

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Gabriel Vielmo Gomes

**POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA:
QUESTIONANDO A BNCC E REM PARA ENTENDER O HOJE DA
CULTURA CORPORAL**

Santa Maria, RS, Brasil
2019

Gabriel Vielmo Gomes

**POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUESTIONANDO A
BNCC E REM PARA ENTENDER O HOJE DA CULTURA CORPORAL**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Educação Física Escolar**.

Orientadora: Profa. Dra. Maristela da Silva Souza

Santa Maria, RS
2019

Gabriel Vielmo Gomes

**POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUESTIONANDO A
BNCC E REM PARA ENTENDER O HOJE DA CULTURA CORPORAL**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Física Escolar, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção de grau de **Especialista em Educação Física Escolar**.

Aprovado em 19 de agosto de 2019:

Maristela da Silva Souza, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Daniele Rorato Sagrillo, Dra. (UFSM)

Fabício Krusche Ramos, Ms. (UFSM)

RESUMO

POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA: QUESTIONANDO A BNCC E REM PARA ENTENDER O HOJE DA CULTURA CORPORAL

AUTOR: Gabriel Vielmo Gomes
ORIENTADORA: Maristela da Silva Souza

No atual contexto social marcado por intensas mudanças políticas e econômicas decorrente do movimento de reestruturação produtiva, diferentes esferas sociais sofrem com processos de modificações em suas estruturas, entre elas o campo educacional. Neste sentido objetivamos analisar quais os principais impactos da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular para o âmbito da cultura corporal no ensino público da Educação Física. Para tanto realizamos o diálogo entre o cenário macro - conjuntura política e da educação - com o específico - Educação Física - relacionando-as com o mundo do trabalho visto que, o último, é o protagonista central do modelo produtivo que em sua essência visa a maximização do lucro/capital. Por fim, em nossas sínteses constatamos que as novas reformas educacionais direcionam novamente a escola para atender as demandas do mercado, e por consequência coloca a Educação Física o papel de coadjuvante no novo “currículo” escolar, além de desconfigurar sua identidade colocando-a na área das linguagens alterando o seu verdadeiro objeto estudo, a saber a Cultura Corporal.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação. Contrarreformas Educacionais.

ABSTRACT

GOVERNMENTAL POLICIES AND PHYSICAL EDUCATION: QUESTIONING BNCC AND REM TO UNDERSTAND TODAY OF BODY CULTURE

AUTHOR: Gabriel Vielmo Gomes
ADVISOR: Maristela da Silva Souza

In the current social context marked by intense political and economic changes resulting from the productive restructuring movement, different social spheres suffer from processes of changes in their structures, including the educational field. In this sense we aim to analyze what are the main impacts of the High School Reform and the Common National Curriculum Base for the scope of body culture in the public education of Physical Education. Therefore, we carry out the dialogue between the macro scenario - political and educational conjuncture - with the specific one - Physical Education - relating them with the world of work, since the latter is the central protagonist of the productive model which in essence aims at profit / capital maximization. Finally, in our summaries we find that the new educational reforms once again direct the school to meet the demands of the market, and consequently places Physical Education as a supporting role in the new school "curriculum", in addition to deconfiguring its identity by placing it in the area of languages, changing its true object of study, namely Body Culture.

Keywords: Public policy. Education. Educational Counter-reforms

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 CONJUNTURA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	9
2.1 A reforma do “novo” ensino médio.....	11
2.2 A Base Nacional Comum Curricular para o “novo” ensino médio	13
3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO	14
4 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ÂMBITO DA CULTURA CORPORAL NO ENSINO PÚBLICO	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27

1 INTRODUÇÃO

Sucessivas reformulações no contexto macroeconômico caracterizam o período de reordenamento produtivo que vivenciamos no mundo globalizado contemporâneo. As políticas públicas se constituem como produtos deste processo, a partir de um complexo campo de propensões políticas e econômicas que visam colocá-las em sintonia com os interesses hegemônicos do capital.

Neste contexto globalizado, onde os organismos internacionais possuem a incumbência de formular e difundir as orientações necessárias para os diferentes países ajustando-os às mudanças do capital deste novo mundo globalizado, bem como, o financiamento de projetos e reformas apontados como indispensáveis aos respectivos países (MAUÉS, 2003).

Do ponto de vista histórico, o Brasil adotou o modelo de financiamento desde meados do século XX, principalmente a partir da ditadura militar (1964 - 1985) no período do denominado milagre econômico brasileiro¹, que a posteriori resultou num aumento exponencial do endividamento do país com os diferentes organismos internacionais.²

Com a incapacidade de honrar com o pagamento dos empréstimos tomados, o país obrigou-se a aderir a programas de refinanciamento da dívida pública, além de seguir as metas e diretrizes elaboradas em diferentes áreas como contrapartidas dos acordos estabelecidos junto aos credores internacionais.

No final dos anos 70, como consequência de medidas do banco central norte-americano, a taxa de juros aplicada à dívida triplica-se torna esses países absolutamente inadimplentes. A renegociação da dívida é cada vez mais submetida a “programa de ajuste” com suas “condicionantes”: mudanças estruturais dirigidas e vigiadas pelo Banco Mundial e pelo FMI (MORAES, 2001, p. 64).

No contexto educacional as condicionantes apresentam um marco em 1990 com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, que sinalizou para questões como a ampliação da rede básica, melhoria dos resultados de aprendizagem e a redução da taxa de analfabetismo (UNESCO, 1990).

¹ Época marcada pelo desenvolvimento exponencial da economia brasileira durante os anos de 1969 e 1973 encabeçada pelo ministro da Fazenda Delfim Netto.

² Entende-se como organismos internacionais o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros.

Nesta linha de pensamento, a primeira lei educacional do período de readequação foi a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 que procurou ir ao encontro das expectativas do mundo globalizado apresentando uma mudança no paradigma educacional implicando mudanças na gestão e na prática cotidiana das instituições escolares. Posteriormente, no mesmo viés foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e mais recentemente a Reforma do Ensino Médio (REM) compreendida neste trabalho pela Lei Nº 13.415³ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴.

Assim, optamos como problema norteador do estudo a seguinte questão: quais são os principais impactos da Reforma do Ensino médio para o âmbito da Cultura Corporal no ensino público da Educação Física? A partir do problema central temos como objetivo, analisar as concepções educacionais embutidas pela REM para o ensino da Educação Física no ambiente escolar.

A metodologia adotada no trabalho é composta por quatro momentos, o primeiro se caracteriza por uma breve redação da conjuntura política da educação brasileira, o segundo se refere a apresentação dos principais pontos propostos pela Lei Nº 13.415 e da BNCC, o terceiro a discussão dos possíveis impactos das políticas educacionais na formação oferecida a população, e para finalizar a explanação das conclusões obtidas pelo estudo, no que se refere à área de conhecimento da Educação Física. Como referencial teórico lançaremos mão do materialismo histórico e dialético, ferramenta importantíssima para a busca da totalidade da pesquisa.

[...] caracteriza-se por conceber o mundo dos homens como a síntese da prévia-ideação com a realidade material, típica e elementarmente por meio do trabalho. As dimensões ideal e material dos atos humanos são integradas, possibilitando tanto reconhecer a importância das ideias para a história, quanto a sua impotência quando não encontram as condições históricas necessárias para que sejam traduzidas em prática (para que sejam objetivadas) por atos humanos concretos.

[...] Ele possibilita compreender a base material das ideias e, ao mesmo tempo, a força material das ideias na reprodução social (LESSA; TONET, 2008, p. 45).

No estudo, o método empregado servirá como aporte para buscarmos entender a idealização das reformas bem como suas respectivas mudanças no cenário educacional, e como esta reformulação obriga a Educação Física se adequar dentro do ambiente escolar. O

³ Publicação oficial legislativa disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>.

⁴ O documento utilizado no trabalho é referente as propostas sobre o currículo do ensino médio, divulgado no ano de 2018.

trabalho se caracteriza por ser de aporte teórico e bibliográfico (FONSECA, 2002), buscando as principais referências da temática relacionada à proposta de estudo.

2 CONJUNTURA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Antes de entrarmos especificamente nas leis educacionais mais recentes que fazem parte do nosso objeto de estudo, se faz necessário falar sobre o momento histórico-social que estamos passando, pois as mudanças realizadas no âmbito educacional brasileiro correspondem ao processo macroeconômico do sistema capitalista.

Fruto da falência do sistema de produção fordista no final dos anos 60 início dos anos 70 o paradigma neoliberal ganhou espaço no projeto de uma nova sociedade. Segundo Gentili (2007, p. 230) “o neoliberalismo expressa uma saída política, econômica, jurídica e cultural específica para a crise hegemônica que começa atravessar a economia do mundo capitalista como produto do esgotamento do regime de acumulação fordista”.

Tal vertente exposta acima veio no sentido de contrapor as ideias até então hegemônicas no seio social, com a proposta de combater o Estado interventor e de bem-estar social⁵ da socialdemocracia que já apresentava limitações na sua reprodução socioeconômica, resultando em índices mínimos no crescimento econômico mundial, assim o neoliberalismo difundia princípios divergentes a serem desenvolvidos:

[...] privatizar empresas estatais e serviços públicos, por um lado; por outro, “desregulamentar”, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados. O estado deveria transferir ao setor privado as atividades produtivas em que indevidamente se metera e deixar a cargo da disciplina do mercado as atividades regulatórias que em vão tentara estabelecer. (MORAES, 2001, p. 35).

Junto a estes princípios também se avançou no que tange ao processo de regulamentação do desmantelamento dos estados-nacionais preconizados pelo modelo Keynesianista criando novos ambientes de gestão das políticas regulatórias voltadas as nações do mundo globalizado.

[...] a ideologia neoliberal prega o desmantelamento das regulações produzidas pelos Estados nacionais, mas acaba transferindo muitas dessas regulações (produção de

⁵ É um dos preceitos básicos da social democracia e um dos instrumentos utilizados pelo Keynesianismo para combater a crise econômica iniciada em 1929. Nessa política, apregoava-se a máxima intervenção do Estado na economia, fortalecendo as leis trabalhistas a fim de aumentar a potencialidade do mercado consumidor, o que contribuía para o escoamento das produções fabris.

normas, regras e leis) para uma esfera maior: a organizações multilaterais como o G-7, a OMC, o Banco Mundial, o FMI, dominados pelos governos e banqueiros dos países capitalistas centrais. Durante os séculos XIX e XX, os movimentos trabalhistas haviam lutado para conquistar o voto, o direito de organização e, assim, influir sobre a elaboração de políticas, definição de leis e normas. Agora que conquistaram esse voto, o espaço em que ele se exerce é esvaziado em proveito de um espaço maior, mundializado, onde eles não votam nem opinam (MORAES, 2001, p. 39).

Segundo Bianchetti (2001, p. 108) “os capitais financeiros internacionais e o capital monopolista constituem, desde a década de 70, os novos grupos econômicos hegemônicos, que pretendem impor seu modelo de acumulação, através dos organismos internacionais”.

É a partir dos anos 80 que o projeto neoliberal começa a ser aplicado na prática em países desenvolvidos (Alemanha, Estados Unidos, Inglaterra) e posteriormente este “receituário” se alastra para os demais países do globo. No Brasil este processo se inicia no final dos anos 80, período concomitante com o processo de redemocratização civil. A política adotada no Brasil no período obedeceu o padrão dos organismos internacionais, indicando para maior liberdade de mercado e diminuição do tamanho do estado (privatizações de estatais) e suas regulamentações econômicas.

Na contramão da privatização das empresas/serviços públicos a educação neste período se configurou como uma medida compensatória ao sistema brutal inerente ao capitalismo, desta forma, aumentou-se a oferta na rede básica atingindo grande parcela da população brasileira, entretanto isso não quer dizer que a lógica neoliberal não atuou sobre o contexto educacional.

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos e das “cargas pesadas” de conhecimento (BASSO; NETO, 2014, p. 7).

Em outras palavras, a educação pública garantida pelo Estado, tem por objetivo manutenção do “status quo” social, já que a educação oferecida caracteriza-se numa mera instrução básica aos futuros trabalhadores, para que estes possam se inserir no mercado de trabalho, conseqüentemente colocando-os no ciclo do sistema capitalista.

Neste sentido, as políticas adotadas nas últimas décadas visaram atender as metas traçadas pelos organismos internacionais, diferentes programas foram implementados no país para combater o analfabetismo e elevar as taxas gerais de instrução nos níveis primários e secundários, além de aumentar os indicadores da educação básica.

[...] o que se tem visto na educação brasileira é a busca da redução de custos e a otimização dos resultados, que se traduzem na melhora de indicadores em avaliações externas como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além da redução dos índices de analfabetismo e acesso à escola (BASSO; NETO, 2014, p. 11-12).

No mesmo bojo os diferentes governos pós o período de intervenção militar no país efetivaram medidas legais para reordenar a educação básica brasileira, o estudo realizado por Saviani (2018), mostra as principais políticas realizadas por diferentes governos que se sucederam no poder do país, entre os exemplos contido no estudo estão Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que promulgou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), além do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE); Lula (2003-2010) que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); Dilma (2011-2016) que elaborou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o novo PNE; Michel Temer (2016-2018) que por medida provisória implementou a REM.

Através da linha do tempo descrita podemos perceber um longo caminho percorrido até a chegada da REM ao contexto da educação dos novos tempos, ou melhor, da nova fase da “sociedade do mercado”. Assim, faremos uma breve redação dos principais pontos da Lei Nº 13.415 e da BNCC e a posteriori faremos o debate dos interesses e objetivos que as mesmas podem trazer para a educação brasileira.

2.1 A reforma do “novo” ensino médio

Amplamente divulgada através de inúmeras propagandas nos principais meios de comunicação e aprovada em Fevereiro de 2017 durante o governo de Michel Temer a Lei Nº 13.415 trouxe em seu texto importantes modificações em relação a redação da LDB/96. Segundo o próprio portal do Ministério da Educação (MEC)⁶, “O Novo Ensino Médio pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos” (BRASIL, S/D).

⁶Ler mais em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>.

Na busca em “atender as necessidades” dos estudantes a nova legislação acarretou numa série de mudanças na estrutura curricular do processo educativo referente ao ensino médio:

[...] ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. (BRASIL, S/D⁷).

Nesta linha de raciocínio o “novo” ensino médio propõe uma flexibilização do currículo aos educandos, essa mudança é acompanhada da “escolha”, ou ainda, a hierarquização de alguns componentes curriculares “essenciais” na formação das futuras gerações. Assim, apenas o ensino de português e matemática passam a vigorar como obrigatórias nos três anos do ensino médio (BRASIL, 2017), colocando os demais componentes curriculares como a Educação Física, a Sociologia, as Artes e a Filosofia no patamar de estudos e práticas obrigatórias durante o percurso escolar secundário, bem como a diminuição de horas de disciplinas como história, geografia, química e física.

Outro aspecto importante é a normatização do tempo máximo de 60% ou 1800 horas durante todo ensino médio para os conteúdos básicos (conteúdos comuns da BNCC), bem como 40% para os conteúdos “optativos”, sendo que estes se efetivarão através dos Itinerários Formativos que devem ser oferecidos pelas redes de ensino e escolas.

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017).

Portanto o ensino médio passa a se organizar através de cinco grandes áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional (BRASIL, 2017). Dentro do contexto proposto por tal reforma, também abre-se margem para realização de convênios com instituições de ensino a distância e que demonstrem notório reconhecimento na área, visando atender a parcela diversificada (itinerários formativos) do currículo.

⁷Ler mais em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/40361-novo-ensino-medio-duvidas>.

Em face a presente legislação foi o marco legal para que a nova BNCC pudesse apresentar suas “novidades” referente a etapa do ensino médio, procurando readequar o ambiente escolar ao mundo contemporâneo.

2.2 A Base Nacional Comum Curricular para o “novo” ensino médio

A BNCC do ensino médio sob o discurso de atender a “diversidade” dos projetos de vida dos estudantes tem a pretensão de torna-los protagonistas do processo educativo, possibilitando aos mesmos a escolha do itinerário formativo que atenda aos seus interesses e necessidades na vida cotidiana, bem como, a inserção no mundo do trabalho.

É por este raciocínio que a BNCC objetiva através das “experiências” oferecidas durante o trajeto escolar aproximar o ensino médio da complexa dinâmica social que se pauta em intensas mutações do sistema produtivo.

Essas experiências, como apontado, favorecem a **preparação básica para o trabalho e a cidadania**, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018, p. 465-466, grifos do autor).

Pretendendo respeitar a nova demanda a BNCC se utiliza da normatização recente da Lei Nº 13.415 para organizar o processo de ensino aprendizagem, subtraindo o “excesso” de componentes curriculares e abordagens pedagógicas do ensino médio que se afasta do mundo do trabalho e das questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018).

Assim, toma-se como princípio norteador para fins organizacional do “novo” ensino médio a flexibilidade, esta torna-se obrigatória, no modelo de gestão curricular que embasam as áreas do conhecimento da BNCC.

Segundo a própria BNCC tais áreas do conhecimento não são novidades, já estão presentes no cenário das políticas públicas desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) e são o ponto de partida para a lógica das competências e habilidades a serem desenvolvidas durante o processo de ensino aprendizagem.

Espera-se então que superada as etapas de formação (fundamental e médio) os educandos estejam “capacitados” a construir seu projeto de vida. É neste sentido, que a área

de linguagens onde se insere a disciplina de Educação Física mira o desenvolvimento das seguintes competências:

A área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais. No Ensino Médio, o foco da área de **Linguagens e suas Tecnologias** está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471, grifos do autor).

Bem como as demais áreas do conhecimento e suas respectivas competências e habilidades a BNCC procura garantir dentro da “formação geral básica” o ensino das aprendizagens ditas essenciais, que ligada a escolha por parte do indivíduo (itinerário formativo) deve contemplar a formação da sociedade contemporânea.

O contexto proposto pela nova BNCC retoma a intenção colocada na Lei Nº 13.415 abrindo margem para o estabelecimento dos convênios com instituições de ensino a distância e que demonstrem notório reconhecimento na área, em outras palavras, instituições privadas ou não, que poderão oferecer aos educandos a parcela diversificada do currículo, sendo passível de ser realizada fora do ambiente escolar e que resultaria no distanciamento (da escola) por parte dos alunos em até dois dias por semana, referente aos 40% dos itinerários formativos.

3 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO

As reformas de políticas públicas educacionais, buscam o ajustamento do sistema no contexto da sociedade globalizada, em última instância fazem parte do mesmo pacote neoliberal dos ajustes fiscais, da reforma trabalhista e demais medidas tomadas nos últimos governos.

Apesar do Banco Mundial apresentar novas metas e estratégias, evidencia-se que seu programa ainda é concebido sob as bases da teoria do capital humano. Em suas explicações, tenta aliar as necessidades de aprendizagem ao processo produtivo e às mudanças do mercado de trabalho. Busca responder à pergunta implícita do programa: Como a educação pode contribuir na produção/produzibilidade? (BELTRÃO, 2019, p. 52).

Na sociedade do livre mercado, onde o neoliberalismo estabelece a educação como uma das prioridades do reordenamento capitalista para a volta do crescimento econômico dos diferentes países, tornando esse “novo” mercado mais competitivo para que entidades/iniciativas privadas possam atuar no cenário global em torno da mercantilização deste direito social até então dirigido, mantido e financiado majoritariamente pelo ente estatal.

A disputa histórica pela pauta (educacional) demonstra os interesses divergentes entre os grupos sociais que almejam contemplar as suas necessidades básicas nas novas reformulações. No caso brasileiro, Martins (2013, p. 3) entende que os “grupos empresariais valendo-se da possibilidade da reconfiguração do espaço público e, a partir de sua condição de sujeitos da sociedade civil, cada vez mais ganham espaço na participação dos processos de mudanças das políticas sociais”.

Ao comparar com o processo de reformulação educacional ocorrido nos EUA nas últimas décadas, Freitas (2018) relata que os reformadores operavam em redes difusas de influência com as presenças de acadêmicos, empresários, institutos, mídias, políticos, rentistas, entre outros.

O movimento Todos pela Educação (TPE) é o exemplo brasileiro mais latente destas redes, tendo por objetivo “criar senso de urgência, produzir conhecimento técnico, qualificar o debate público educacional e influenciar políticas públicas educacionais, para o avanço de aprendizagem aconteça”⁸. Vale ressaltar que estas redes difusas mantem afinidade/coerência com as diretrizes/metasp dos grandes organismos internacionais (OCDE, BM).

Cabe destacar que esses organismos, geralmente, se apresentam como representantes de todos, defensores do bem comum, como instituições apartidárias e plurais, sem filiações ideológicas, com representantes dos mais diferentes setores da sociedade, e têm como missão atuar pela educação de qualidade para todos. Inclusive seus nomes ou programas buscam passar uma mensagem nessa perspectiva, como são os casos das organizações “Todos pela Educação” e “Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)”, e dos projetos/propostas “Educação Para Todos” (Unesco) e “Aprendizagem Para Todos” (BM) (BELTRÃO, 2019, p. 48).

Estes movimentos no Brasil, ganham força a partir dos governos Lula/PT, colocando as entidades/conglomerações em espaços de decisões políticas ativamente. De fato, é uma constatação assertiva dentro da história da política educacional brasileira a interferência de setores empresariais/industriais na formulação de propostas educacionais (ANTUNES; PINTO, 2017).

⁸ Informação obtida do site oficial “todos pela educação”. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/atuacao/#bloco_64.

Mas a mudança recente na atuação destes setores, “apresenta-se através do fortalecimento de uma proposta de atuação nacional que conjuga o empresariado, o Estado e a sociedade civil através de um “pacto” para reorganização do conjunto do sistema educativo público” (MARTINS, 2013 p. 30).

Este modelo de atuação tem por objetivo procurar o consenso entre os diferentes interesses de classe (não significa a contemplação igualitária das pautas entre os setores), além de facilitar o processo de capilarização da obrigatoriedade de mudanças (inclusive financiando estudos que demostre essa necessidade), tornando o processo de convencimento pujante, englobando grande parcela da sociedade civil e governantes.

Em um estudo realizado por Bernardi et al., (2018, p. 47), é exposto a relação direta entre as 5 metas do movimento TPE⁹ e leis promulgadas durante os últimos 10 anos, apontando a adesão das diretrizes/metasp por parte das autoridades governamentais que demonstra “o imbricamento no discurso, nas relações e nas ações, mesmo [...] que o conteúdo da proposta do TPE sempre favorece o mercado e sua lógica própria, assim como a naturalização das parcerias privadas no setor público.

Não seria equívoco pensar que grupos privados que obtiveram espaço/influência nas últimas décadas vem interferindo na agenda educacional do país, “construindo” demandas para que em última instância seus objetivos sejam atendidos. Por um lado adequam o sistema educacional a lógica privada, bem como, pautam as “competências e habilidades” mínimas para o processo de ensino aprendizagem, assim:

Os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um *status quo* modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (FREITAS, 2018, p. 41-42).

Segundo Caetano (2018) as políticas neoliberais visam implementar “reformas na gestão pública e introdução da gestão gerencial”, que combinadas com políticas de austeridade como a emenda constitucional nº 95¹⁰ que institui o novo regime fiscal das contas

⁹As 5 metas propostas pelo movimento TPE: Meta 1- Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2- Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; Meta 3- Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4- Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído; Meta 5- Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

¹⁰ Normativa legal na integra disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>.

públicas da união pelo período considerável de vinte anos (BRASIL, 2016), configuram um ataque bárbaro aos direitos sociais.

Soma-se a este contexto, a renegociação de dívidas estaduais com a união onde a limitação anual de despesas obrigatórias (inclusive os investimentos da educação pública) são uma das cláusulas do regime de recuperação fiscal dos estados¹¹ (BASSI, 2018).

É Neste cenário político/econômico que as novas propostas educacionais direcionam enquanto diretrizes curriculares para esta etapa da formação inicial a teoria do capital humano ou ainda, habilidade de aprender a aprender¹² (apreender ao longo da vida) reafirmando as ideias dos organismos multinacionais para a educação, assim:

Os conteúdos curriculares ou de aprendizagem abarcarão competências essenciais e outras, opcionais, em função de necessidades específicas da coletividade. Competências essenciais tais como o letramento e a numerização serão reforçadas, desenvolvidas e complementadas com a responsabilidade cívica e a cidadania. Entre as competências transversais, estariam incluídas áreas como a comunicação, o espírito de equipe, o empreendedorismo e as habilidades em informática (UNESCO, 2008, p. 17).

Dentro desta ótica a BNCC, fruto de tais concepções educacionais, utilizou-se como estratégia de flexibilização do conhecimento, os itinerários formativos (condicionantes centrais) do novo ensino médio sob a justificativa de atender as diferentes “vocações” da juventude (BRASIL, 2018). Os mesmos se apresentam como uma incógnita ao que se refere aos critérios para a sua oferta nas redes escolares públicas, além da disponibilidade de estrutura adequada, de recursos materiais e humanos para sua implementação.

[...] deve considerar a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares de forma a propiciar aos estudantes possibilidades efetivas para construir e desenvolver seus projetos de vida e se integrar de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 478).

O próprio documento da UNESCO ainda aponta o caminho para o Estado enquanto mantenedor do sistema público de educação implementar as novas políticas educacionais, enfatizando a importância das parcerias entre os setores público e privado (UNESCO, 2008), materializando a interferência de entes privados no teor das políticas educacionais. Se no

¹¹ Segundo reportagem de O Globo, pelo menos seis estados brasileiros estão nesta situação (Minas Gerais, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Roraima e Mato Grosso). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/seis-estados-tentam-entrar-no-regime-de-recuperacao-fiscal-para-sanar-crise-23377812>.

¹² Um dos pilares apresentados no documento encabeçado por Jaques Delors divulgado pela UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por.

plano maior, os representantes dos organismos internacionais e/ou conglomerados regulam sobre as formulações para educação, no plano menor buscará entidades privadas para “garantir” a formação dos estudantes dentro dos itinerários formativos diversificados¹³, e por consequência acaba por alterar o currículo nas escolas, o tempo do aluno nas salas de aulas e o acesso ao conhecimento (fragmentado).

Distante de formar sujeitos emancipados e capazes de refletir sobre seus “projetos de vida”, bem como, a totalidade das relações sociais, estas políticas educacionais contemporâneas visam aproximar a formação básica ao sistema produtivo capitalista. Neste sentido (MARTINELLI et. al., 2016, p.79) aborda que documentos educacionais desta importância deveriam “centrar-se em uma educação que contribua para o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, a fim de formar um sujeito que compreenda a realidade social e suas contradições”.

O “novo” modelo educacional, diferentemente da concepção supracitada, possui um caráter reducionista de seu papel, embasa-se a partir da pedagogia das competências¹⁴ que em última instância vincula-se a uma visão do livre mercado que necessita do trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências exigidas, e se adaptar a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outro, ao menor custo para o empregador (FRIGOTTO, 2013). Tais políticas, satisfazem em ofertar na formação básica a aprendizagem dos conhecimentos “essenciais” e o desenvolvimento das habilidades e competências úteis para a lógica da empregabilidade e reprodução do atual sistema.

Numa perspectiva maior, esta lógica também dialoga com as transformações do sistema produtivo, que com o avanço tecnológico alcançou a condição de substituir trabalhadores por avançadas máquinas (robótica) em suas linhas de montagem, assim a equação final deste processo resulta num número limitado de postos de trabalho “reservado” aos indivíduos mais competentes (ao mercado) (ANTUNES; PINTO, 2017).

Deste modo a nova modelagem intrinsecamente joga a sua responsabilidade no próprio sujeito, ou seja, o mesmo é responsável por sua qualificação (habilidades e competências) e consequentemente também será o encarregado de abrir suas próprias

¹³ Vale ressaltar que a REM libera a inclusão de alunos em vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação a partir do estabelecimento de parcerias com outras entidades fora do ambiente escolar (BRASIL, 2017).

¹⁴ Segundo Souza (2017) explica que as competências não são sinônimos de conhecimentos, pois este é apenas um instrumento para aquisição da primeira, consequentemente acaba por esvaziar o conhecimento do processo de ensino, objetivando assim a formação de sujeitos dispostos a aprender a aceitar as novas maneiras e métodos de exploração de seu próprio trabalho.

oportunidades no mercado de trabalho. Neste viés o insucesso profissional será fruto das próprias escolhas tomadas no passado, e não do sistema produtivo e de seus condicionantes.

Em suma a REM expressam as seguintes características para a educação: 1) Propiciam uma formação cada vez mais voltada para o mercado produtivo; 2) Abre possibilidade para criação de sistemas EAD para atender a parcela diversificada do currículo; 3) O protagonismo juvenil se limita na escolha de um itinerário formativo e suas respectivas consequências no futuro; 4) O “não” acesso a todos os conhecimentos já construídos distancia os estudantes do ensino superior; 5) o viés do aprender a aprender visa a naturalização da lógica da empregabilidade do sistema mercantil do novo século.

No contexto macrossocial, estas normativas se caracterizam também por serem mecanismos pertencentes a uma dinâmica privatista das redes escolares já desenvolvidos em países como EUA e Chile¹⁵ e que conta com a participação de todos os autores já citados no presente trabalho (mídia, Estado e agentes privados).

[...] bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para a “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema de meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis a privatização. [...] A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (FREITAS, 2018, p. 80).

O mesmo autor, sintetiza que “a finalidade última dessa engenharia é criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas difíceis de serem atingidas nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério” (FREITAS, 2018, p.80).

É neste cenário privatista que reafirmamos que políticas educacionais desta envergadura como a Lei Nº 13.415 e BNCC não estão desconexas do projeto neoliberal implementados pelos diferentes governos do país, a reestruturação educacional também é um meio estratégico do grande capital para a concretização do reordenamento produtivo do atual

¹⁵ Nestes países o estágio avançado de privatização e subsequente “oferta do serviço”, já que a educação não é mais um direito social, oferece inúmeros trabalhos acerca da temática apontando que a gestão privada não surtiu efeitos positivos na qualidade da educação e aumentou a segregação social entre ricos e pobres dentro do ambiente escolar (FREITAS, 2018).

contexto histórico. Neste marco, veremos a seguir o que tem se apontado para a Educação Física escolar dentro do contexto das políticas educacionais do mundo globalizado.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA E O ÂMBITO DA CULTURA CORPORAL NO ENSINO PÚBLICO

O primeiro debate a ser travado acerca da Educação Física dentro das políticas educacionais contemporâneas é sua marginalização frente às disciplinas “centrais” do currículo (matemática e português). Segundo a BNCC a nova estrutura “adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**” (BRASIL, 2018 p. 468), ou seja, as disciplinas deixam de serem estruturadas individualmente no currículo, dando lugar a generalização do conhecimento dentro das áreas de conhecimento.

Neste sentido a resolução 03/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, normatiza que o currículo “deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar” (BRASIL, 2018a).

Ao adotar este modelo de organização as generalizações nas áreas de conhecimento ocorrem visto que seus objetos de estudos não atendem as especificidades de cada componente curricular, resultando em objetivos gerais e superficiais do conhecimento historicamente construído. No caso da área das linguagens e suas tecnologias, a BNCC vai defender que:

No Ensino Médio, a área tem responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) que são objetos de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa) (BRASIL, 2018, p. 482).

O mesmo documento continua, quando trata em específico da Educação Física relatando que dentro da área das linguagens o componente nesta etapa de ensino deve:

[...] além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu

protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 484).

A partir deste cenário “divulgado” pela BNCC questionamos no presente trabalho, dois principais pontos da proposta educacional referente à especificidade da Educação Física: a) qual o objeto de estudo da Educação Física? b) Qual o papel da Educação Física na formação escolar?

a) *Qual o objeto de estudo da Educação Física?* Esta pergunta se torna indispensável visto que o conteúdo contido na BNCC para a Educação Física se distancia dos debates e acúmulos obtidos dentro da área nas últimas décadas onde esse processo se intensificou. Corroborando Souza; Ramos (2017 p. 77) que caracterizam este momento histórico como “de intensas descobertas para a área, visto que, além de colocar em questionamento o que se refere a hegemonia biologista, possibilitou uma intensa produção teórica e a construção de um novo paradigma”.

A necessidade de trazer este processo advém do equívoco de alocar a Educação Física dentro da área das Linguagens e suas tecnologias, sob justificativa de que o objeto de estudo referente ao componente curricular é a linguagem, em especial a corporal, através da compreensão dos fenômenos da gestualidade e práticas corporais por parte dos estudantes.

Na contramão desta posição tomada pela BNCC de tomar a linguagem como categoria central do ensino nas diferentes disciplinas da área, compreendemos que a categoria central de toda vida humana e por consequência do processo educativo, é o trabalho, atividade essencialmente vital para vida humana e em sociedade.

Em uma passagem sobre o processo histórico da transformação do macaco em homem, (ENGELS, 2004) vai observar que as possibilidades e destrezas adquiridas pela mão (órgão) humana, é produto da adaptação e transmissão entre gerações pelo trabalho. Logo podemos pensar que a própria linguagem também é fruto do trabalho, bem como, todas as atividades corporais como os jogos, o esporte, a ginástica, entre outras.

Colaborando com o debate, Celi Taffarel em sua avaliação sobre a obra “Metodologia do ensino de educação física” vai afirmar que diferentemente da primeira versão do livro, que o objeto de estudo inerente a Educação Física não é a linguagem e sim a cultura corporal enquanto resultado sistematizado do trabalho:

As relações entre atividade física – Educação Física – cultura corporal são uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, do modo de organizar a

produção dos bens materiais e imateriais e isto **não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem**, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana, do gênero humano, a partir da lutas de classe. Por isso não podemos abstrair das práticas corporais seus sentidos e significados, ou seja, seu conteúdo histórico. O homem não nasceu praticando esporte, muito menos relacionando esporte com saúde, **mas adquiriu, pelo trabalho**, pelas atividades, **as condições de produzir e reproduzir seu modo de vida** onde as relações entre esporte e saúde foram se consolidando. **Essa construção passa pelas relações do homem com a natureza e com os outros homens na manutenção da vida humana**. Aí se constrói a cultura corporal – jogos, esporte, dança, ginástica, lutas e outras formas que tratamos pedagogicamente na escola. (TAFFAREL apud CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 163, grifos nossos).

Na mesma linha de pensamento, Micheli Ortega Escobar também autora da obra supracitada, faz a observação em relação a escrita original do livro sintetizando o equívoco da seguinte forma:

O homem constrói e transforma o mundo a partir do trabalho. A categoria atividade humana, chamada de categoria porque é uma explicação do que o homem faz, indica que o homem, não se move, não se mexe à toa, não podemos falar da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”.

[...]O estudo da Educação Física visa aprender a expressão corporal como linguagem. Não!!!. (ESCOBAR apud CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 128-129, grifos nossos).

Ainda segundo Escobar, para melhor explanar a questão, a autora tem o cuidado de exemplificar a partir do objeto de estudo defendido pela obra, a cultura corporal, como sendo uma parcela da cultura do homem.

[...]Eles criavam outros tipos de jogos. Quais? **Os relacionados ao próprio trabalho**. Então, quando você vê a história dos jogos encontra os jogos de trabalho domésticos em que se procurava converter a atividade trabalho em atividade também lúdica. (ESCOBAR apud CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 131, grifos nossos).

Por este viés, o ensino na Educação Física visa a totalidade do conhecimento embutindo-o as questões históricas, filosóficas, epistemológicas e sociais inerentes as suas manifestações sejam elas esportivas, folclóricas, rítmicas oriundas do processo de mudanças sociohistóricas do mundo dos homens, ou seja, do trabalho.

Assim, a cultura corporal através dos diferentes temas que a compõem “expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade” (SOARES, et al. 2009, p. 62). Neste sentido, a relações entre os jogos, esportes, ginástica, lutas e danças também correspondem aos determinantes sociopolíticos inerentes de sua condição de construção histórica humana, que

por consequência, pode manifestar diferentes interesses a partir de sua apropriação por parte das classes sociais pertencente ao sistema de produção capitalista.

Dentro desta perspectiva, mais recentemente, nota-se a crescente utilização da linguagem (linguagem corporal) como objeto central do ensino nas aulas de Educação Física, restringindo a produção e reprodução das diferentes expressões corporais a elas mesmas, negligenciando as condições materiais e concretas da vida em sociedade.

Para o Ensino Médio, propõem que a linguagem corporal vise a compreensão e a utilização das formas de expressão, como gestos e movimentos, seus significados, suas técnicas e táticas. Os alunos nesse segmento devem ler e compreender uma dança, um jogo ou um esporte, percebendo e interpretando o que se passa, diferenciando ritmos e sabendo acompanhá-los com o movimento, compreendendo os jogos e interferindo neles de forma eficiente e estratégica. Ainda, devem perceber nos esportes um vasto campo de atuação que extrapola o ser expectador para assumir a postura de quem compreende e interpreta o que vê. (DARIDO, 2008, p. 134).

Nesta perspectiva os jogos, os esportes, as danças, e os demais conteúdos não se conectam com suas construções históricas e sociais, se ligam apenas entre o sujeito (jogador/praticante) e objeto (jogo/esporte/dança), são apenas representações a se experienciar e que poderá ser utilizadas como um dos meios de comunicação entre o sujeito e os demais.

Impregnada nesta perspectiva reducionista e individualista do conhecimento, a Educação Física passa ser uma mera promotora de vivências nas diferentes possibilidades da linguagem corporal a fim de que seu resultado seja o desenvolvimento de competências a partir da consolidação de um conjunto de habilidades, não à toa que toda a BNCC se estrutura na relação imediata entre estas duas dimensões, como se o processo de ensino resumisse, mecanicamente a transformação de uma na outra.

Esta dualidade de percepções perante ao trabalho da Educação Física no ambiente escolar nos demanda a utilização da segunda questão levantada anteriormente em nosso estudo, visto que ambas percepções apontam para diferentes lados.

b) Qual o papel da Educação Física na formação escolar: Ao longo do seu desenvolvimento histórico a Educação Física no ambiente escolar desempenhou diferentes papéis, forjando o corpo (objeto) para os respectivos modelos de trabalho reproduzidos historicamente no seio social.

Primeiramente, na virada do século XVIII ao XIX (período da revolução industrial) na Europa, coube a Educação Física servir de meio educativo a partir de seu conteúdo médico-higienista visando disciplinar o corpo biológico para a nova ordem burguesa adotando novos hábitos e atitudes e saberes. Ainda durante o século XIX o mesmo corpo passa a ser

compreendido com peça “essencial” do modelo de produção, exigindo-o um vigor físico para o avanço do capital, logo a Educação Física amplia a visão perante ao corpo biológico compreendendo-o também como corpo social, direcionando políticas educacionais para o ensino de expressões higienista e sanitarista para os trabalhadores (SOARES, 2012).

Ainda segundo a autora a Educação Física no Brasil já no final do século XIX nas mãos das instituições militares primeiramente e posteriormente nos ambientes escolares a “higiene, raça, moral pontuavam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais” (SOARES, 2012, p. 76).

A primeira grande mudança dentro do desenvolvimento da Educação Física ocorre devido a alteração do seu conteúdo hegemônico, passando dos modelos ginásticos para o esporte, este processo é comumente denominado de esportivização da Educação Física. Vale ressaltar que esta mudança também foi fruto de mudanças sócio-políticas do sistema capitalista:

As décadas de 1960 a 1980 do século passado foram decisivas nesse processo, já que a situação política mundial (Guerra Fria) colocou as condições de possibilidade para o engendramento de políticas governamentais que vincularam definitivamente a EF ao sistema esportivo, então já fortemente estruturado em escala mundial (RODRIGUES; BRACHT, 2010, p. 94-95).

Este período marcado a nível mundial pela guerra fria, no Brasil demarca o Estado de exceção do regime militar (1964-1985), que incentivou a Educação Física no ambiente escolar para atender interesses do regime.

Na década de 70, a Educação Física ganhou, mais uma vez, funções importantes para a manutenção da ordem e do progresso. O governo militar investiu na Educação Física em função de diretrizes pautadas no nacionalismo, na integração nacional (entre os Estados) e na segurança nacional, tanto na formação de um exército composto por uma juventude forte e saudável como na tentativa de desmobilização das forças políticas oposicionistas. As atividades esportivas também foram consideradas como fatores que poderiam colaborar na melhoria da força de trabalho para o “milagre econômico brasileiro”. (LIMA, 2012 p. 153).

Só na década de 80, que ocorre a principal mudança do desenvolvimento histórico da área da Educação Física, o movimento renovador, que provocou a ruptura do paradigma até então hegemônico, a aptidão física (esportivização/comportamentalismo). Este processo, também, fruto de período de redemocratização do país possibilitou uma grande salto resultando em diferentes sistematizações (abordagens) para o ensino da disciplina no ambiente escolar. Colocando em suas críticas que o corpo até então visto como único objeto

do trabalho pedagógico, também deveria ser analisado e compreendido no sentido mais amplo, junto com os determinantes sociais, econômicos e políticos que influenciam o corpo, a cultura corporal, etc.

Nesta perspectiva histórica que se construiu as bases da Educação Física no ambiente escolar, entender este processo na sua totalidade auxilia a compreender sua relação com a realidade social hegemônica em cada época. Na mesma linha de raciocínio, o atual processo político de colocar a Educação Física dentro da área das linguagens também é balizado nas mesmas influências do passado, que tem por objetivo pautar para o objeto de estudo do componente curricular, o corpo (a partir da pedagogia das competências), um modelo que submeta-se as demandas do mundo de trabalho contemporâneo.

Na contramão deste sistema contemporâneo entendemos que a Educação Física a partir da cultura corporal, deve estar presente no ambiente escolar comprometida com suas bases históricas e sociais, que considera o homem enquanto produtor de cultura, inclusive a corporal e, transmissor destes conhecimentos integrantes do patrimônio cultural humano que através do trato pedagógico dos conhecimentos possam fornecer elementos das diferentes práticas sociais objetivadas no processo histórico da existência humana em sua totalidade (SOUZA, 2009).

Na essência, as novas políticas educacionais, oferecem uma pequena parcela desta totalidade, a apropriação dos conhecimentos mais refinados que humanidade conseguiu sistematizar até hoje, passa longe de ser a prioridade, na contramão as mesmas propõem o ensino “flexível” que mais parece um amontoado de conhecimentos simplistas¹⁶ dentro das diferentes áreas para que se desenvolvam as competências e habilidades necessárias, correndo o risco de negligenciar conteúdos por conta de uma abordagem superficial. Segundo Antunes; Pinto (2017, p. 104), esta nova educação da sociedade do mercado prioriza ‘uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível’.

Dentro deste bojo, a Educação Física passa por um período de “escantiamiento” de sua importância dentro da nova reorganização curricular do ensino médio, visto que sua intervenção pedagógica no ambiente escolar não corresponde aos novos traços do trabalhador

¹⁶ Ocorre que os conhecimentos científicos são ainda mais pulverizados na proposta das leis, neste sentido Saviani (2012, p. 9), quando trata da escola nova, ou ainda o movimento denominado escolanovismo datado na virada do século XIX para o XX, sintetiza que “trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é apreender, mas o aprender a aprender”. Em outros termos, as novas leis “atualizam” o modelo de ensino com uma nova roupagem, entretanto seu conteúdo/essência permanece inalterado, resultando na reprodução dos atuais problemas já enfrentados no contexto de uma sociedade capitalista que subordina o sistema educacional aos interesses do mercado e não as demandas dos sujeitos históricos.

do século XXI. Se anteriormente se fazia necessária a educação higiênica, posteriormente a necessidade de corpos fortes para desempenhar funções predominantemente braçais, hoje recrutasse propriedades intelectuais e de socialização dos indivíduos, neste viés do mercado de trabalho se justifica uma formação que rebaixa componentes curriculares como a Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia.

Neste sentido a Educação Física se posiciona dentro das novas políticas educacionais como um mero acessório de segunda categoria na formação dos estudantes, acatando assim as demandas do mercado de trabalho, que em última instância, ainda entende que os conteúdos podem ajudar a moldar a personalidade dos trabalhadores a se adaptar a dinâmica do livre mercado (SOUZA; RAMOS, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise realizada ao longo do trabalho, entendemos que as novas políticas educacionais (BNCC e Lei Nº 13.415) não se deram ocasionalmente no contexto social, e sim, foram frutos da necessidade de readequação do sistema formativo (educação secundária) aos ditames da rede produtiva contemporânea, que avançou com o uso intensificado das novas tecnologias. Nesse sentido, percebemos que ocorreu um direcionamento no perfil formativo preconizado, priorizando os conhecimentos mais técnicos e superficiais em detrimento do conhecimentos científico e aprofundado.

Logo, a escola embasada na lógica das competências, alicerce central da REM que tem por objetivo o desenvolvimento única e exclusivamente das competências e habilidades voltadas para a submissão deste alunos/trabalhadores ao mercado de trabalho moderno, que se caracteriza por ser altamente dinâmico, flexível e polivalente, diferentemente de modelos antigos marcados pelo engessamento do sistema produtivo, necessitando de trabalhadores robustos, dotados de conhecimentos altamente especializados.

Em suma, a novidade presente nas proposições se limita em condicionar à formação as características mais “modernas” do mundo do trabalho. De pano de fundo do cenário, as mesmas perpetuam a visão retrograda e conservadora da burguesia, que agora delega a educação, o trabalho de formar os futuros trabalhadores da “nova sociedade do mercado”, ou seja, a educação continua contribuindo/cumprindo seu papel para a manutenção do atual sistema produtivo hegemônico.

Nesta linha de raciocínio, também percebemos que o discurso falacioso de atender aos interesses da juventude, na prática não se aplica, o que ocorre é o atendimento de metas elaboradas por organismos externos que visam colocar a educação no patamar de um serviço a ser comercializado, afunilando cada vez mais o acesso ao ensino de qualidade enquanto um direito social pertencente a todos.

Neste sentido, podemos perceber que tanto a BNCC e Lei Nº 13.415 atuam de diferentes formas no contexto social, por um lado elas visam aproximar o sistema secundário ao mercado, possibilitando entidades privadas lucrarem com ofertas de diferentes cursos para a complementação dos itinerários formativos por exemplo. Por outro lado, as mesmas também visam pulverizar os conhecimentos científicos (aprofundados/específicos) da grande maioria dos componentes curriculares, oferecendo em troca a “mescla de conhecimentos” das 5 áreas do conhecimento.

No plano específico da Educação Física, os ataques também ocorrem de formas distintas, primeiramente por “escantiar” ainda mais o componente curricular dentro do novo currículo, colocando-a (Educação Física) como prática e estudos no cenário curricular do ensino médio. E segundo por alocar, a disciplina dentro da área das Linguagens, que resulta na perda de sua verdadeira identidade, de seu verdadeiro objeto de estudo, alterando assim, seu papel pedagógico no ambiente escolar.

Tendo em vista as limitações do presente estudo, objetivamos ao máximo contribuir com esse debate tão importante no atual momento histórico, compreendemos que uma verdadeira mudança é necessária para adequar a educação, mas diferentemente das últimas proposições realizadas, estas mudanças devem realmente estar balizadas pelos interesses dos sujeitos históricos, a classe trabalhadora e que esta nova formulação aponte para um modelo social diferente aos que está colocado a nós.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES R; PINTO G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Ed. Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época; v. 58). 117p.

BASSI, C.M. **Implicações dos novos regimes fiscais no financiamento da educação pública.** Textos para discussão/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990.

BASSO, D; NETO, L. B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí –UFG**, v.1, n.16, p. 1-15, jan./jun. 2014.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

BERNARDI, L. M; UCZAK, L. H; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v.18, n.1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001. 120p.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. In.: Diário Oficial da União, 16 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=2&data=16/12/2016>. Acesso em: 30 de Abril de 2019

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. In.: Diário Oficial da União, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=17/02/2017>. Acesso em: 15 abril de 2019

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 02 de maio de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio** - perguntas e respostas: Brasília, S/D. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CEB Nº 3**: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 15 de março de 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 3**: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Brasília, 2018a. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 30 de junho de 2019

CAETANO, M. R. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v.4, n.2, p. 153-168, mai./ago. 2018.

CASTELLANI FILHO L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. 2a ed. São Paulo: Cortez; 2009

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R (org.). **A Dialética do trabalho**. - São Paulo: Expressão Popular, 2004

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa**. Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2002

FREITAS, L. C. **A reforma educacional da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G (Org.) **Educação e crise do trabalho**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 230p.

GENTILI, P. Adeus à escola pública a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias. In: GENTILI, P. A (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 303p.

LESA, S; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 128p.

LIMA, R. R. Para compreender a história da Educação Física. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, MS, v.2, n.5, p. 149-159, mai./ago. 2012.

MARTINELLI, T. A. P. et al. A Educação Física na BNCC: concepções e fundamentos políticos e pedagógicos. **Motrivivência**, v.28, n.48, p.76-95, set. 2016.

MARTINS, E. M. **Movimento “todos pela educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MATTHIESEN, S. Q. et al. Linguagem, Corpo e Educação Física. **Mackenzie de Educação Física e Esporte**, ano 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, n.118, p. 89 – 117, mar./ 2003

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editoria SENAC, 2001. 151p.

RODRIGUES, L. L; BRACHT, V. As culturas da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.32, n.1, p. 93-107, setembro 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 93p.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2, p.291-304, 2018.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. 119p.

SOUZA, G. **Inimigos públicos**: ensaios sobre a mercantilização da educação no Brasil. 1ed. São Paulo: Usina Editora, 2017. 232p.

SOUZA, M. S. **Esporte Escolar**: possibilidade superadora no plano da cultura corporal. São Paulo: Ícone Editora, 2009. 173p.

SOUZA, M. S; RAMOS, F. K. Educação Física e o Mundo do trabalho: um diálogo com a atual reforma do Ensino Médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 71-86, set. 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem Somos**: Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 30 de abril de 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 20 de Julho de 2019.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.