeiam a vida dos seres humanos.

## Considerações Finais

Nas reflexões empreendidas procuramos demonstrar que a construção histórica da Educação Física, sua legitimidade, sua necessidade histórica e seu assentamento enquanto um componente curricular da educação básica brasileira se deu pelos mais variados motivos e necessidades. Dentre esses motivos, como destacamos ao longo da escrita, observamos que três elementos merecem destaque, pois exerceram e exercem grande influência na composição da área no Brasil, que são, a saber, a influência médico-higienista, a formação de mão de obra forte e moralmente eficiente e outro com vistas na formação de atletas e na descoberta de talentos esportivos. Compreendemos que esses três elementos constitutivos da Educação Física brasileira estiveram e estão sob influência de demandas e necessidades externas, principalmente quando a Educação Física procura sua legitimidade balizada pela dinâmica da totalidade social capitalista, representados, neste caso, pelas demandas e interesses do mercado.

Com efeito, entendemos que essas objetivações impostas pela realidade concreta do capitalismo globalizado trazem mudanças constitutivas na formação inicial, sendo que a divisão entre licenciatura e bacharelado, em que os currículos dos cursos de formação são adaptados a essa nova realidade e, como consequência, a Educação Física regulamenta sua profissão, transformando-se em uma profissão liberal. A justificativa para tal implementação e reconfiguração da profissão está nas mudanças ocorridas no mercado de trabalho. Isso traz consequências diretas para o trabalho pedagógico dos professores e professoras, pois observamos que há um significativo aumento na precarização do trabalho docente, além de intensificar uma velha dicotomia da área, a divisão entre teoria e prática.

Entendemos também que, nas mediações para legitimação do capital, a Educação assume um papel central nesse processo, sendo necessário o estabelecimento de novos objetivos e de novas finalidades para os processos de formação humana<sup>16</sup>. Vemos que a Educação Física, ao longo de sua constituição histórica, sempre procurou estar adaptada às transformações e exigências do mercado, sendo que a nova BNCC e a REM, parecem estar em perfeita sintonia com as reformas estruturantes, inclusive quando elegem a linguagem corporal como princípio educativo da Educação Física. Justificamos nossa afirmação pois as transformações objetivadas pela última reestruturação produtiva requerem sujeitos capazes de desenvolver competências cognitivas complexas e avançadas que possibilitem analisar, sintetizar e comunicar com maior fluidez, o uso de diferentes formas e signos de linguagem, desenvolver um raciocínio lógico-formal, aliada a uma capacidade criadora, capaz de interpretar e estar adaptada às mais diferentes formas de objetivações do capital.

Em uma palestra realizada em 1977, pela SBPC, chamada *Sobre o Óbvio*, o antropólogo brasileiro Darci Ribeiro disse que “A Crise da Educação no Brasil não é uma Crise, é um Projeto” (RIBEIRO, 1986). Trazemos essa frase para o debate porque acreditamos que a exclusão da Educação Física, o seu apagamento enquanto um componente curricular da Educação Pública Brasileira engendrada pela nova BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, não acontece meramente ao acaso. Acreditamos que esse esquecimento está intimamente ligado aos processos da atual reestruturação produtiva, que visa a adaptar os processos produtivos à realidade escolar, eliminando, desta forma, os elementos que não estão conectados com a atualidade desses processos. Desta forma, há a liberação de espaços, na grade curricular, para a inserção de novos componentes que melhor se adaptem a formação do perfil desse novotrabalhador.

Acreditamos que a atual fase da reestruturação produtiva, da forma como está configurada, demanda formas diferentes de exploração e intelectualização da mão de obra, pois sua forma de organização para obtenção da mais-valia necessita utilizar os mais diferentes componentes intelectuais da força de trabalho, onde o que se explora não é mais suas mãos, mas sim seu cérebro (BRUNO, 1996).

Compreendemos que a atual crise por que passa a Educação Física, seu embrechamento na área das linguagens imposta pela nova BNCC e pela REM, são resultados do recrudescimento das relações sociais capitalistas, em que o desenvolvimento do objeto de ensino da Educação Física, ou seja, a cultura corporal, não é mais necessário para a formação do capital humano, e sim o desenvolvimento de competências. A prática das culturas corporais, neste caso, limitam-se ao âmbito não escolar, subsumidas a mercadorização do capital e, conseqüentemente, os profissionais da área subsumam-se também a essa mesma lógica.

## Referências

ANPED. (2018) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensinomedio-alguns-pontos-para-o-debate>>. Acesso em: 28 set., 2022.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação** – da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo, Cortez, 2017 – (Coleção questões a nossa época; v. 58).

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2016.

BARCELLOS, Marcília Elis et al. A Reforma do Ensino Médio e as Desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 13, p. 118–136, 2017. DOI: 10.15628/rbept.2017.6127. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/6127>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BELTRÃO, José Arlen; TEIXEIRA, David Romão; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A educação física no novo ensino médio: implicações e tendências promovidas pela reforma e pela BNCC. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 656-680, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7024. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7024>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BOITO JR., Armando. A burguesia no Governo Lula. In: BASUALDO, Eduardo; ARCEO, Enrique. (Comp.). **Neoliberalismo y sectores dominantes**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

BORTOLOTO, Claudimara Cassoli. As transformações no mundo do trabalho e as reformas educacionais do Ensino Médio na década de 1990. p.13, 2006. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/claudemara\\_bortoloto.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/claudemara_bortoloto.pdf)>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória MPV 746/2016**, 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. Disponível em: <[http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22->](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-). Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-CNE-003-2018-11-21.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.145, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a 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/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 19 fevereiro de. 2022.

BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1986.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. 18. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2010.

CASTRO, Matheus Rufino; OLIVEIRA, Isabela Felipe de. Mudar para que tudo fique como está”: a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil”. **Germinal**: marxismo e educação em debate, Salvador, v.14, n.1, p.309-330, abr. 2022. DOI: <http://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.48180>.

CAVALCANTI, Bernardo Margulies; VENERIO, Carlos Magno Spricigo. Uma ponte para o futuro?: reflexões sobre a plataforma política do governo Temer. **Revista de informação legislativa**: RIL, v. 54, n. 215, p. 139-162, jul./set. 2017. Disponível em: <[http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril\\_v54\\_n215\\_p139](http://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/54/215/ril_v54_n215_p139)>. Acesso em: 13 jan. 2023.

COIMBRA, Tatiane Carneiro. **O reordenamento no mundo do trabalho e a precarização do trabalho do professor de educação física**: mediações da mercadorização da cultura corporal. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez., 1992.

DELORS, Jacques (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora. Brasília: Unesco, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Todos pela Educação**: incoerência empresarial. 2013. Disponível em: <http://avaliacaoeducacional.com/2013/07/21/todos-pela-educacao-incoerencia-empresarial/>. Acesso em: 21 set. 2022.

FRIZZO, Giovanni. A Reforma do Ensino Médio e os Interesses do Mercado na Política Educacional. **Poiésis**, Tubarão. v.10, n.17, p. 215-224, jan/jun, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.19177/prppge.v10e172016215-224>.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. Reforma em curso no Ensino Médio e a Naturalização das Desigualdades Escolares e Sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p158-179>.

LABORINHA, Léa. A produção científica em educação física: positivismo e humanismo, a afirmação e busca de superação de uma influência. In: **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**: livro do ano 1991/SBDEF, Sociedade Brasileira para o Desenvolvimento da Educação Física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1992. p. 69-91.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Londrina: Planta, 2000, 2004.  
LEHER, Roberto. 25 Anos de Educação Pública: notas para um balanço no período. In: GUIMARÃES, Cátia. (Org.). **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2010<sup>a</sup>.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: FILGUEIRAS, Luiz et al. **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond. pp. 369-412, 2010b.

LEHER, Roberto; EVANGELISTA, Olinda. **Todos pela educação e o episódio Costin no MEC**: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. Trabalho Necessário. Niterói, RJ, Ano 10, nº 15, 2012.

MARTINS, André Silva. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 4, n.1, p. 21-28, jan-jun., 2009.

MARTINS, Ligia Marcia. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: os impasses atuais. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MÉSZÁROS, Istivan. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002, 2011.

MÉSZARÓS. István. **O Poder da Ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

NOZAKI, HajimeTackeuchi. **Educação Física e o reordenamento do mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

NOSAKI, HajimeTakeuchi; QUELHAS, Álvaro de Azeredo. Políticas Neoliberais e as Modificações na Formação do Professor de Educação Física: Em defesa da Politecnicidade. SEMINÁRIO DA REDEESTADO, 6, **Anais Eletrônicos**, 2006. Disponível em: [http://estrado.fae.ufmg.br/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/politicas\\_neoliberais.pdf](http://estrado.fae.ufmg.br/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf). Acesso em: 14 set. 2022.

OYAMA, Edison Riuitiro Oyama. Todos pela Educação como política “pública” (?) dos governos petistas. *In*: **Marx e Marxismo**. Publicação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo, v.4, n. 6, jan./jun.. 2016. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2016. p. 78-94.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solon. Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. *In*: XIII EDUCARE-Congresso Nacional de Educação. 2007. **Anais Eletrônicos**, p. 18284-18300. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/320265714\\_Reforma\\_do\\_Ensino\\_Medio\\_](https://www.researchgate.net/publication/320265714_Reforma_do_Ensino_Medio_)

de\_2017\_Lei\_n\_134152017\_um\_estímulo\_a\_visao\_utilitarista\_do\_conhecimento>. Acesso em: 26 nov. 2022.

RIBEIRO, Darcy. **Sobre o óbvio**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

SANTOS, Robson Bastos dos; SANTOS JUNIOR, Osvaldo Galdino dos; ALMEIDA FERREIRA, Marcelo Pereira. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, v. 29, n. 52, p. 38-52, 2017.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento - Diálogos em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 88–106, 2018. DOI: 10.14295/momento.v27i2.8093. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093>>. Acesso em: 03 abr. 2023.

SOUZA, Maristela da Silva; RAMOS, Fabrício. Educação Física e o mundo do trabalho: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 71-86, set., 2017.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

## Notas

1 Sabemos que o ensino brasileiro nasceu de uma junção público/privada com a finalidade muito específica de educar os filhos das elites em detrimento da maioria da população e assim se manteve até os anos 1930, ou seja, a marca fundamental do ensino brasileiro do descobrimento até o século XX é de selecionar, não de incluir. Essa mesma lógica permanece pós 1930, mas disfarçada numa outra funcionalidade: ao invés de dificultar o acesso da população aos processos de escolarização, em especial, de escolarização pública, a educação profissional que se consolida no Brasil pós 1940 tem característica mais seletiva de indicar aqueles que comporiam as classes dirigentes do país e aqueles que seriam destinados à classe trabalhadora. A dualidade dos sistemas de ensino (público e privado) e a dualidade das propostas educacionais (formação científica e formação técnica) separava claramente a população em governantes e governados (BARCELLOS et al., 2017, p. 120).

2 “No passado, até algumas décadas atrás, foi possível extrair do capital concessões aparentemente significativas [...], obtidos por meio de *organização de defesa* do trabalho: sindicatos e grupos parlamentares” (MÉSZÁROS, 2002, p. 95).

3 O Ensino Médio no Brasil passou por diversas modificações ao longo do tempo; essas modificações, porém, não resultaram em melhorias nos processos de ensino-aprendizagem. Um

exemplo disso foi a reforma de 1971, sob a égide da Lei 5.692, em que as escolas passaram a ser obrigadas a priorizar a formação técnica sobre qualquer outra. Em análise dessa reforma, Lima (2009) conclui que ela resultou em um profundo fracasso, pois não formou técnicos qualificados para o mundo do trabalho nem desenvolveu o gosto pela cultura geral na juventude brasileira. Mais adiante, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB nº 9394/96) consagrou o ensino médio como educação básica. Nesse sentido, a lei, definindo assim essa etapa educacional, confere uma identidade própria ao Ensino Médio, mesmo não assegurando a necessária condição de obrigatoriedade. Segundo o artigo 22 da Lei 9394/96, o Ensino Médio deve estar vinculado ao mundo do trabalho e à prática social, conferindo à educação básica a possibilidade de uma formação comum com vistas ao exercício da cidadania e ao fornecimento dos meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (SOUZA; RAMOS, 2017, p. 74).

4 Quando falamos da atual reforma da Educação Brasileira, estamos nos referindo à Medida Provisória (MP) nº 746, que foi transformada na Lei 13.415/17, e todas as suas consequências.

5 Ver mais sobre isso em Barcelos et al. (2017), Laval (2004), Leher (2015), Freitas (2013), Oyama (2016).

6 Bresser-Pereira foi Ministro de Estado do Governo Fernando Henrique Cardoso (1º de janeiro de 1995 até 31 de dezembro de 2002) à frente de dois ministérios, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (1º de janeiro de 1995 até 31 de dezembro de 1998) e do Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil (1º de janeiro de 1999 até 31 de dezembro do mesmo ano).

7 O Presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Socialdemocracia Brasileira (PSDB), administrou o Brasil de 1º de janeiro de 1994 até 31 de dezembro de 2002.

8 As administrações do Partido dos Trabalhadores se estenderam por quatro mandatos. Iniciaram em 1º de janeiro de 2003, até 31 de dezembro de 2011 com Luís Inácio Lula da Silva, e de 1º de janeiro de 2012, com Dilma Rousseff, a qual teve sendo seu mandato interrompido em 31 de agosto de 2016, quando sofreu impeachment.

9 Ver mais em Leher (2007), Leher e Evangelista (2012), Freitas (2013), Boito Jr (2006).

10 Criado em 2005, o MTPE tem lastro nos principais grupos econômicos ligados à indústria da educação privada, em associação com o bloco do poder composto pelo capital financeiro, ao qual acomodaram-se posteriormente o setor agroexportador e os grandes grupos industriais nacionais-transnacionais (bancos, agronegócio, indústria editorial, informática, comunicação etc.) (BOITO JR., 2006; FREITAS, 2013; LEHER, 2010A; LEHER, 2010B; LEHER; EVANGELISTA, 2012), os quais são os atuais planejadores e mentores das políticas públicas em educação escolar no Brasil, bem como os seus maiores beneficiários, em termos da obtenção dos lucros decorrentes da privatização e da mercantilização generalizadas da educação (OYAMA, 2016, p. 87).

11 Compreendemos que os fatos que levaram ao impeachment de Presidenta Dilma Rousseff engendraram um verdadeiro golpe na classe trabalhadora, pois após a sua saída várias reformas (reforma trabalhista, reforma da previdência) foram efetivadas, tirando inúmeros direitos dos trabalhadores e trabalhadoras. Reforço esse fato com a decisão do STF, ratificando uma decisão tomada em primeira instância, onde foi negada a ação apresentada pelo Ministério Público Federal sobre as “pedaladas fiscais”, inocentando a Presidenta Dilma.

12 Importante recordar que muitas medidas implementadas posteriormente ao “Golpe” foram gestadas no governo PT, que não conseguiu efetivá-las na velocidade/intensidade desejadas pelo capital, seja

por sua impopularidade em virtude da crise, seja pelos limites/resistências de sua base social e da classe trabalhadora (CASTRO; OLIVEIRA, 2022, p. 315).

13 Ver mais em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>.

14 No Governo Temer, houve a Reforma Trabalhista para reduzir os custos da força de trabalho por meio da precarização do trabalho e retirada de direitos trabalhistas, e também a Emenda Constitucional do Teto de Gastos, que limita os investimentos públicos por 20 anos, a no máximo o valor do ano anterior com a correção inflacionária, o que, em termos práticos, significa sua redução. Tudo isso em nome do pagamento da dívida pública, já que todos os recursos “sobrantes” deveriam ser destinados à remuneração do rentismo, reforçando a nossa condição dependente.

15 Vale dizer que a efetivação da Educação Física como componente curricular se dá a partir de pressões realizadas pelo movimento estudantil, bem como por professores da área.

16 Compreendemos que os processos educacionais não acontecem isolados do mundo real, da totalidade social. Entendemos que esses processos ocorrem dentro das contradições resultantes de um determinado modo de produção, dentro do processo de luta de classes.