

EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO DO TRABALHO: um diálogo com a atual Reforma do Ensino Médio

Maristela da Silva Souza¹
Fabrício Krusche Ramos²

RESUMO

Objetivamos com este artigo realizar uma análise do lugar da Educação Física no contexto da Reforma do Ensino Médio, implementada pelo atual governo, sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para tanto, apresentamos como a área dialoga com as políticas educacionais, relacionando-a com o mundo do trabalho. Salientamos, em nossas sínteses, o quanto a Educação Física, hoje, continua subordinada aos ditames do mercado de trabalho, fato que não levou a Educação Física a legitimar a sua autonomia pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física. Mundo do Trabalho. Ensino Médio.

-
- 1 Doutora em Ciências do Movimento Humano. Professora do Centro de Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria (CEFD/UFSM). Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: souzamaris@bol.com.br
 - 2 Mestre em Educação Física. Professor da educação básica da Rede Pública do estado do Rio Grande do Sul. Santa Maria/Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: Fabriciokramos14@hotmail.com



Este texto está publicado sob uma licença Creative Commons
Atribuição NãoComercial-Compartilhável - CC BY NC AS
Mais detalhes em: <https://br.creativecommons.org/licencas/>

PHYSICAL EDUCATION AND THE WORLD OF WORK: a dialogue with the present reform of the High School

ABSTRACT

The objective of this article is to carry out an analysis of the place of the Physical Education in the context of the Reform of the High School implemented by the current government under the Law number 13,415 of February 16, 2017, which establishes the Foster Policy to the Implementation of full time High Schools. Therefore, we present how the area dialogues with educational policies, relating it to the world of work. We emphasize, in our syntheses, how much the Physical Education, nowadays, remains subordinated to the dictates of the labor market, a fact that has not led Physical Education to legitimize to its pedagogical autonomy.

Keywords: Physical Education. World of Work. High School.

EDUCACIÓN FÍSICA Y MUNDO DEL TRABAJO: un diálogo con la actual reforma de la Educación Secundaria

RESUMEN

Tenemos como objetivo en este artículo realizar un análisis del lugar de la Educación Física en el Contexto de la Reforma de la Educación Secundaria implementado por el actual gobierno bajo la Ley nº 13.415, de 16 de febrero de 2017 que instituye la Política de Fomento a la Implementación de las Escuelas de Enseñanza Secundaria en Tiempo Integral. Para tanto, presentamos como el área dialoga con las políticas educativas, relacionando esto con el mundo del trabajo. Destacamos en nuestra síntesis cuanto la Educación Física de ayer sigue subordinada a los dictámenes del mercado de trabajo, hecho que no ha llevado la Educación Física a legitimar su autonomía pedagógica.

Palabras clave: Educación Física. Mundo del Trabajo. Educación Secundaria.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fazer uma análise do lugar da Educação Física no contexto da Reforma do Ensino Médio, implementada pelo atual governo, sob a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Sob a forte justificativa de que precisamos nos atualizar para inserir-nos no mundo da empregabilidade, as mudanças vão ocorrendo e adaptando o sistema educacional aos ditames do capital.

Um dos principais problemas das políticas públicas para a educação brasileira é o fato de que a educação entra na pauta das reformas econômicas, de forma a incorporar as necessidades do sistema produtivo, configurando uma relação entre sistema educacional e mundo do trabalho. Essa relação vai além de uma mera aparência e ultrapassa as fronteiras do conhecimento, uma vez que envolve práticas sociais. A escola passa, então, a ser formadora de trabalhadores não conhecedores do mundo do trabalho, e sim, formadora de mão de obra para este.

Pode-se dizer que tais reformas devem ser compreendidas no campo das mudanças paradigmáticas globais, pois o atual estágio do modo de produção capitalista requer trabalhadores que se adaptem às necessidades do fluxo de produção das mercadorias, atendendo à demanda do mercado global.

Mostrar as contradições desse processo é o desafio posto neste artigo, para que possamos compreender os determinantes da atual Reforma do Ensino Médio, assim como a relação que se estabelece com a área da Educação Física. Conhecer, sob uma realidade concreta, essa relação exige conhecer como a Educação Física se relaciona com o mundo do trabalho, entendendo como a área dialoga com as políticas educacionais, para que possamos entender o seu lugar na atual política de formação para o Ensino Médio.

METODOLOGIA

Este estudo é desenvolvido a partir da base teórica do Materialismo Histórico Dialético. A opção por esse método se dá por entendermos que essência e aparência não coincidem. Como nos declara Marx (2011), o caminho para se chegar à essência do fenômeno deve considerar a tríade concreto-abstrato-concreto. Partimos do concreto – a reforma do Ensino Médio, instituída por lei para as escolas brasileiras. Na sequência, apresentam-se as abstrações, que se constituem nas análises realizadas por meio do levantamento bibliográfico e documental. Em um terceiro momento, retornamos ao concreto, a reforma do Ensino Médio, visualizando-a para além de sua aparência, enquanto um concreto pensado, e, dessa forma, conseguindo estabelecer as relações com o ensino da Educação Física.

Entre os documentos analisados, apresentam-se a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; A Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixam diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

Utilizamos, para a análise dos documentos, as seguintes categorias de conteúdo: Ensino Médio; Mundo do Trabalho; Educação Física. Para Kuenzer (1998), as categorias de conteúdo, enquanto particulares, fazem a mediação entre o universal e o concreto. São recortes particulares definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação.

DISCUSSÃO

Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017

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.

É no bojo das preocupações com o mundo do trabalho que, já no ano de 2011, o relatório do Conselho Nacional de Educação aponta a necessidade da elaboração de novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio, sob a justificativa de que essa etapa da formação necessita acompanhar as mudanças no mundo do trabalho.

A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional (Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram homologadas em 24/01/2012, e fazem referência direta a essa questão, quando afirmam que as unidades escolares que ministram esta etapa da Educação Básica devem estruturar seus projetos político-pedagógicos, considerando as finalidades previstas na Lei nº 9.394/96, bem como: “Art. 4º II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Resolução CNE/CEB 02/2012).

Portanto, é com base na LDBEN de 1996, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012) e, principalmente, no “decreto nº 5154/2004, que resgatou a possibilidade da indissociabilidade do Ensino Médio e da educação profissional, ou seja, o Ensino Médio integrado” (GARCIA, 2013, p. 53), que o governo federal apresenta a atual Reforma para o Ensino Médio.

A Medida Provisória 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando significativamente o currículo escolar. Como nos declara Souza e Ramos (2016), o currículo escolar é sempre um território de disputa, na forma como o próprio conhecimento é disputado na sociedade.

Salientamos, em um primeiro momento, três questões problemáticas no processo de elaboração e apresentação da referida Reforma. Primeiro: A quebra de um dos princípios da Constituição Federal, artigo 206, inciso sétimo, que afirma a gestão democrática do ensino público. A proposta foi apresentada por meio de medida provisória, não havendo debates acerca do tema com a comunidade escolar nem com a sociedade. Segundo: A reforma do Ensino Médio também está vinculada à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que reformula o currículo de todas as escolas brasileiras de educação básica. O problema surge quando a Reforma do Ensino Médio é apresentada baseada em um documento que não existe, ou seja, em que não se conhece o seu conteúdo de referência, pois a BNCC existente e ainda não finalizada³ trata-se de um documento que institui bases para o ensino fundamental. Terceiro: A Reforma do Ensino Médio oferece aos estudantes a opção para seguir um currículo voltado para uma formação profissionalizante ou voltado para a formação geral, dividindo os jovens entre uma carreira técnica e uma trajetória de preparação ao ensino superior. Dessa forma, quebra com a possibilidade, apontada na LDB nº 9394/96, que regula o Ensino Médio como educação básica, ou seja, uma educação que seja comum aos sujeitos. Confere aos estudantes, portanto, a possibilidade da formação técnica e especializada, sem o acesso à formação básica/geral.

Feitas essas primeiras considerações, vamos aos saberes estruturantes da Reforma, que se constituem nas seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas. A parte diversificada dos currículos será definida em cada sistema de ensino, harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. Soma-se a isso a obrigatoriedade da língua inglesa em toda a formação do Ensino Médio, sendo que as outras línguas estrangeiras poderão ser ofertadas de maneira optativa e dependentes da disponibilidade do sistema de ensino.

Há uma tentativa explícita de secundarizar os componentes curriculares que tratam da estética, da política e da cultura corporal, enfim, o que não “serve” de modo imediato

3 A BNCC para o ensino fundamental encontra-se na sua terceira versão, ainda não finalizada e que em suas versões preliminares gerou vários debates. Nesses debates foram apontados equívocos que a BNCC trará, em termos qualitativos, à Educação, como padronizar 60% dos conteúdos a serem apresentados aos alunos dos ensinos Fundamental e Médio, sendo que os outros 40% serão definidos pelas próprias instituições e redes de ensino, contemplando as particularidades regionais. Também terão influência na elaboração de livros didáticos mecanismos de avaliação, como a Prova Brasil e até nos cursos de formação de professores.

para que o trabalhador se insira no mercado de trabalho e muito menos para a sua formação crítica. Essa questão fica clara quando colocam, nessa etapa da formação, os conhecimentos da área da sociologia, arte, filosofia e Educação Física como “estudos e práticas”, o que não garante o conhecimento dessas áreas enquanto disciplinas curriculares.

No que trata sobre a área da Educação Física, a LDB nº 9394/96 garantiu a sua obrigatoriedade no currículo de toda a educação básica. Nesses vinte anos, novos referenciais vêm sendo apresentados aos professores da Educação Física como subsídios ao seu trabalho docente. Como exemplos, citamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Plano Nacional de Educação (PNE) e, atualmente, a BNCC (ainda não em sua versão definitiva).

Vejamos, no processo histórico da Educação Física, como essa área dialogou com as mudanças educacionais e, conseqüentemente, com as mudanças no mundo do trabalho. Entendemos que a legislação se torna uma mediadora entre a educação e o mundo do trabalho, uma vez que ela realiza a tarefa de “entrar” no sistema educacional e orientar ações a partir da demanda da organização do mundo do trabalho.

A esse respeito, Frigotto et al. (2006) esclarecem que esse embate entre capital e trabalho direciona a relação entre trabalho e educação nos processos formativos, e que essa relação não é nada inocente, pois “trata-se de uma relação que é parte de luta hegemônica entre capital e trabalho (FRIGOTTO et al., 2006, p. 3).

A opção por esse caminho se torna necessária para que possamos, de maneira mais explícita, entender o lugar da Educação Física na atual Reforma do Ensino Médio.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O MUNDO DO TRABALHO

A partir da década de 80, as políticas de Estado que protegiam os trabalhadores começaram a sofrer uma mudança em seu rumo histórico. E com a área da Educação Física esse processo não foi diferente. Nesse sentido, segundo Nozaki e Quelhas (2006, p. 4), “com o advento das políticas de desobrigação do Estado na gerência das conquistas sociais, bem como o início da flexibilização das relações de trabalho que é possível perceber, na educação física brasileira, um reordenamento no trabalho do professor.” Com a desobrigação, cada vez maior, do Estado em gerenciar as políticas públicas, a iniciativa privada absorveu essa lacuna, e em perfeita harmonia com os anseios do mercado de consumo promoveu a proliferação de práticas corporais para “gerir algo que deveria ser função do Estado, ou seja, a manutenção e promoção da saúde” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 4). Desse modo, o cenário da área da Educação Física, na década de 80, foi palco de um enorme embate entre os grupos privatistas, aqueles que defendiam “a ocupação do assim denominado mercado das atividades físicas que se erigia” (NOZAKI; QUELHAS, 2006, p. 4), e aqueles “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).

Porém, o processo de redemocratização da sociedade brasileira nos anos de 1980 ajudou a Educação Física, assim como em outras áreas, a se libertar das amarras que a

prendiam a um passado com forte ligação militarista e em perfeita harmonia com as constantes transformações impostas pelo capitalismo em sua matriz produtiva e no mercado de trabalho. Com efeito, esse processo levou a área a construir um quadro com intensos debates e denúncias contra a ordem estabelecida. Este e outros elementos contribuíram para que a Educação Física buscasse a construção de uma autonomia pedagógica própria para a área, indo em direção oposta à que se vinha seguindo até aquele momento, ou seja, sempre vinculado ao projeto do bloco no poder (BRACHT, 1989). Segundo Nozaki (2004), esse período foi de profundas modificações para a Educação Física, com modificações de paradigmas e reestruturações práticas.

Foi um período de intensas descobertas para a área, visto que, além de colocar em questionamento o que se refere à hegemonia biologicista, possibilitou uma intensa produção teórica e a construção de um novo paradigma, que, segundo Soares et al. (1992), era baseado na construção crítica sobre a cultura corporal. Ainda segundo os autores, esse viés metodológico definia a Educação Física em outras bases científicas, além de se articular com a função social da escola na formação de um indivíduo identificado enquanto sujeito histórico, tendo como horizonte a transformação social do homem, visando aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora.

As análises históricas realizadas acima nos ajudam a compreender que, embora ocorressem importantes contraposições ideológicas na área da Educação Física, e esta tenha buscado a sua autonomia, a submissão da Educação Física ao sistema econômico capitalista torna-se hegemônico. A área firma em seus princípios (rendimento, competição, selecionamento e individualismo), principalmente por meio do esporte (BRACHT, 1997), uma forte contribuição ao desenvolvimento dos princípios do sistema capitalista, seja através de Educação Física higienista, seja da militarista, tecnicista ou desportivista.

E hoje, como a Educação Física dialoga com esse sistema? Entendemos que a reforma do Ensino Médio está orientada pelas constantes transformações que o sistema capitalista vem sofrendo nos últimos anos e que demanda uma transformação, maior ainda, no mundo do trabalho. Nesse contexto, perguntamo-nos: Qual é o lugar da Educação Física nesse processo? Como ela tem se configurado, no seu processo de práticas pedagógicas (formal e não formal), frente às demandas do capital? E, especificamente, em relação à atual reforma do Ensino Médio, qual é o seu lugar?

Foi a partir da participação, no ano de 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, que o Brasil assumiu compromissos, e, por meio do Ministério da Educação e do Desporto, coordenou a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que, segundo Beltrami (2000, p.153):

[...] era concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação a partir do compromisso com a equidade e com incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares. Vemos aqui os elementos chaves da implementação da política educacional: “equidade” e “qualidade”.

Com isso, a Educação passa a ser norteada por parâmetros que têm como base o documento chamado “Pilares da educação para o futuro” (DELORS, 1998), a saber: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver juntos; e Aprender a ser. Tal formulação age no sentido de contribuir para a consumação de uma educação por competências que objetiva uma formação para o processo produtivo que se reestrutura a partir da crise da década dos anos 70, mais especificamente a partir da crise do petróleo em 1973, em que ocorre a substituição do modelo Fordista de produção de mercadorias por modelos mais flexíveis (ANTUNES, 1998).

Esse processo de mudança já começa na LBD/96, em que foi conferida ao currículo uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, existindo, assim, “uma base nacional comum, conforme proposta nos PCNs, complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino” (BELTRAMI, 2000, p. 153).

Como era de se esperar, os efeitos na reordenação do mundo do trabalho também aparecem no âmbito do campo do trabalho da Educação Física, por meio da criação de um conturbado Projeto de Lei (PL 330/95), sancionado no ano de 1998, sob a Lei nº 9696/98, que regulamenta a profissão de Educação Física no meio não formal.

Um novo ordenamento do campo profissional da Educação Física surgiu a partir do final dos anos 90, por meio da regulamentação da profissão, que opera, em última instância, uma reorientação no mundo do trabalho, do trabalho formal assalariado nas escolas, para o trabalho não formal, de bens e serviços.

A área da Educação Física sistematizou essa lógica através da sua formação quando aprovou a resolução CNE/CES n.º07/04, que diz respeito às diretrizes curriculares para os cursos de Graduação em Educação Física, e, mais tarde, em 2009, a resolução CNE/CES n.º04/09, que indica carga horária mínima para os cursos de bacharelado.

Essa realidade demonstra, mais uma vez, que a Educação Física se adapta aos ditames do capital, dando continuidade a uma história de subordinação, em que o mercado dita as regras. Isso se materializou com a difusão de novas tendências de mercado (Personal Trainer, Boring System etc.), em que possibilitou a abertura de um novo campo para os professores de Educação Física e trouxe consigo um novo perfil para esses trabalhadores – o perfil de um profissional liberal.

No sistema escolar, como já nos alertava Nozaki (2004), a Educação Física passou a ser relegada a segundo plano, pois perante as exigências de um mercado cada vez mais volátil e fragmentado sua forma hegemônica, enquanto reprodutora de movimentos, não apresenta a mesma importância de outras disciplinas, consideradas estratégicas para a formação de competências almejadas pelo capital.

Na atual Reforma do Ensino Médio, essa questão aparece de modo explícito, confirmando a tese de Nozaki (2004) – da desvalorização da Educação Física enquanto área de conhecimento no sistema escolar. São apresentadas na atual Reforma do Ensino Médio as diferenças entre as áreas de conhecimentos, em que a Educação Física se limita a “estudos e práticas”, em contraposição ao “ensino” de outras disciplinas: “Art. 35-A. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos

e práticas de educação física (...); “3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio (...)”.

Nesse processo de Ensino Médio, a Educação Física passa a inserir a área das linguagens e suas tecnologias. Souza e Ramos (2016) apontam algumas problemáticas referentes a essa questão, que resulta em consequências para a prática pedagógica da Educação Física. Para os autores, organizar conhecimentos por área trata-se de um objetivo proposto pelas novas relações pós-modernas, que, para desenvolver o “aprender a aprender” através das competências “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos” e “aprender a ser” (DELORS, 1998), generalizam o conhecimento. Dessa forma, quem aprende e também quem ensina perdem a capacidade dialética de entender a relação que se estabelece entre o singular (conteúdo específico), particular (diferenças entre as áreas de conhecimentos) e o geral (contexto das práticas sociais). Como salienta Saviani (2011), há nessas proposições um objetivo político que concorre para esvaziar as escolas do conhecimento elaborado, científico, que é a sua função. “A burguesia tende a esvaziar a escola dos conteúdos mais elaborados mediante os quais os trabalhadores poderiam fazer valer os seus direitos, as suas reivindicações” (SAVIANI, 2011, s/p).

No caso da Educação Física, compromete-se o ensino no âmbito da cultura corporal, enquanto prática sistematizada, visto que “a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 39). Através de um processo de ensino em que os conhecimentos da cultura corporal podem ser ministrados, tanto pelo professor de filosofia quanto de português, perde-se o entendimento das objetivações das culturas corporais e, com isso, perde-se a formação de um sujeito histórico, que pode vir a transformar as suas práticas sociais a partir das suas necessidades. Nesse sentido, como declara Saviani (2011, s/p), “As atividades devem integrar as atividades da escola desde que elas colaborem para aquilo que é central no currículo. Não se pode apagar essas diferenças como fazem os pós-modernos, para quem tudo tem a mesma importância.”

Tratar a Educação Física de forma interdisciplinar, como expressa Souza (2009), é entender a dimensão do conhecimento da área como uma objetivação cultural do movimento humano, síntese das relações de conhecimentos elaborados a partir das ciências biológicas e das ciências sociais e humanas. Portanto, indo além de uma simples inserção em uma determinada área, no caso das linguagens, em que corremos o risco de perder a concretude do saber sistematizado no âmbito da cultura corporal.

A outra questão que apontamos se refere ao domínio de princípios do conhecimento por parte dos educandos que a reforma do Ensino Médio prevê no Art. 3º, § 8º “I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.”

O que significa adquirir esses princípios em uma sociedade em que se estabelece um trabalhador flexível, autônomo e polivalente? Entendemos que o sujeito, ao adquirir essa formação já no Ensino Médio, está apto a tomar iniciativas e dar conta das demandas

do capital que lhe são impostas por meio de metas, as quais, por sua vez, garantirão a sua sobrevivência no emprego. Soma-se a isso a possibilidade que a Reforma do Ensino Médio apresenta referente à relação entre público e privado: “Art. 36, § 6º I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional.”

Concordamos que a educação de nível médio deva se articular com as mudanças técnico-científicas do processo produtivo imediato. Contudo, “essa relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo” (FRIGOTTO, 2005, p. 76).

Quando o professor se defronta com o aluno, tem de estar frente ao aluno concreto, não ao aluno empírico (SAVIANI, 2011). Ao levar em conta os interesses do aluno concreto, deve-se estruturar um ensino que vai além das primeiras impressões, subjetivas, de sobrevivência, dos desejos subjetivos que esse aluno tem enquanto um mero consumidor.

É dessa forma que as atuais políticas educacionais pautam o ensino público, e, com o discurso da inclusão, formam o trabalhador de novo tipo. Freitas (2010) apresenta importantes aspectos para entendermos por que a inclusão tem dominado o debate nas últimas décadas. Para o autor, a atual inclusão “da pobreza na escola” combina com “subordinação”. O autor justifica essa constatação quando questiona se os objetivos da educação são os mesmos para os dois lados da margem: incluídos e excluídos. A resposta também vem da constatação de que a hegemonia das políticas educacionais é dos que já estão incluídos e que pretendem falar em nome dos excluídos.

Essa questão torna-se bastante clara quando a Reforma do Ensino Médio é obrigatória para o ensino público⁴, ou seja, o aluno de ensino médio da escola pública terá mais dificuldades (muito mais do que já tem) para ser aprovado em alguma universidade, pois a concorrência com o ensino privado, que já é desleal, acentua-se mais ainda. Contudo, esses mesmos alunos serão, ainda, jogados em uma realidade em que o trabalho é precário, subcontratado, terceirizado etc. Vale lembrar aqui as recentes reformas aprovadas em nível nacional, a reforma trabalhista (PL 6787/16) e a reforma da terceirização (PLC 30/2015).

Com essa configuração, notamos que existe uma relação entre a concepção de capital humano e uma concepção reducionista de práticas educativas, ocorrendo uma divisão interna do trabalho escolar, mecanismo usado para obter uma maior eficiência do sistema de ensino, no que confere as regras do mercado.

Kuenzer (2002), ao fazer uma análise crítica desses processos, assevera que: “tanto as relações sociais e produtivas, como a escola educam o trabalhador para esta divisão. [...] O conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo, ainda mais, para aumentar a alienação dos trabalhadores” (KUENZER, 2002, p. 79).

Situado nesse contexto carregado de contradições, a Educação Física continua contribuindo para o processo de exclusão. Além do que historicamente contribuiu em sua

4 Embora o governo propaganda que a referida reforma também é para as escolas particulares, essa questão não se apresenta clara no conteúdo da lei.

prática pedagógica para o selecionamento (os mais aptos, os mais fortes etc.), hoje, sob um novo discurso – de que temos que acompanhar as mudanças no mundo do trabalho –, continuou a materializar uma sociedade excludente. A consequência disso é a sua própria exclusão, uma vez que não construiu a sua autonomia pedagógica, tornando-se refém do mercado de trabalho. Doze anos se passaram das novas diretrizes curriculares para a Educação Física e cá estamos novamente, problematizando e lutando por um lugar no sistema escolar.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017 e o lugar da Educação Física: novas sínteses

Sem a intenção de dar um ponto final nessa questão, retomamos, neste momento, o objetivo de entender o lugar da Educação Física na atual Reforma do Ensino Médio.

Como já salientamos nesta reflexão, cabe à educação, no momento histórico atual, assegurar o “desenvolvimento de competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria principal na pedagogia da acumulação flexível” (KUENZER, 2007, p.1159). Nesse processo, a escola é vista como um meio de intelectualizar o trabalhador para todos os setores da economia, adaptando-o ao processo de produção flexível de maneira a atender às constantes modificações do setor produtivo (KUENZER, 2009). Assim configurado, cabe ao mercado regular os caminhos que serão seguidos pela educação escolar, atendendo aos interesses de curto prazo do capital.

Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio na Lei nº 13.415/2017 foi formulada e se posiciona como uma nova solução para os problemas apresentados pelo capitalismo. Vende uma concepção de formação para a juventude, de que esta está com o seu futuro garantido e ainda podendo escolher: “Novo Ensino Médio, quem conhece, confia”.⁵

Dentro dessa complexa realidade, qual é o lugar da Educação Física? Conforme visto no item Educação Física e Mundo do Trabalho, ao longo de sua história, a Educação Física sempre cumpriu um papel de destaque perante as exigências de um mundo em constante transformação.

Apesar de haver, por parte da área, um esforço em elevar a Educação Física, enquanto componente curricular, a um patamar de igualdade com as demais áreas do conhecimento, e apesar da obrigatoriedade prevista em lei pela mais recente LDB nº 9.304/96, na Reforma do Ensino Médio, a Educação Física se mantém na marginalidade, relegada a uma posição meramente de “estudos e práticas”.

Por que isso está ocorrendo? Por que a Educação Física não conseguiu materializar na sua história um lugar que expresse a sua importância na formação escolar?

5 Slogan da propaganda da Reforma do Ensino Médio veiculada pelo governo nos principais meios de comunicação.

Entendemos que a relação de subordinação da área da Educação Física ao mercado constitui o principal elemento para tal situação. Hoje, frente à reestruturação do capitalismo, a Educação Física passou a contribuir com o novo modelo de produção em voga. Do sistema Fordista/Taylorista passou a contribuir fortemente com o sistema Toyotista (NOZAKI, 2004; BOTH, 2009). De acordo com esses autores, perante a nova ordem, a Educação Física se reestrutura quando é criado o Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) e quando se separa a formação na área em Licenciado e Bacharel. Nesse processo, os bacharéis são jogados no mercado de trabalho de forma precária e subcontratada, contribuindo para o modelo Toyotista por meio da “flexibilização, dinamização e pulverização” das práticas corporais (BRACHT, 1997).

Isso significa que a Educação Física no espaço de atuação informal, como bacharel, sofre diretamente os ataques da precarização do mundo do trabalho. Nesse ponto, como declara Nozaki (2004), para um trabalhador da Educação Física, de que vale uma delimitação de um mercado de alta rotatividade, a não ser para o aumento da proletarianização profissional, se este último terá que se ocupar de várias atividades, sem a garantia de que amanhã teria todos seus “empregos” garantidos, uma vez que tal mercado possui um enorme exército de reserva?

Enquanto a área definiu a sua inserção por meio do bacharel em um modelo de prática de mercado destinada a uma espécie de prêmio fugaz e de fachada para a grande massa da população e a ser usufruída, de fato, socioeconomicamente por uma minoria (FERREIRA, 2004), restou para a escola a sua inserção na área das linguagens. O problema surge quando essa inserção no contexto escolar também vem adaptada às novas configurações exigidas pelo mercado de trabalho, baseado nas experiências valorativas que os conteúdos têm para os alunos. Na lógica da pedagogia das competências, as experiências próprias se sobressaíam perante os demais conhecimentos, sendo que “é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que esse aluno aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2001, p. 36).

A Educação Física, inserida no processo de ensino das competências, tem em seu currículo aspectos que contribuem para moldar a personalidade dos trabalhadores para que eles demonstrem responsabilidade, iniciativa, comunicação, empreendedorismo e que possam responder positivamente ao aparecimento das crises cíclicas. Ou seja, com isso, espera-se uma formação para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica. Isso, a nosso ver, colocaria em última instância a responsabilidade da formação para o sujeito, escondendo que o real problema é “um sistema montado sobre a desigualdade e a exploração dos trabalhadores” (FRIGOTTO, 2013, p. 2).

Com isso, a Educação Física passa a fazer parte de um jogo em que os interesses econômicos e a formação de mão de obra de baixo custo passam a fazer parte de sua rotina, seja no âmbito de ensino formal, seja no não formal.

Sendo assim, o ensino que ganha materialidade na história da Educação Física é aquele em que os conteúdos a serem aprendidos, compreendidos e vivenciados pelos educandos estejam em plena consonância com as exigências necessárias para a formação deste

atual ou futuro trabalhador. Ao adotar essa posição, a área se limita ao desenvolvimento de um repertório de movimentos corporais que auxiliem o aluno a aprender a dividir tarefas, encontrar soluções para todo tipo de situação, inclusive nas derrotas.

Nessa lógica, a Educação Física passa a mediar essa relação de formação. Baseados no conceito de competências, as habilidades motoras são exigidas como elementos estruturantes do saber fazer, de modo que essas habilidades confluem de ações individuais para ações coletivas, porém, com objetivo final de vencer algo ou alguma coisa com sentido imediatista e fugas. Logo, essa lógica é internalizada pelos educandos, os quais, ao aprenderem a jogar, pular, saltar, arremessar etc., aprendem a se comunicar superficialmente.

Ora, se a Educação Física mais uma vez optou, de forma hegemônica, a seguir essa lógica, não deveria estar surpresa com a sua desvalorização no sistema de ensino. Essa história é uma história construída pela área, quando um dia não priorizou uma apropriação real dos elementos que podem, um dia, levar a uma emancipação humana, pois como bem lembra o Coletivo de Autores, “a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.17).

No atual quadro existem poucas possibilidades de estabelecimento “de uma educação física socialmente referenciada, uma pedagogia libertadora, um movimento conscientizador” (TAFFAREL, 2001, p. 52).

Como nos salienta Marin (2001), o Capitalismo não nos dá muitas brechas. Mas elas existem.

Não importa se o número de professores/alunos de EF militantes já não é o mesmo. Convém saber como estão fazendo aqueles já referidos, ou seja, os poucos que restamos (...). É claro que esta luta não tem resultados imediatos. A História vai sendo construída aos poucos, havendo fluxos e refluxos ao longo deste trajeto (MARIN, 2011, s/p).

Cabe, então, à EF, referenciada com seus quadros contra-hegemônicos, continuar a sua história de luta. Isso inclui, a partir do lugar da Educação Física na atual Reforma do Ensino Médio, lutar por condições objetivas, para que os jovens de classes populares possam concluir a educação, e aí, então, possam pensar em uma profissionalização, a partir de um projeto de Educação articulado na cultura (corporal), conhecimento, tecnologia e trabalho, entendendo isso como um direito e não como uma concessão. Para concluir, referendamo-nos em Frigotto (2005), quando diz que a relação com o trabalho deve ser mediada, com o objetivo de cumprir os imperativos de justiça social e de acompanhamento das transformações técnico-científicas do mundo do trabalho.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

- BELTRAMI, Dalva Marim. Políticas Educacionais e Educação Física: A Equidade na Educação Escolar. **Revista da Educação Física/UEM** Maringá, v. 11, n. 1, p. 149-156, 2000.
- BOTH, Vilmar José. **Mudanças no mundo do trabalho e suas mediações na Educação Física**. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pelotas – UFPel, Pelotas, 2009.
- BRACHT, Valter. Epistemologia da Educação Física. In: CARVALHO, Máuri de; MAIA, Adriano (Orgs.). **Ensaio: Educação Física e Esporte**. Vitória, UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.
- _____. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 1, p. 28-33, 1989.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 23.04.2017.
- _____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20.04.2017.
- _____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 28.03.2017.
- _____. **Parecer CNE/CEB Nº: 5/2011**. Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9915-pceb005-11-1-1&Itemid=30192>. Acesso em: 22.04.2017.
- _____. **Decreto nº 5154/2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n-9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 12.04.2017.
- _____. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 12.04.2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 30.03.2017.
- _____. **Lei n. 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9696.htm>. Acesso em: 20.04.2017.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.
- FERREIRA, Augusto. Educação física escolar: construção de uma proposta metodológica crítico-social – Entre a cooptação e a repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. In: ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO (Org.). **Temas do ensino**. Temas de ensino médio. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2004.
- FREITAS, Luís Carlos de. Avaliação para além da “forma escola”. **Educação**: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, v. 20, n. 35, p.89-99, jul./dez. 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o Ensino Médio. In: FRIGOTTO, G. et al. (Orgs.). **Ensino médio integrado**: integrado concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57
- _____. **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2013. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da-teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>>. Acesso em: 3 out. 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores** - Excertos. 2006. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 16.04.2017.
- KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- _____. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luis (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out./2007.
- _____. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARX, Karl. **O método da economia política** (Grundrisse). Boitempo: São Paulo, 2011.
- NOSAKI, Hajime Takeuchi; QUELHAS, Álvaro de Azevedo. Políticas Neoliberais e as Modificações na Formação do Professor de Educação Física: Em defesa da Politecnia, 2006. SEMINÁRIO DA REDEESTADO, 6, **Anais...** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/politicas_neoliberais.pdf>. Acesso em: 20.04.2017.
- NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação Física e o reordenamento do mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. 2004. 399f. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2004.

- SAVIANI, Demerval. **Aprender a aprender**: um slogan para a ignorância. Entrevista a António Paço. 2011. Disponível em: <<http://5dias.net/2011/05/27/aprender-a-aprender-um-slogn-para-a-ignorancia/#sthash.0HlJogfd.dpuf>> 2011. Acesso em: 25.02.2017.
- SOUZA, M. S.; RAMOS, F. K. Educação Física Escolar: A necessidade da tensão permanente entre escola e sociedade. In: KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 4: Educação Física**. Ijuí: Unijui, 2016, v. 4, p. 153-159.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Carta de Carpina. Educação Física – Novos compromissos: Pedagogia, movimento e miséria. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 1, p. 41-54, set. 2001.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> . Acesso em: 20.04. 2017.

Recebido em: maio/2017

Aprovado em: julho/2017