

O ABANDONO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA DO NOVO ENSINO MÉDIO

 Gislei José Scapin^I

 Liliana Soares Ferreira^{II}

^I Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria (RS), Brasil; gjscapin@gmail.com

^{II} Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria (RS), Brasil; anailiferreira@yahoo.com.br

Resumo

Sob a perspectiva do mundo do trabalho, são analisadas neste artigo as implicações das atuais reformas educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio. A produção de dados assentou-se em um estudo descritivo com análise dialética das recentes políticas educacionais. A análise está organizada em dois momentos: apresentou-se o entendimento de trabalho pedagógico e situou-se o trabalho pedagógico na educação física; prospectou-se o abandono do trabalho pedagógico do componente no novo currículo no escopo do projeto dominante de sociedade. Concluiu-se que o trabalho pedagógico na educação física no Novo Ensino Médio encontra-se comprometido, em razão da reestruturação do mundo do trabalho com mediações das reformas educacionais.

TRABALHO PEDAGÓGICO • REFORMA DA EDUCAÇÃO • MUNDO DO TRABALHO • EDUCAÇÃO FÍSICA

THE ABANDONMENT OF PEDAGOGICAL WORK IN PHYSICAL EDUCATION IN NOVO ENSINO MÉDIO

Abstract

From the perspective of the world of work, this article analyses the implications of current educational reforms in the development of pedagogical work in physical education in Novo Ensino Médio [New High School]. Data production was based on a descriptive study of recent educational policies, using dialectical analysis. The analysis is organized in two parts: the understanding of pedagogical work was presented and the pedagogical work in physical education was situated; the abandonment of pedagogical work in physical education in the new curriculum within the scope of the dominant project of society was prospect. It was concluded that pedagogical work in physical education in Novo Ensino Médio is compromised, and its causes are in the restructuring of the world of work with the mediations of educational reforms.

PEDAGOGICAL WORK • EDUCATION REFORM • WORLD OF WORK • PHYSICAL EDUCATION

EL ABANDONO DEL TRABAJO PEDAGÓGICO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DEL NOVO ENSINO MÉDIO

Resumen

Desde la perspectiva del mundo del trabajo, se analizan las implicaciones de las reformas educativas actuales en el desarrollo del trabajo pedagógico y la educación en el Novo Ensino Médio [Nueva Escuela Secundaria]. La producción de datos se basó en un estudio descriptivo con análisis dialéctico de políticas educativas recientes. El análisis se organiza en dos momentos: se presentó la comprensión del trabajo pedagógico y el trabajo pedagógico se situó en la educación física; se prospectó el abandono del trabajo pedagógico del componente en el nuevo currículo en el marco del proyecto dominante de la sociedad. Se concluyó que el trabajo pedagógico en la educación física y la educación en el Novo Ensino Médio está comprometido, debido a la reestructuración del mundo del trabajo con mediaciones de reformas educativas.

TRABAJO PEDAGÓGICO • REFORMA EDUCATIVA • MUNDO DEL TRABAJO • EDUCACIÓN FÍSICA

L'ABANDON DU TRAVAIL PÉDAGOGIQUE EN ÉDUCATION PHYSIQUE DANS LE NOVO ENSINO MÉDIO

Résumé

Cet article analyse les implications des réformes de l'enseignement secondaire sur le développement du travail pédagogique en éducation physique, sous l'optique du marché de travail. Les données sont ancrées sur une étude descriptive et l'analyse des politiques éducatives récentes. L'analyse est organisée en deux phases: la première présente la conception de travail pédagogique et son statut dans le domaine de l'éducation physique; la seconde se penche sur le fait que ce travail pédagogique, qui ne correspond plus au projet dominant de la société actuelle, a été abandonné par les nouveaux programmes de l'enseignement secondaire. Il a été conclu que le travail pédagogique en éducation physique dans le secondaire se trouve compromis, en raison de la restructuration du monde du travail par l'intermédiation de ces réformes éducatives.

TRAVAIL PÉDAGOGIQUE • RÉFORMES ÉDUCATIVES • MONDE DU TRAVAIL • ÉDUCATION PHYSIQUE

Recebido em: 14 FEVEREIRO 2022 | Aprovado para publicação em: 1 DEZEMBRO 2022



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

ESTE TEXTO, SITUADO NO ÂMBITO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO,¹ VINCULA-SE A UM CURSO de pós-graduação *stricto sensu* – em nível de doutoramento em educação – e às atividades acadêmicas de determinado grupo de pesquisa,² tematizando o trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio. Consideram-se, para a promoção do debate e para o movimento de análise dialética,³ as atuais reformas educacionais – entendidas como ajustes estruturais na educação, em razão de sua inserção no conjunto mais amplo da sociedade (Pereira, 2015) – e as mudanças no mundo do trabalho.

Considerando as reformas educacionais, destacam-se: (1) a Medida Provisória n. 746 (2016), que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, suprimindo do ensino médio o componente curricular educação física; (2) a Lei n. 13.415 (2017), que estabelece as regras do Novo Ensino Médio e determina obrigatoriamente *estudos e práticas* de educação física, sem, entretanto, indicar a delimitação da carga horária desse componente curricular; e (3) a Portaria Seduc/RS n. 350 (2021), que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas da rede pública estadual de ensino do estado do Rio Grande do Sul, suprimindo as aulas de educação física do 2º e do 3º ano do ensino médio, estabelecendo apenas uma hora-aula por semana para o 1º ano da referida etapa de ensino.

A apresentação realizar-se-á sob a perspectiva das mudanças no mundo do trabalho no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas⁴ do capital, em seu nível de reestruturação. Em particular, este artigo enfatizará o aspecto da *força de trabalho*, pois é a parcela de trabalho vivo da produção capitalista que, a partir de uma necessidade burguesa de acesso à cultura letrada e generalização da escola (Saviani, 2007b), permeia um processo de escolarização ou educação básica cuja formação humana para o projeto dominante é mediada pelas reformas de estado (neoliberal) no âmbito das políticas educacionais para o ensino médio, de acordo com as exigências do mundo do trabalho⁵ e a formação econômica da sociedade.

Por trabalho pedagógico, compreende-se o trabalho realizado pelos professores na escola (e fora dela), que, apoderado de um projeto pedagógico individual, produz conhecimento em aula (Ferreira, 2017). Inserido em um quadro político-ideológico e em determinada base material de produção da existência humana, o trabalho pedagógico tende a produzir conhecimento e a contribuir para a formação humana nos moldes do modo hegemônico ou dominante de produção, seguindo, na escola, os delineamentos e as orientações das políticas educacionais e das reformas curriculares. Diante do exposto, objetiva-se analisar, sob a perspectiva do mundo do trabalho, as implicações das reformas educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio e o lugar do trabalho pedagógico no componente curricular em questão no processo de formação humana dominante e de desenvolvimento econômico.

1 A área da educação, concebida como um campo científico e de pesquisa, destaca seu nível de maturidade científica, “habilitando-se à produção sistemática, constante e continuada de pesquisas envolvendo os aspectos mais significativos da situação educacional” (Saviani, 2007a, p. 186). Ademais, a consolidação da área como campo científico se encontra no amplo desenvolvimento de programas de doutorado com caráter estratégico na tarefa de elevar as práticas educativas do senso comum ao nível científico.

2 Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas – Kairós, do Centro de Educação, na UFSM. Pormenores podem ser consultados em <https://www.ufsm.br/grupos/kairos/projetos>

3 A análise dialética, de acordo com os princípios materialistas e históricos, analisa e compreende o objeto em sua concretude, como síntese de múltiplas determinações, identificando suas contradições e mediações, considerando a objetividade do real, as formas materiais de existência e a historicidade do objeto em análise (Triviños, 1987; Marx, 2008).

4 As forças produtivas representam o conjunto dos meios de trabalho, objetos de trabalho e força de trabalho (Netto & Braz, 2012, p. 70).

5 A etapa do ensino médio está diretamente vinculada e orientada pelas mudanças no mundo do trabalho, conforme destacam os documentos da Resolução n. 3 (2018), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e a Base Nacional Comum Curricular (Ministério da Educação, 2018).

Analisadas pelo prisma do mundo do trabalho, as recentes reformas educacionais (Medida Provisória n. 746, 2016; Lei n. 13.415, 2017; Portaria Seduc/RS n. 350, 2021) implicam o abandono⁶ do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio, uma vez que: na escola, o processo de trabalho pedagógico e seu objeto (o conhecimento da educação física), compreendidos pela perspectiva dominante/hegemônica do capital e pela expansão do setor de serviços⁷ no mundo do trabalho, não têm centralidade ou contribuição na/para a formação do novo tipo de trabalhador (força de trabalho); e, no âmbito das reformas de estado, de matriz neoliberal, a educação física é entendida como um serviço a ser consumido (comprado) no espaço não escolar, e o trabalho pedagógico dos professores do componente é vendido como mercadoria no contexto de mercadorização/comercialização das práticas corporais (desenvolvimento de academias, clubes e mundo *fitness*), corroborando a lógica do empreendedorismo.

Posto isso, a tarefa assumida neste artigo é trazer à cena do debate as relações do trabalho pedagógico em educação física com o modo de produção hegemônico e suas mediações com o mundo do trabalho no desenvolvimento das forças produtivas (força de trabalho) do capital, bem como as determinações das reformas educacionais, sobretudo para o ensino médio, evidenciando, do ponto de vista histórico e hegemônico, os momentos de inserção e as iniciativas de abandono da área (na escola) do projeto dominante de sociedade e de formação humana.

Metodologia

Esta pesquisa lança mão dos aportes e métodos qualitativos da pesquisa em educação, uma vez que, a partir dessa abordagem, visa a compreender os fenômenos ou o objeto de investigação inserido em determinado contexto histórico e social, percebido e analisado holisticamente, ou seja, considerando “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (Gatti & André, 2013, p. 30). Nesse sentido são analisadas as implicações das reformas educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio, situando tal análise no contexto e na base material do mundo do trabalho e do atual grau de desenvolvimento do capitalismo, com suas mediações e contradições que reverberam na formação da força de trabalho.

No que se refere aos tipos de estudos, esta pesquisa tem base descritiva. De acordo com Triviños (1987), os estudos desse tipo descrevem, com rigor e determinada exatidão, os fenômenos e fatos de uma realidade ou contexto sócio-histórico, bem como as características de determinado objeto considerando suas múltiplas determinações e mediações. É com esses preceitos que o trabalho pedagógico em educação física, ao longo de sua história e, em particular, no ensino médio, será descrito e analisado.

Ademais, trata-se de uma pesquisa de base documental e bibliográfica que produziu dados a partir das orientações e normativas das reformas educacionais para, especificamente, a etapa do ensino médio: Lei n. 9.394 (1996), Medida Provisória n. 746 (2016), Lei n. 13.415 (2017) e Portaria Seduc/RS n. 350 (2021). Para esta pesquisa, considerando o caráter de estudo descritivo, destaca-se *o que e como* a base documental apresenta, situa e descreve os objetivos, as finalidades e a organização ou sistematização de aspectos relacionados à educação física (ginástica, esporte e exercícios físicos), em contextos educacionais ou não. A produção de dados foi complementada com o acesso e o cru-

6 O “abandono” sugeriria uma nova crise para a área? Questão dessa ordem foi objeto de trabalho de Scapin (2021).

7 O setor de serviços caracteriza-se como setor terciário da economia, englobando as atividades de serviços e comércio de produtos, por exemplo: turismo, serviços bancários, restaurantes e hospitais. Sua expansão ocorreu em razão da incorporação de trabalhadores advindos dos setores da agricultura e da indústria que, substituídos pela maquinaria tecnológica ou pelo enxugamento da indústria flexível, foram acometidos pelo desemprego e pela informalidade (Antunes, 2011).

zamento com a literatura específica de educação física, sobretudo com os dados historiográficos de Soares (2012) e Castellani (2008), e da bibliografia elaborada sobre o mundo do trabalho, identificando o lugar e a função do trabalho pedagógico na educação física.

A análise dialética e descritiva contou com o suporte lógico das categorias metodológicas como aspectos universais da pesquisa, operando como “critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, . . . fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância” (Kuenzer, 1998, p. 62):

- historicidade: reformas educacionais e a inserção da educação física na escola – e no projeto dominante – ao longo da história recente da educação brasileira;
- mediação: o trabalho pedagógico em educação física do Novo Ensino Médio e a formação humana das novas gerações – força de trabalho – mediados pelo mundo do trabalho e pelo atual grau de desenvolvimento econômico da sociedade;
- contradição: a dialética da obrigatoriedade; pois, quanto mais se propagou o discurso sobre ela, menos condições objetivas e legais para seu desenvolvimento na escola, sobretudo no ensino médio, ela obteve.

Delineados os encaminhamentos metodológicos, as próximas seções abordam, respectivamente: o entendimento de trabalho pedagógico; o trabalho pedagógico em educação física em sua concepção moderna, situado historicamente com determinado protagonismo no projeto de desenvolvimento econômico e social brasileiro; a apresentação de alguns estudos mais recentes sobre o tema; a retomada dos supostos elencados na introdução, caracterizando o quadro contemporâneo da área situado em determinado contexto material, econômico, político e do mundo do trabalho, para, por fim, corroborar o argumento central do artigo sobre o abandono do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio.

O trabalho pedagógico e o trabalho pedagógico em educação física

Por trabalho pedagógico compreende-se o trabalho realizado pelos professores na escola (e fora dela), que, apoderado de um projeto pedagógico individual, produz conhecimento em aula. O termo “produzir” se refere à apropriação: “apropriar-se, de passar a conhecer o que não era conhecido” (Ferreira, 2017, p. 39). O processo de trabalho pedagógico é a aula, e seu objeto é o conhecimento em suas diferentes áreas, que, a partir de interações e ações relacionais entre professor e aluno em ambientes de linguagem, “permite a socialização, reflexão e entendimento, a contradição e reelaboração dos saberes”. Ademais, considerando que o pedagógico inserido na escola é a centralidade do trabalho dos professores, pode-se afirmar que é “planejado, teoricamente sustentado, socialmente elaborado conforme intencionalidades e conhecimentos” (Ferreira, 2010, p. 2).

O trabalho pedagógico produz e reproduz, portanto, a humanidade sistematizada e preservada na forma de conhecimento a partir de uma atividade intencional e relacional, fruindo de um objeto (conhecimento) produzido e consumido no mesmo ato, socializado com a finalidade de, na escola, formar as novas gerações. Entretanto Ferreira (2010) alerta para o caráter ideológico assumido e replicado no trabalho dos professores; pois, “inserindo-o no contexto da sociedade capitalista, inevitavelmente, acaba-se por salientar que não é um trabalho neutro, está eivado de influências ideológicas e denota relações de poderes” (p. 2). Nessa perspectiva, Kuenzer (2005, p. 5) explica que o trabalho pedagógico realizado e situado em determinadas relações produtivas e sociais, sistematizando determinada formação humana, constitui, no quadro histórico capitalista, uma de suas expressões.

O trabalho pedagógico na área de educação física, em sua concepção moderna (século XIX), é oriundo da Europa, fundado quase que sob encomenda na centralidade das revoluções burguesas (francesa e inglesa, política e industrial, respectivamente), para cuidar e educar o corpo do novo homem para a nova sociedade, a saber: a sociedade capitalista. À educação física, fundamentada nos princípios da ciência positivista e nos ideais políticos liberais, cabia a tarefa da formação do físico e da aptidão corpórea (corpo a-histórico, naturalizado e biologizado) útil ao novo processo de produção material da sociedade em ascensão à época, nos moldes do capitalismo industrial e da expansão dos comércios (Bracht, 1999; Soares, 2012). A educação física esteve, portanto, integrada ao projeto dominante de sociedade constituída pelo discurso médico higienista, pautado pelo conhecimento de biologia, anatomia, fisiologia e medicina. Desempenhou, em certa medida, determinado protagonismo estratégico no processo de manutenção e recuperação da saúde física e corporal dos trabalhadores das fábricas.

Do ponto de vista do trabalho pedagógico, considerando os preceitos de Ferreira (2010, 2017) e Kuenzer (2005), o controle do processo, da concepção e da organização, assim como da verificação da produção de conhecimento na área de educação física, estava a cargo do médico higienista, pois os saberes da área estavam relacionados às disciplinas de biologia, anatomia e fisiologia. Com respaldo legal do Estado burguês, o pensamento médico higienista produzia um trabalho pedagógico orientado (na escola e fora dela) à educação do corpo, à manutenção da saúde e à construção de hábitos higiênicos (Castellani, 2008). Desse modo, como forma de sistematização e implicação metodológica, surgiram as escolas de ginástica em suas diversas vertentes e finalidades, designando aos pedagogos, aos instrutores (muitas vezes, sem formação) e aos militares a tarefa de reproduzirem e/ou aplicarem o conhecimento produzido no âmbito do discurso médico higienista sobre a educação física na forma corporal da *ginástica*.⁸

É com base nesses pressupostos que a educação física brasileira inicia sua trajetória de modo mais significativo e hegemônico, permeando o contexto histórico na transição do Brasil Império para o Brasil República. O quadro material à época, já em princípios do século XX, caracterizava-se por progressivo processo de urbanização, passando de uma base agroexportadora para um movimento de industrialização. À educação física brasileira, sob a forma de *ginástica* e *esporte*, proveniente das incursões militares e imigratórias, cabiam funções, ainda situadas no quadro de desenvolvimento econômico, de modernização da sociedade e de adestramento e controle dos corpos, como: cuidado com a saúde e hábitos higiênicos das elites e das classes populares; formação de corpos saudáveis, fortes e robustos para a produção que se industrializara; regeneração da raça, proteção da pátria e pacificação das massas como ferramenta ideológica, sobretudo em tempos de Estado civil e militar (Castellani, 2008; Soares, 2012).

Acerca do trabalho pedagógico, o processo de ideação e objetivação da educação física esteve fundamentado, ainda, pelos discursos médicos higienistas, mas disputando espaço com os discursos militares. Portanto o controle do trabalho pedagógico na educação física até a década de 1980, sob uma concepção tradicional e, posteriormente, tecnicista da educação, esteve orientado pelo higienismo médico, pelo disciplinamento e pelo eugenismo militar. Era esse discurso que orientava as práticas pedagógicas e o trabalho de professores, pedagogos, instrutores e militares sob a perspectiva da aptidão física.

Nos anos 1980, tal perspectiva é elevada à crítica, uma vez que a inserção das ciências humanas e sociais oxigena as elaborações acerca da educação física e sua função social e seu objeto de conhecimento, assim como as reflexões acerca de seu estatuto epistemológico e pedagógico, culmi-

8 É oportuno o destaque acerca das práticas corporais situadas no âmbito dos esportes, vertente da escola inglesa. Entretanto a finalidade da referida prática estava orientada à formação e às manifestações corporais da elite.

nando naquilo que ficou historicamente conhecido como crise de identidade. Novos objetos e matrizes teórico-metodológicas foram elaboradas com um viés humanista (Coletivo de Autores, 2012). Diante desse quadro, novos estudos acerca do trabalho pedagógico foram elaborados, tomando como referência a ruptura com as formas alienantes de formação sociocultural e pedagógica, situando a relação entre o todo e as partes com a inserção do trabalho pedagógico na dinâmica estrutural mais ampla.

Contribuindo com o debate sobre o trabalho pedagógico na educação física, Taffarel (2010) destaca a centralidade do *trabalho* e sua relação recíproca com o trabalho pedagógico na educação física no movimento de constituição do ser social. Segundo a autora, o ponto central para a compreensão do trabalho pedagógico está no trabalho, em sua dimensão histórica. Dessa forma, do ponto de vista da formação do ser social, no atual grau de desenvolvimento das forças produtivas, a relação entre o trabalho, em sua expressão capitalista, e a educação física ocorre mediante a particularidade do trabalho pedagógico, interferindo, por sua vez, na transformação das tendências próprias do processo de trabalho capitalista.

Lançando mão da relação trabalho-educação, Frizzo et al. (2013, p. 553) analisam o projeto de formação humana produzido no contexto da escola capitalista, tomando como referência a organização do trabalho pedagógico entendido como “relações e processos que se estabelecem entre os sujeitos da escola, professores e estudantes, e o conhecimento apreendido por estes durante a vida escolar”. Uma vez compreendida como espaço institucional de formação no sistema do capital, a escola produz um trabalho pedagógico entendido como prática social “munida de forma e conteúdo, expressando, dentro das suas possibilidades objetivas, as determinações políticas e ideológicas dominantes”; entretanto, como possibilidade histórica, o trabalho pedagógico pode cumprir a “superção destas determinações” (Frizzo et al., 2013, p. 556). Para os autores, a condição de superção ou reprodução ideológica, no contexto escolar, situa-se na forma de organização e apresentação do trabalho pedagógico, nas relações estabelecidas entre os sujeitos da escola e na maneira como produzem conhecimento.

Nesse sentido, do ponto de vista do trabalho pedagógico na educação física, são consideradas as relações entre professores e estudantes no processo de produção e apropriação do conhecimento acerca das práticas corporais situadas no âmbito da cultura corporal. Consideram-se os aspectos didáticos e metodológicos que expressam, por sua vez, determinadas dimensões políticas e ideológicas, orientadas para a formação humana nos moldes, ou não, do modo vigente de produção. Para além da organização e da apresentação do trabalho pedagógico na escola, a possibilidade de superção das determinações dominantes situa-se na relação entre o projeto pedagógico do sujeito desse processo – o professor – e o projeto pedagógico da escola, mas, sobretudo, no modo como tal relação aborda, ou não, as contradições e limites macroestruturais que reverberam no contexto escolar. Em outras palavras, é como o trabalho pedagógico na educação física, em seu processo de produção de conhecimento em aula, trata das determinações sócio-históricas mais amplas que constituem seu objeto de conhecimento, implicando, portanto, o projeto de formação humana.

No que se refere às implicações das políticas educacionais no desenvolvimento do trabalho pedagógico em educação física, uma pesquisa de Zimmermann e Ferreira (2014) indicou a necessidade de reestruturação do trabalho dos professores, uma vez que as políticas educacionais, em especial a Lei n. 9.394 (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (Ministério da Educação, 1998), estabeleceram um nível de precarização da educação física escolar. É sobre esse movimento de precarização que se elaborou o argumento central deste artigo, e, com a tarefa de ampliar tal análise acerca das atuais políticas educacionais, a próxima seção atualiza o grau de precarização da área no contexto escolar com ênfase no abandono do trabalho pedagógico do componente curricular em questão no Novo Ensino Médio.

Abandono do trabalho pedagógico na educação física escolar do Novo Ensino Médio

Nesta seção, considerando o argumento e os supostos elaborados na introdução deste artigo, estabeleceu-se a tarefa de caracterizar e contextualizar o atual grau de desenvolvimento do capitalismo e as mudanças na forma do Estado. Isso posto, apresentam-se as mudanças no mundo do trabalho e as demandas formativas estabelecidas a partir das políticas educacionais e, por fim, situa-se o trabalho pedagógico da educação física para corroborar os dois supostos.

Resumidamente, em termos de base material, de estrutura política de Estado e de reestruturação produtiva do capital, a partir do último quarto do século XX e início dos anos 2000, destacam-se: globalização e expansão mundial do capitalismo; crise estrutural do capital; Estado neoliberal (Estado mínimo) e sistema toyotista de produção e acumulação, a partir de duas revoluções industriais (Terceira Revolução Industrial e Indústria 4.0); expansão do setor de serviços e exportação de matéria-prima (*commodities*).⁹ Ademais, grande influência dos organismos e representantes do capital internacional (Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional [FMI], Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico [OCDE]) incidindo, sobretudo, nas reformas de Estado, em especial na educação e no trabalho.

Historicamente, a partir dos anos 1970 e 1980, o Brasil é acometido e atravessado por um quadro de Estado civil e militar, cujas bases ideológicas para manutenção da ordem e do progresso estavam alinhadas com o grande capital. Nesse contexto, a educação física cumpriu, com determinado protagonismo, seu papel de domesticação dos corpos e inibição de qualquer movimento de resistência (Decreto n. 69.450, 1971).

No cenário internacional, em um quadro posterior à Segunda Guerra Mundial, a atuação do Estado de bem-estar social nos países do centro capitalista – que injeta e financia capital privado com recursos públicos, contratos de trabalho e salários crescentes, com condições mínimas de emprego e de políticas de assistência social, em um modelo de regulação econômica conhecido como keynesianismo – entra em crise com o acúmulo e o esgotamento dos mercados internos, a crise fiscal inflacionária e a necessidade de abertura e liberalização financeira, com a nova dinâmica dos fluxos de capital financeiro se expandindo mundialmente. Esse cenário, caracterizado como globalização do capital, configurou uma nova dinâmica de acumulação e a ascensão do Estado neoliberal (Filgueiras, 2021; Nozaki, 2015).

O neoliberalismo, na qualidade de expressão político-ideológica do capitalismo contemporâneo, aliado aos avanços tecnológicos da/na indústria e à hipertrofia do setor terciário – o setor de serviços –, representa, em termos gerais, duas dimensões do atual quadro dominante da sociedade: o ataque a toda e qualquer forma de regulamentação das atividades econômicas e a mercantilização de todas as atividades humanas (saúde, educação, lazer, etc.), que passam a ser submetidas aos ditames do capital financeiro e monopolizado. Em outras palavras, representa um recuo na intervenção do Estado nas formas de regulamentação, fiscalização e controle das relações econômicas e produtivas, sobretudo do trabalho e das políticas sociais, assim como a conversão dos bens e produções humanas em mercadorias, compradas e consumidas no mercado financeiro/econômico na forma de serviços. Intensifica-se a compreensão da sociedade como um grande mercado, de livre e ampla concorrência, em que o sujeito é o único responsável por sua condição social, pelo acesso aos bens e serviços necessários à própria existência e a atividades/bens sociais como educação, saúde, lazer, cultura, previdência, etc. Ou seja, são serviços que podem ser comprados como qualquer outra mercadoria (Netto & Braz, 2012).

9 Chiara, M. (2021, 17 de março). Brasil está entre os 5 maiores exportadores em cerca de 30 produtos agrícolas. *CNN Brasil*. <https://www.cnnbrasil.com.br/business/brasil-esta-entre-os-5-maiores-exportadores-em-cerca-de-30-produtos-agricolas/>

Fica explícito que o primeiro alvo da ideologia neoliberal é o Estado, que, pressionado pelos organismos e representantes do capital internacional (FMI, OCDE, Banco Mundial), se submete a uma série de reformas, por exemplo, em setores como educação, trabalho, previdência, privatizações. Na perspectiva capitalista, o Estado, diante das mudanças no cenário global, tecnológico e produtivo, é considerado anacrônico, e o ataque do capital contra a forma estatal reguladora e provedora dos serviços básicos dissimula a tentativa de superação da crise capitalista e o controle dos países monopolistas sobre os países periféricos (o Brasil, por exemplo), desencadeando um processo de privatizações e de transferência de riquezas (Netto & Braz, 2012).

Na perspectiva do mundo do trabalho, as reformas de Estado neoliberal reivindicavam a flexibilização das relações de trabalho no âmbito da legislação trabalhista nos vínculos entre empregador e empregado ou empregador e prestador de serviços, estabelecendo formas terceirizadas de relações trabalhistas e, cada vez mais, sem vínculos empregatícios imediatos (Filgueiras, 2021). Do mesmo modo, exigem uma adequação às formas de acumulação e gestão flexíveis das relações de produção, típicas de um novo modo de gestão e acumulação do trabalho.

Para Antunes (2011), a ideologia neoliberal encontra respaldo para sua base material na reestruturação produtiva do capital e no (novo) mundo do trabalho toyotista (em expansão a partir dos anos 1980). A lógica toyotista da produção e acumulação superou por incorporação, em certa medida, o modelo taylorista-fordista em voga ao longo do século XX. Diferente da produção em massa, um modo rígido e especializado de produção, o toyotismo caracteriza-se pelas formas flexíveis e horizontalizadas de gestão, priorizando o trabalho em equipe e a produção por demanda. Nesse sentido, possibilita-se o enxugamento (lioofilização)¹⁰ da indústria, uma vez que o sistema permite estabelecer a grupos menores de trabalhadores diferentes tarefas e a operação de diferentes máquinas ao mesmo tempo, além de diversificar e atribuir novas tarefas a um mesmo trabalhador polivalente (Antunes & Pinto, 2017).

Sobre os avanços tecnológicos, destacam-se a Terceira Revolução Industrial e a Indústria 4.0, que representam, respectivamente: “novos sistemas informacionais, a microeletrônica e a robótica inicial, além do aumento da automação . . . Além da maior mecanização da produção, agora também a gestão de sua operação passou a ser automatizada por meio da informática” (Filgueiras, 2021, p. 31); e “o avanço da robótica, da inteligência artificial e das ferramentas de informação e comunicação” (p. 50). Deve-se atentar, entretanto, às consequências da expansão da Indústria 4.0 para o mundo do trabalho, com destaque para o que importa à educação física escolar: a ampliação do trabalho morto, ou seja, a expansão da maquinaria digital e, conseqüentemente, a redução do trabalho vivo (Antunes, 2020).

No âmbito do contraditório, em que pesem todo o avanço tecnológico e a reestruturação produtiva, a nova morfologia do trabalho implica processos e relações de trabalho cada vez mais precários, uberizados, superexplorados, flexíveis e informalizados, mas, sobretudo, incide em graus de desemprego (desemprego estrutural). Inclusive, foi sobre a impossibilidade de oferta de trabalho para o exército industrial de reserva que o capital criou outra vertente ideológica conhecida como “empreendedorismo”, terceirizando, assim, para os trabalhadores a tarefa de solucionar um problema que é estrutural, o desemprego, dissimulando as formas de assalariamento (Filgueiras, 2021; Antunes, 2020).

Dito isso, tal reestruturação exige, do ponto de vista da formação humana, a constituição de determinado tipo de trabalhador com características e capacidades de abstração, polivalência e criatividade. Sobre isso, Pereira (2015, p. 49) explica que:

10 O processo de lioofilização organizacional, termo cunhado por Juan José Castillo, é configurado “pela redução do trabalho vivo e a ampliação do trabalho morto, pela substituição crescente de parcelas de trabalhadores manuais pelo maquinário tecnocientífico, pela ampliação da exploração da dimensão subjetiva do trabalho, pela sua dimensão intelectual, no interior das plantas produtivas, além de pela ampliação generalizada dos novos trabalhadores precarizados e terceirizados da ‘era da empresa enxuta’” (Antunes, 2005, p. 50).

Com as novas tecnologias no processo produtivo, a realidade econômica baseia-se no uso intensivo do conhecimento e requer uma nova mão de obra, muito mais bem qualificada. Afirmam-se aqui um novo discurso educacional como formação abstrata e polivalente, voltada à flexibilidade, participação, autonomia e descentralização, de modo que o trabalhador seja mais criativo, tenha mais capacidade de iniciativa e seja capaz de se adaptar com mais facilidade às permanentes mudanças.

Fica implícito, em certa medida, que a formação de um novo tipo de trabalhador reverbera na seleção e na distribuição do conhecimento a ser instrumentalizado, sobretudo no espaço escolar, indicando, inclusive, uma espécie de hierarquia entre os diferentes componentes curriculares, assim como um movimento de inserção de novos componentes na grade curricular ou, por outro lado, o abandono de determinados conhecimentos que, sob o ponto de vista dominante, não contribuem imediatamente para a formação do novo tipo de trabalhador. É nessa fundamentação, aliás, que se busca respaldo para corroborar o primeiro suposto sobre o abandono do trabalho pedagógico em educação física do Novo Ensino Médio, uma vez que o atual modo de produção preconiza “a expropriação do intelecto” (Antunes & Pinto, 2017, p. 74) e, de acordo com a concepção dominante, no âmbito da educação física, (ainda) concebida sob a perspectiva tecnicista e com o viés da aptidão física,¹¹ permanece o cuidado com o corpo disciplinado, saudável e fisicamente apto para desempenhar uma função produtiva que sucumbiu ou perdeu sua hegemonia. Entretanto, antes do avanço na explicitação dos argumentos e supostos, descreve-se o movimento de recuo ou suposto abandono da educação física nas políticas educacionais diante do processo de reestruturação produtiva descrito.

Nesse contexto de Estado neoliberal, expansão do setor de serviços e dos avanços tecnológicos, com uma reformulação produtiva de base flexível, adaptável e polivalente, e com a urgência de novos tipos de trabalhadores, a educação escolar é o foco das reformas de Estado, incidindo, também, na educação física e na forma de idear e objetivar o trabalho pedagógico, sobretudo no ensino médio. Com isso, no intuito de ampliar a análise das hipóteses, tratar-se-á das políticas educacionais da Lei n. 9.394 (1996), da Medida Provisória n. 746 (2016), da Lei n. 13.415 (2017) e a Portaria Seduc/RS n. 350 (2021).

Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei n. 9.394, 1996, p. 1), elaborada com a concepção de educação inspirada “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, vinculada “ao mundo do trabalho e à prática social”, destaca-se o seguinte trecho sobre educação física, no que se refere à organização curricular, incluindo a redação da Lei n. 10.793 (2003): “§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa” aos alunos que se enquadrarem nos termos estabelecidos nas leis n. 9.394 (1996) e n. 10.793 (2003).

Em termos gerais, no que se refere à educação física,¹² a LDB (Lei n. 9.394, 1996), complementada pela Lei n. 10.793 (2003), certifica o caráter de “obrigatoriedade” do ensino da educação física com *status* de “componente curricular” da educação básica, ou seja, considera a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Sobre isso, há duas notas: 1) recuo da oferta em caráter de obrigatoriedade com relação ao Decreto n. 69.450 (1971), que estabelecia a inclusão da educação física em caráter de atividade escolar regular em todos os graus de ensino (da educação infantil ao ensino superior), considerando, evidentemente, o contexto histórico na época e a função ideológica

11 São consideradas, evidentemente, as demais perspectivas e concepções de educação física, sobretudo as advindas do Movimento Renovador e, em especial, as concepções e abordagens críticas da área. Entretanto, para esta análise, considera-se a concepção historicamente hegemônica (Soares, 2012; Castellani, 2008).

12 A base curricular, na época, estava orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Ministério da Educação, 1998).

assumida pela área (descrita na seção anterior); 2) a possibilidade de tornar sua prática facultativa aos alunos que se adequem aos critérios mencionados, acarretando uma espécie de “dúbia obrigatoriedade” (Nozaki, 2015, p. 66), pois flexibiliza o acesso ao conhecimento da área, reduzindo-a a uma simples reprodução prática de movimentos. Isso viabiliza, em certa medida, a precarização da área e do trabalho pedagógico do professor em relação aos demais componentes curriculares, pois não flexibiliza a possibilidade de acesso ou participação nos demais componentes.

A Medida Provisória n. 746 (2016) suprime, em seu art. 26, § 3º, o ensino da educação física do ensino médio, tornando-o obrigatório na educação infantil e no ensino fundamental. Por sua vez, a Lei n. 13.415 (2017), conhecida como reforma do ensino médio ou Novo Ensino Médio, trata de uma série de ajustes e reformulações tanto na estrutura e na forma – ampliação da carga horária para 1.800 horas, por exemplo – quanto no conteúdo – formação integral voltada para a construção do projeto de vida; concentração em área de conhecimento no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); alinhamento da parte diversificada do currículo ao contexto de cada sistema de ensino; currículo composto de uma base comum e de itinerários formativos, considerando a oferta de diferentes arranjos curriculares; e inserção da formação técnica e profissional.

No que se refere à educação física, a lei versa que a BNCC “incluirá”¹³ obrigatoriamente, no ensino médio, *estudos e práticas*¹⁴ de educação física, não estabelecendo, por exemplo, a carga horária mínima ou em qual ano da etapa será incluída a obrigatoriedade. Fato oposto ocorre, por exemplo, com os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, que apresentam obrigatoriedade nos três anos do ensino médio (§ 3º da Lei n. 13.415, 2017), além do acréscimo, no âmbito dos itinerários formativos, de conhecimentos vinculados à formação profissional e tecnológica, protagonismo juvenil, projeto de vida, mundo digital e empreendedorismo (Ministério da Educação, 2018).

Isso posto, reitera-se o argumento acerca da hierarquização de conhecimento e/ou componentes curriculares e o acréscimo de novos componentes curriculares no ensino médio em sua nova estrutura,¹⁵ viabilizados pelo caráter de flexibilidade como princípio da organização do currículo da referida etapa de ensino (Ministério da Educação, 2018), demonstrando que o trabalho pedagógico em educação física no ensino médio encontra-se comprometido em razão da disputa por um lugar na formação básica das novas gerações.

Com um quadro mais agravante, ao apagar das luzes do ano de 2021, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc/RS) divulga a Portaria n. 350 (2021),¹⁶ que, ao estabelecer a “organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul”, retira¹⁷ a educação física do 2º e do 3º ano do ensino médio das escolas estaduais, mantendo sua obrigatoriedade apenas para o 1º ano, com apenas um período semanal. Destaca-se que tal supressão encontra respaldo jurídico na Lei n. 13.415 (2017), pois, reitera-se, ela não estabelece a carga horária mínima ou em qual ano do ensino médio será incluída a obrigatoriedade e, de acordo com a BNCC, seu ensino deve ser desenvolvido em pelo menos “um” ano do ensino médio (Ministério da Educação, 2018).

13 Acerca do “incluirá” é oportuno seu destaque, pois, com a Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, anterior, portanto, à lei da reforma do ensino médio, a educação física estava suprimida do currículo dessa etapa, sendo obrigatória apenas na educação infantil e no ensino fundamental.

14 Sobre o caráter de *estudos e práticas*, a Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018, que dispõe sobre a reformulação curricular do ensino médio, esclarece que: “§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I a IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas” (Resolução n. 3, 2018).

15 Sobretudo no que se refere aos itinerários formativos e à formação técnica e profissional.

16 Mais informações em: <https://sul21.com.br/noticias/educacao/2021/12/portaria-implementa-curriculo-do-novo-ensino-medio-para-escolas-estaduais-no-rs/>

17 Esse fato ocorreu com outros componentes curriculares, não sendo exclusividade de educação física.

Todo o movimento do conhecimento realizado nesta seção, empreendido com a descrição e produção dos dados, tem a finalidade de fundamentar as bases de argumento e dos supostos aqui levantados no intuito de desvelar que, paulatinamente, a educação física e o trabalho pedagógico do professor, na escola, foram sofrendo mudanças e reestruturações a partir das reformulações no âmbito das reformas educacionais (Lei n. 9.394, 1996; Lei n. 10.793, 2003; Lei n. 13.415, 2017; Medida Provisória n. 746, 2016; Portaria Seduc/RS n. 350, 2021). Tais reformas foram motivadas, por sua vez, pelo quadro de reestruturação produtiva do capital e pelas mudanças no mundo do trabalho que exigem um novo perfil de trabalhador. Nesse contexto, como forma de adequação, as políticas educacionais e os arranjos curriculares, elaborados no âmbito de um Estado neoliberal e representante do projeto dominante de sociedade, se submetem às novas exigências produtivas de acordo com a lógica e a dinâmica vigentes.

Considerações finais

A título de conclusão, retomam-se os supostos iniciais deste artigo, mas, desta vez, com a apresentação sintética dos fatos que os corroboram, conforme o argumento central e o movimento do conhecimento realizado com o intuito de apresentar e caracterizar a base material e a conjuntura política, econômica e do mundo do trabalho como plano de fundo da análise. Isso posto, o trabalho pedagógico em educação física do Novo Ensino Médio encontra-se comprometido, como será mostrado a seguir.

Suposto 1: na escola, a educação física não contribui diretamente para a formação do novo tipo de trabalhador preconizado pela nova morfologia do trabalho.

O trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio encontra dificuldades diante da prioridade ou hierarquia de outros componentes curriculares já inseridos no currículo ou diante da disputa de espaço com outros e novos componentes curriculares, como aqueles vinculados à formação de competências abstratas, criativas, adaptáveis e que exaltam o protagonismo, a tomada de iniciativa, o trabalho em equipe e o conhecimento do aparato tecnológico, considerando o avanço no setor de serviços e os saltos tecnológicos da Terceira Revolução Industrial e da Indústria 4.0. Além da urgência de componentes e conhecimentos vinculados ao projeto de vida e ao empreendedorismo, uma vez que, com os movimentos de substituição de trabalho vivo por trabalho morto e a reivindicação da flexibilização nos processos de legislação do trabalho, os quadros de desemprego aumentam e, como sabido, o capital, em consonância com o Estado mínimo, terceiriza para os sujeitos a tarefa de encontrar ou criar “novas” formas de trabalho.

O abandono da educação física, na escola, do projeto dominante de sociedade e do processo de desenvolvimento econômico, como peça fundamental para a formação da força de trabalho, já era pauta de discussões no final dos anos 1990, como aponta Castellani: “malgrado as mudanças havidas na organização social do trabalho em nossa sociedade, motivadas – dentre outras razões – pelo processo de automação da força de trabalho que levou à secundarização da busca do corpo produtivo” (1998, p. 42).

Considerando que, historicamente, a legitimidade da educação física esteve pautada em sua capacidade de educar os “corpos” a partir da perspectiva da aptidão física, e sua finalidade esteve alinhada, estrategicamente, ao desenvolvimento e à modernização de uma sociedade industrial, que necessitava de quadros sociais de trabalhadores aptos fisicamente para suportar as jornadas de trabalho com dinâmicas exaustivas e repetições mecânicas, bem como a formação de uma elite racial e moralmente pura, seu protagonismo era evidente e constituía o projeto dominante de sociedade. Na contemporaneidade, ainda concebida da mesma forma pelo olhar dominante, a área perde sua centralidade no contexto da formação escolar, conforme as mudanças das políticas educacionais evi-

denciaram. Estudos de Nozaki (2015, p. 66) contribuem para fundamentar o argumento acerca do referido suposto, uma vez que “a educação física parece não atuar para a formação de competências, ela não se torna imediatamente central na escola, como historicamente se colocou”, encontrando-se, portanto, “secundarizada, mas apenas do ponto de vista imediato, do projeto pedagógico dominante que, por sua vez, tem privilegiado outras disciplinas escolares”.

Avalia-se, entretanto, que as últimas reformas educacionais e curriculares indicam ou sugerem uma situação mais delicada que “secundarizar” a educação física ou deixá-la em segundo plano em relação a outros componentes curriculares. Em estudo de Scapin (2021) levanta-se a possibilidade de uma nova crise para a área, no contexto escolar: uma crise existencial. Não haveria, desse modo, uma secundarização, mas uma exclusão ou um abandono da área do tempo-espço escolar na etapa do ensino médio, em vista do quadro material exposto. É evidente que esses argumentos e supostos carecem de uma análise do contraditório e da possibilidade de outras justificativas.

Suposto 2: no contexto não escolar, a educação física é situada como um serviço no mercado das práticas corporais e atividades físicas.

Para justificar o abandono do trabalho pedagógico em educação física do Novo Ensino Médio, faz-se referência ao avanço no setor de serviços, no âmbito econômico, do consumo das práticas corporais como mercadoria, compradas e consumidas em academias de ginástica, clubes esportivos, entre outros espaços privados. Nesse contexto, a educação física e seu acervo de práticas corporais tornam-se mais um serviço a ser consumido em espaços privados, sem a mediação (direta) do Estado.

O Estado, em sua forma político-ideológica neoliberal, não se preocupa com saúde, bem-estar e lazer das classes populares. Cada sujeito, a seu modo e segundo suas condições, deve adquirir as práticas e experiências corporais que deseja tal como compra qualquer outro produto, como mais uma mercadoria. O leitor mais atento deste artigo deve recordar que, quando da caracterização do Estado neoliberal, enfatizou-se o caráter mercantil assumido ao tratar dos bens sociais. As práticas corporais são, portanto, serviços adquiridos pelo consumidor e ofertados pelo profissional liberal (empreendedor do ramo de serviços de práticas corporais) em ambientes privados.

O desenvolvimento e a expansão do consumo privado das práticas corporais tiveram início nos anos 1980 com o *boom* das academias e clubes de ginástica e com o advento do mundo *fitness*, abrindo um campo de atuação para os professores de educação física (Nozaki, 2015). O mercado de serviços das práticas corporais e das atividades físicas submeteu o trabalho pedagógico do professor de educação física, uma vez comprometido no contexto escolar, a acompanhar o processo de reestruturação produtiva do capital, também sendo submetido às formas precárias de trabalho e à incorporação dos princípios do empreendedorismo.

Dito isso, finaliza-se a argumentação destacando que o trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio perde, na escola, sua centralidade no projeto dominante de sociedade, pois não contribui diretamente para a formação da força de trabalho preconizada pelo novo mundo do trabalho toyotizado, flexível e tecnológico. Entretanto, fora do contexto escolar, na qualidade de serviço ou prestação de serviços ao capital privatista, o trabalho pedagógico dos professores de educação física encontra lugar no projeto de desenvolvimento econômico alinhado ao recuo do Estado, à pragmática do empreendedorismo e do consumo das práticas corporais e das marcas esportivas.

Na contramão do vilipêndio e do abandono do trabalho pedagógico em educação física no Novo Ensino Médio, é necessário reivindicar outra forma de compreensão e concepção da educação física, divergente da e antagônica à concepção dominante e hegemônica. Não se deve reduzir a educação física e o seu acervo de conhecimento e de práticas corporais situados no âmbito da cultura corporal a um componente controlador, domesticador e alienante que, historicamente, serviu

para formar um corpo-máquina, submetido aos desejos e anseios do intelecto. Deve-se, portanto, superar a concepção dualista de sujeito e realizar um trabalho pedagógico direcionado à formação da corporeidade dos sujeitos em sua totalidade, reivindicando uma formação humana de maneira crítico-superadora.

Referências

- Antunes, R. (2005). *O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho*. Boitempo.
- Antunes, R. (2011). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho* (15a ed.). Cortez.
- Antunes, R. (2020). Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0. In R. Antunes (Org.), *Uberização, trabalho digital e indústria 4.0* (pp. 11-22). Boitempo.
- Antunes, R., & Pinto, G. A. (2017). *A fábrica da educação: Da especialização taylorista à flexibilização toyotista*. Cortez.
- Bracht, V. (1999). *Educação física e ciência: Cenas de um casamento (in)feliz*. Editora Unijuí.
- Castellani, L., Fº. (1998). *Política educacional e educação física*. Autores Associados.
- Castellani, L., Fº. (2008). *Educação física no Brasil: A história que não se conta* (15a ed.). Papirus.
- Coletivo de Autores. (2012). *Metodologia do ensino da Educação Física* (2a ed. rev.). Cortez.
- Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971. (1971). Regulamenta o artigo 22 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, DF. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Ferreira, L. S. (2010). Trabalho pedagógico. In D. A. Oliveira, A. M. C. Duarte, & L. M. F. Vieira (Orgs.), *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/223-1.pdf>
- Ferreira, L. S. (2017). *Trabalho pedagógico na escola: Sujeitos, tempo e conhecimentos*. CRV.
- Filgueiras, V. (2021). “É tudo novo”, de novo: As narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. Boitempo.
- Frizzo, G. F. E., Ribas, J. F. M., & Ferreira, L. S. (2013). A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. *Educação UFSM*, 38(3), 553-564. <https://doi.org/10.5902/198464448987>
- Gatti, B., & André, M. (2013). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In W. Weller, & N. Pfaff (Orgs.), *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: Teoria e prática* (3a ed., pp. 29-38). Vozes.
- Kuenzer, A. (1998). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In G. Frigotto (Org.), *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século* (pp. 55-75). Vozes.
- Kuenzer, A. (2005). Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In C. Lombardi, D. Saviani, & J. Sanfelice (Orgs.), *Capitalismo, trabalho e educação* (3a ed., pp. 77-96). Autores Associados.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Lei n. 10.793, de 1 de dezembro de 2003. (2003). Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.793.htm
- Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

- Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política* (2a ed.). Expressão Popular.
- Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. (2016). Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>
- Ministério da Educação. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. MEC/SEF. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf
- Netto, J. P., & Braz, M. (2012). *Economia política: Uma introdução* (8a ed.). Cortez.
- Nozaki, H. T. (2015). Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho: O caso do trabalho do professor de educação física. In M. S. Souza, J. F. M. Ribas, & V. C. Calheiros (Orgs.), *Conhecimento em educação física: No movimento das mudanças, no mundo do trabalho* (pp. 59-80). Editora UFSM.
- Pereira, S. M. (2015). Políticas educacionais no movimento das mudanças no mundo do trabalho. In M. S. Souza, J. F. M. Ribas, & V. C. Calheiros (Orgs.), *Conhecimento em educação física: No movimento das mudanças, no mundo do trabalho* (pp. 41-58). Editora UFSM.
- Portaria Seduc/RS n. 350, de 30 de dezembro de 2021. (2021). Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. https://abecs.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Portaria_350-20211.pdf
- Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. (2018). Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622
- Saviani, D. (2007a). Doutorado em educação: Significado e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, 7(21), 181-197. <https://doi.org/10.7213/rde.v7i21.4591>
- Saviani, D. (2007b). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, 12(34), 152-165. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>
- Scapin, G. J. (2021). Da crise de identidade à crise existencial? A prática pedagógica da educação física escolar analisada pelo prisma do mundo do trabalho informacional-digital. In *Anais da 8. Semana Maranhense de Educação Física e 1. Encontro Estadual do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte*, São Luís, MA, Brasil. https://www.even3.com.br/anais/viiiismef_cbcema/390792-da-crise-de-identidade-a-crise-existencial-a-pratica-pedagogica-da-educacao-fisica-escolar-analisada-pelo-prisma/
- Soares, C. L. (2012). *Educação física: Raízes europeias e Brasil* (5a ed. rev.). Autores Associados.
- Taffarel, C. (2010). Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: Contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. *Motrivivência*, (35), 18-40. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2010v22n35p18>
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Zimmermann, A. P. da R., & Ferreira, L. S. (2014, 14-16 abril). Relações entre políticas educacionais e a reestruturação do trabalho pedagógico na Educação Física Escolar. In *4. Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação e 7. Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação*, Porto, Portugal. https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/AnaPauladaRosaCristinoZimmermann_GT4_integral.pdf

Nota sobre autoria

O primeiro autor atuou em todos os momentos de elaboração do artigo. A segunda autora atuou na orientação e revisão de toda a elaboração do artigo.

Disponibilidade de dados

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Como citar este artigo

Scapin, G. J., & Ferreira, L. S. (2022). O abandono do trabalho pedagógico na educação física do Novo Ensino Médio. *Cadernos de Pesquisa*, 52, Artigo e09413. <https://doi.org/10.1590/198053149413>