

**ARTIGO** <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7024>**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES E  
TENDÊNCIAS PROMOVIDAS PELA REFORMA E PELA BNCC****PHYSICAL EDUCATION IN THE NEW HIGH SCHOOL: IMPLICATIONS AND  
TRENDS PROMOTED BY REFORM AND BNCC****EDUCACIÓN FÍSICA EN LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA: IMPLICACIONES Y  
TENDENCIAS PROMOCIONADAS POR REFORMA Y BNCC***José Arlen Beltrão*

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Brasil

*Celi Nelza Zulke Taffarel*

Universidade Federal da Bahia – Brasil

*David Romão Teixeira*

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Brasil

**Resumo:** Este texto objetiva examinar a condição do componente curricular educação física no ensino médio, após as alterações promovidas pela lei n. 13.415/2017, pelas DCNEM de 2018 e pela BNCC, visando discutir as implicações e tendências que emergem desse processo, bem como expor os elementos fundamentais da proposta de educação física presente na BNCC. Apoiado no materialismo histórico dialético, realizou-se pesquisa documental. Constatou-se que a reforma contribuiu para o aprofundamento da hierarquização curricular. A educação física perdeu o status de obrigatória e sua condição de componente curricular não está assegurada. O objeto de ensino apontado pela BNCC não favorece o trato pedagógico do problema central desse campo de conhecimento. Por fim, as habilidades almejadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos ligados à educação física, além de perspectivar para os jovens um limitado desenvolvimento.

**Palavras chave:** Educação física escolar; Ensino médio; BNCC.

**Abstract:** This study had as object to examine the condition of the physical education curriculum component in high school, after the changes promoted by law no. 13.415/2017, by the DCNEM 2018 and by the BNCC, aiming to discuss the implications and trends that emerge from this process, as well as exposing the fundamental elements of the physical education proposal present at the BNCC. Supported by historical dialectical materialism, documentary research was carried out. It was found that the reform contributed to the deepening of the curricular hierarchy. Physical education has lost its mandatory status and its condition as a curricular component is not guaranteed. The teaching object pointed out by BNCC does not favor the pedagogical treatment of the central problem of this field of

knowledge. Finally, the desired skills may or may not require scientific knowledge related to physical education, in addition to providing a limited development for young people.

**Keywords:** School physical education; High school; BNCC.

**Resumen:** Este texto tiene como objetivo examinar la condición del componente curricular de educación física en la escuela secundaria, después de los cambios promovidos por la ley n. 13.415/2017, por DCNEM 2018 y por BNCC, con el objetivo de discutir las implicaciones y tendencias que surgen de este proceso, así como exponer los elementos fundamentales de la propuesta de educación física presente en BNCC. Apoyado por el materialismo histórico dialéctico, se llevó a cabo una investigación documental. Se encontró que la reforma contribuyó a la profundización de la jerarquía curricular. La educación física ha perdido su estatus obligatorio y su condición como componente curricular no está garantizada. El objeto de enseñanza presentado por BNCC no favorece el tratamiento pedagógico del problema central de este campo del conocimiento. Finalmente, las habilidades deseadas pueden o no requerir conocimiento científico relacionado con la educación física, además de proporcionar un desarrollo limitado para los jóvenes.

**Palabras clave:** Educación física escolar; Escuela secundaria; BNCC.

## Introdução

Desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu Dilma Rousseff da presidência da República, o novo bloco no poder (BOITO JR, 2018) vem se empenhando em realizar reformas e implementar medidas, nas diferentes esferas da sociedade, como na economia, no mercado de trabalho, na exploração dos recursos naturais e também na educação.

No caso da educação, as alterações mais substanciais foram promovidas no ensino médio. Aprovou-se a lei n. 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, 2017), homologou-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio (BRASIL, 2018a) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018b), visando empreender uma reforma curricular no último nível de ensino da educação básica brasileira.

Com os novos parâmetros estabelecidos por esses instrumentos, operou-se uma flexibilização no currículo e alguns componentes curriculares perderam o status de componente curricular obrigatório, dentre eles, a educação física. Considerando a liberdade que as redes terão para compor e formular os currículos do ensino médio, a presença e os rumos da educação física nesse nível de ensino precisam ser mais bem esclarecidos.

Cabe destacar que a história desse nível de ensino é marcada por uma dualidade estrutural, relacionada a uma seletividade que implicou, em geral, a negação do acesso ou uma formação para os membros da classe trabalhadora distinta daqueles pertencentes às classes dominantes, tanto no aspecto quantitativo (anos de formação), quanto no que se refere à

qualidade (acesso à ciência). Essa problemática recebeu e vem recebendo a atenção de diversos pesquisadores (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; CIAVATTA; RAMOS, 2011; KRAWCZYK, 2011; KUENZER, 2017).

Quando se trata especificamente da educação física, no ensino médio se observa aumento da evasão e um progressivo afastamento e desinteresse dos alunos em relação às aulas desse componente curricular (MILLEN NETO et al., 2010).

As questões desafiadoras pertinentes à educação física no ensino médio, associadas às alterações promovidas pela reforma desse nível de ensino, segundo Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), provocam os pertencentes ao campo da educação física (pesquisadores, professores, movimento estudantil) a refletirem, questionarem e produzirem argumentos científicos que expliquem essa situação e justifiquem a presença desse componente curricular no ensino médio.

Entretanto, a produção acadêmica com a temática educação física no ensino médio ainda é tímida no Brasil. Rufino et al. (2014), em trabalho que analisou o estado da arte desta temática, constataram que apenas 1,7% do total da produção acadêmico-científica da área da educação física estava relacionada ao ensino médio. Essa constatação, somada aos problemas enfrentados pela educação física no ensino médio e, principalmente, pelas transformações curriculares e incertezas decorrentes da reforma, indica a imprescindibilidade de estudos com esse objeto.

Diante dessa situação, este trabalho objetiva justamente examinar a condição do componente curricular educação física no novo ensino médio, ou seja, examinar as alterações e implicações que atingem este componente curricular, promovidas pela lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e pelas DCNEM (BRASIL, 2018b) e, principalmente, expor os elementos fundamentais da proposta de educação física contidos na BNCC desse nível de ensino (BRASIL, 2018a), bem como as tendências que foram fortalecidas com esses dispositivos.

Recorreu-se à pesquisa documental, onde foram analisados a lei n. 13.415/2017 e sua exposição de motivos, as DCNEM (BRASIL, 2018b), a BNCC (2018a), relatórios e demais documentos oficiais que versavam sobre ou concorreram para a reformulação curricular do ensino médio. Em relação à técnica para tratamento e análise dos dados coletados, optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 1979), a qual possibilita compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto de comunicações escritas, orais, gestuais ou de imagens (SEVERINO, 2007).

Para isso, esta investigação foi referenciada na concepção materialista e dialética da história, que no processo investigativo busca extrair do objeto em análise as suas múltiplas

determinações<sup>1</sup>, na totalidade das relações em que este objeto está inscrito. É importante registrar que este método não é nem deve ser entendido como um conjunto de regras que o investigador segue durante a pesquisa, mas, sobretudo, numa concepção de mundo que está orientada para a apreensão radical da realidade, do objeto de estudo (MARX, 2008; MARX, 2014).

Nessa perspectiva, serão apresentados no primeiro tópico deste trabalho a análise e discussão das principais alterações promovidas pela reforma do ensino médio, especialmente as que implicam diretamente a educação física. No segundo tópico, examina-se a concepção de educação física e como este campo de conhecimento foi inserido na BNCC do ensino médio. Por fim, nas considerações finais é apresentada uma síntese resultante desta investigação.

### **Novo ensino médio: estreitamento curricular, privatização e a desvalorização da educação física**

Desconsiderando as controvérsias e críticas atribuídas ao projeto de lei n. 6840/13, que tramitava no congresso com a finalidade de reformar o currículo do ensino médio, o governo Temer optou por apresentar medida provisória (MP) n. 746/2016, que posteriormente fora convertida na lei n. 13.415/2017, em essência, com o mesmo teor do referido projeto de lei.

Segundo Motta e Frigotto (2017), interessados em implementar pautas regressivas e sustentados em promessas irrealizáveis, como a capacitação para o trabalho em um contexto de desemprego crescente, o governo decide adotar caminhos autoritários e renuncia a qualquer busca ou estabelecimento de consenso na efetivação das mudanças na estrutura e funcionamento do ensino médio.

O decurso da discussão e aprovação da lei n. 13.415/2017 e da BNCC do ensino médio foi conflituoso. Por um lado, durante esse processo, observou-se considerável oposição popular, através de ocupações de escolas, notas públicas, protestos e mobilizações, impulsionadas por estudantes, professores, sindicatos e entidades científicas, que reivindicavam a paralisação da reforma. Por outro lado, veículos da grande mídia, fundações vinculadas a empresas e setores ligados à iniciativa privada manifestaram apoio e ratificaram a necessidade da reforma com o conteúdo que estava sendo proposto<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A concepção marxiana de determinação não deve ser confundida com determinismo, pois “[...] determinações são traços pertinentes aos elementos constitutivos da realidade [...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza” (PAULO NETTO, 2011, p. 45).

<sup>2</sup> O Ministério da Educação (MEC) dedicou uma página do seu portal na internet para relacionar o posicionamento de sujeitos e entidades que apoiavam a reforma. Em geral, ligados ao setor empresarial. Ver mais em:

De modo geral, os defensores da reforma do ensino médio integram uma ampla e heterógena frente, que há alguns anos vem empreendendo esforços no sentido de incorporar na educação pública condutas e processos típicos do campo empresarial, como a meritocracia, a gestão por resultados, a competição, a concorrência, a desregulamentação, os incentivos, o pagamento por mérito, a testagem, a responsabilização vertical, uma maior participação da iniciativa privada etc. Esses sujeitos são designados por Freitas (2012) como reformadores empresariais da educação.

Em relação à reestruturação realizada no ensino médio, destacam-se as alterações que favorecem processos privatizantes na educação pública e que atendem diretamente aos interesses dos reformadores empresariais da educação, especialmente a possibilidade de parte do currículo ser ofertado por entidades não estatais (art. 36, § 8º da LDB), ou oferecido por instituições de educação a distância conveniadas (art. 36, § 11º da LDB), assim como a desregulamentação da contratação de professores (notório saber) (art. 61, inciso IV da LDB) e a fragmentação e flexibilização do currículo (art. 36 da LDB) (BRASIL, 2017).

Segundo Beltrão e Taffarel (2017), a reforma do ensino médio potencializa os processos privatizantes da educação básica pública, sobretudo a privatização endógena, ou seja, por dentro das redes, via parcerias público-privadas, visto que:

Ao reduzir normas e barreiras, diferentes rearranjos serão possíveis, dando mais liberdade às empresas e fundações. Algumas poderão se especializar em oferecer determinado itinerário formativo, muitas desenvolverão programas *on-line*, outras assumirão a gestão das escolas ou redes, optando por arranjos curriculares de menor custo, dentre várias combinações possíveis (BELTRÃO; TAFFAREL, 2017, p. 597).

Com a reestruturação do currículo, conforme evidencia o art. 10 das DCNEM (BRASIL, 2018b) e estabelece o art. 4º da lei n. 13.415/2017, “[...] o currículo do ensino médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos [...]” (BRASIL, 2018a, p. 1), ou seja, via de regra o ensino médio passará a ter dois momentos, um comum a todos os alunos, com os conteúdos previstos na BNCC, e outro diversificado, quando o aluno irá realizar estudos em uma área.

Outra mudança importante diz respeito à redução significativa do número de componentes curriculares obrigatórios em relação ao formato anterior. No novo ensino médio apenas os componentes curriculares língua portuguesa e matemática mantiveram o status de

---

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/transparencia/30000-uncategorised/39871-novo-ensino-medio>. Acesso em 10 de fevereiro de 2017.

obrigatórios. Já educação física, arte, filosofia e sociologia terão estudos e práticas obrigatórias, ou seja, deixam de ser componentes curriculares obrigatórios podendo seus estudos estarem incluídos em outros componentes ou ofertados via área do conhecimento.

Nos Estados Unidos, onde mudanças semelhantes foram realizadas, grande parte do tempo escolar passou a ser utilizado na preparação para os testes e “[...] uma atenção mínima era prestada a ciências, história, literatura, geografia, educação cívica, artes e outros assuntos” (RAVITCH, 2011, p. 91). Como nesse país, essas mudanças acentuam a hierarquização disciplinar na escola brasileira, em especial no último nível de ensino da educação básica.

Segundo Kuenzer (2017, p. 346), é o "pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio, de modo a atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro; o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil".

Nessa perspectiva, conhecimento bom é conhecimento útil à vida produtiva laboral. Com efeito, considerando as exigências atuais do modo de produção capitalista, os conhecimentos relacionados à educação física tendem a ser secundarizados, reduzidos ou até suprimidos do currículo.

A carga horária destinada à formação comum, justamente o espaço do currículo onde a educação física está inserida, que antes era de 3.200 horas, sofreu redução e não poderá ser superior a 1.800 horas.

As DCNEM de 2018, em seu art. 7º, reforçam que as redes terão a incumbência de definir a carga horária destinada a essa formação, conforme redação do parágrafo 6º, que diz que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018b, p. 4). Portanto, mesmo que a educação física seja incluída como componente curricular nas propostas das redes, provavelmente sua carga horária será menor.

A nova matriz curricular do ensino médio da rede estadual de educação da Bahia, por exemplo, retirou o componente curricular educação física do 3º ano, e manteve apenas 1 hora semanal nos dois primeiros anos (SEC BAHIA, 2020).

Em consequência, os jovens terão o direito de acesso negado a diversas significações sociais produzidas pela humanidade no âmbito das atividades da cultura corporal. Já em relação aos professores de educação física, com a contração do campo de atuação escolar, se configuram como possibilidades a atuação em mais de uma escola para compensar essa perda, a necessidade de assumir outras disciplinas para complementar carga horária, a diminuição de

suas horas de trabalho ou até mesmo a dispensa, dependendo do regime de contratação e da política estabelecida pela rede de ensino.

Ainda, é possível constatar que na estrutura geral da BNCC (2018a), diferentemente do ensino fundamental, não se prevê na seção do ensino médio os componentes curriculares, exceto língua portuguesa e matemática. Para os demais campos de conhecimento preveem-se apenas áreas de conhecimento.

O MEC afirma que a organização por áreas “não exclui **necessariamente** as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios”, seria uma estratégia para fortalecer as relações entre os componentes curriculares da área (BRASIL, 2018a, p. 32, negrito não original).

Não obstante, ao registrar que essa organização não exclui necessariamente as disciplinas, mostra também que tampouco elas são fundamentais ou estarão garantidas nas novas formas de organizar o ensino médio, já que as redes de ensino terão maior liberdade.

Nessa perspectiva, há um esforço em sugerir outras formas de organização curricular, defendendo a necessidade de se romper com a centralidade das disciplinas escolares, podendo ser criadas áreas, interáreas, projetos, centros de interesse etc. (BRASIL, 2018a).

Segundo as DCNEM (BRASIL, 2018b, p. 6), em seu artigo 11, os estudos e práticas dos componentes curriculares que deixaram de ser obrigatórios, incluindo a educação física, podem “[...] ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”. A defesa para essas mudanças está alicerçada na convicção de que os problemas relativos à fragmentação do conhecimento poderiam ser resolvidos com uma outra organização curricular.

A despeito das intenções anunciadas na BNCC e da necessidade real de se superar a fragmentação do conhecimento, Frigotto (2008) alerta que só os meios didáticos são insuficientes para se alcançar a integração do conhecimento, pois esse é um problema que se explicita no plano material, histórico-cultural e epistemológico.

Com essa nova orientação e a possível supressão do componente curricular educação física no ensino médio, torna-se mais difícil a integração dos níveis de ensino da educação básica, uma ruptura que tende a prejudicar o aprofundamento dos conhecimentos dessa área tratados no ensino fundamental (uma das finalidades expressas na LDB em seu artigo 35).

Ademais, essas alterações trazem implicações preocupantes, pois se o componente curricular educação física não é obrigatório, não se tem mais a exigência de um professor especialista para este componente. Considerando que a legislação determina apenas o estudo e práticas da educação física, e que o currículo poderá ser organizado de diferentes maneiras, os

seus respectivos conhecimentos poderão ser abordados pela área de conhecimento, caso o currículo seja assim organizado, ou dentro de outro componente curricular. Assim sendo, o professor de língua portuguesa poderá ministrar arte ou educação física, da mesma forma que o de geografia poderá ministrar sociologia ou filosofia ou ainda história. Esses são alguns exemplos possíveis dentro dos diversos arranjos curriculares através de que o ensino médio poderá ser organizado.

Caso o ensino da educação física fique a cargo de um professor generalista da área, ou ainda quando os estudos e práticas da educação física ficarem incluídos dentro de outro componente curricular, poderão ser observados prejuízos na formação dos estudantes, já que a abordagem superficial ou a negligência dos conteúdos da cultura corporal são as consequências mais prováveis com a subsunção deste componente curricular.

Nessas circunstâncias, a promessa de “[...] consolidar e ampliar as aprendizagens previstas [...] do ensino fundamental nos componentes curriculares” (p. 481), ou a previsão de que o jovem, ao final do ensino médio, apresentará “[...] uma compreensão aprofundada e sistemática acerca da presença das práticas corporais em sua vida e na sociedade, incluindo os fatores sociais, culturais, ideológicos, econômicos e políticos envolvidos nas práticas e nos discursos que circulam sobre elas” (BRASIL, 2018a, p. 495) se mostram improváveis.

Do ponto de vista dos fundamentos que estruturam o novo ensino médio, é possível identificar uma mudança epistemológica considerável na concepção de trabalho em relação ao arcabouço normativo que estava em vigor.

Apesar de afirmar que “o trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza [...]”, as DCNEM de 2018 (BRASIL, 2018b, p. 3) no restante do seu texto, apresentam esta categoria restrita ao mundo do trabalho, nesse caso assumindo, predominantemente, o sentido de atuação profissional.

A BNCC do ensino médio também aborda essa questão de modo semelhante, esclarecendo que a formação básica para o mundo do trabalho “[...] supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...]”, visando que esses estudantes sejam capazes de “[...] se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior” (BRASIL, 2018a, p. 465-466). Nesse caso, preparar para o trabalho ganha a conotação de preparar para o emprego.

Essa é uma alteração relevante em relação às DCNEM de 2012 (BRASIL, 2013), já que além de assumir a categoria trabalho em seu duplo sentido, ontológico e histórico, ainda adotava

o trabalho como princípio educativo nesse nível de ensino, sendo esta categoria “[...] a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos” (BRASIL, 2013, p. 162). Com efeito, apontava para a construção de um ensino médio unitário, tendo como base dessa proposta de desenvolvimento curricular o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

As DCNEM de 2018 e a BNCC do ensino médio abandonam esses princípios estruturantes e aprofundam a fragmentação curricular ao regulamentarem os dispositivos instituídos pela lei n. 13.415/2017. Em seu lugar, na organização dos itinerários formativos, as DCNEM de 2018 indicam os seguintes eixos estruturantes: (i) investigação científica; (ii) processos criativos; (iii) mediação e intervenção sociocultural; (iv) empreendedorismo.

Em síntese, verifica-se que a reforma do ensino médio promoveu uma ruptura político-pedagógica significativa em relação à proposta anterior. A educação física perdeu a condição de obrigatória e o status de componente curricular não está assegurado. Nessas condições, essa disciplina que há muito vem buscando se justificar no currículo e demonstrar sua relevância nos projetos de escolarização, é provocada a intensificar o debate em torno de sua necessidade histórica (MELLO, 2014).

### **A educação física na BNCC do ensino médio: o esvaziamento do conhecimento científico e o rebaixamento da formação**

Em 2015, o governo Dilma constituiu o grupo de trabalho que ficou responsável por conduzir as discussões em torno da BNCC. Entretanto, assim que o presidente Temer tomou posse, a equipe que conduzia esses trabalhos no MEC foi alterada, conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram substituídos e um novo grupo de trabalho foi constituído, sob a justificativa de dar à BNCC a cara do “novo MEC”<sup>3</sup>.

A terceira versão da BNCC do ensino médio já foi produzida sob essas novas condições e, após algumas poucas modificações, foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2018 (BRASIL, 2018b). Com efeito, verificou-se que a versão final da BNCC difere consideravelmente das duas primeiras versões (ANPED, 2018), inclusive em relação à proposta para a educação física (NEIRA, 2018), resultando num texto totalmente mutilado e reducionista (ANPED, 2018).

No que se refere aos fundamentos pedagógicos, a versão definitiva da BNCC do ensino médio tem o “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018a, p. 13), visto que a

---

<sup>3</sup> Sobre essas mudanças, consultas podem ser feitas em: < <https://avaliacaoeducacional.com/2016/05/31/bncc-sob-nova-direcao/>>. Acesso em: 10 de novembro de 2017.

sociedade contemporânea “[...] requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender [...]” (BRASIL, 2018a, p. 14).

Deste modo, são apresentadas dez competências gerais para a educação básica, que “[...] se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da educação básica [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores [...]” (BRASIL, 2018a, p. 8-9).

As competências gerais norteiam as competências específicas de cada área, que por sua vez se desdobram em um conjunto de habilidades relacionadas no documento, as quais “[...] representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio” (BRASIL, 2018a, p. 33). Nesse sentido, as competências são entendidas no documento como a capacidade de saber fazer, envolvendo tarefas tanto do cotidiano quanto do mundo do trabalho (BRASIL, 2018a).

Ramos (2006) analisou a noção de competência em propostas educacionais, especialmente a brasileira, e conclui que a categoria competência secundariza os conhecimentos de base científica e está mais articulada com o conhecimento tácito, pois a competência é indissociável da ação. O que é observado na BNCC, já que se estabelece que “[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências [...]” (BRASIL, 2018a, p. 11).

Portanto, tendo em vista que a BNCC irá orientar/definir “[...] aquilo que os estudantes devem aprender [...]” (BRASIL, 2018a, p. 11), a análise do seu conteúdo, especialmente das suas competências e habilidades, é um imperativo para se identificar com maior riqueza a nova função atribuída aos componentes curriculares, incluindo a educação física.

O processo de análise desse documento, realizado nesta investigação, deteve-se aos aspectos relativos à educação física e se centrou em torno das seguintes problemáticas: a) como é tratada a questão do objeto de ensino da educação física?; b) a relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área da educação física; c) o papel da educação física no projeto pedagógico hegemônico para a atualidade da formação da juventude.

a) *A questão do objeto de ensino da educação física* - O caso da constituição da área “Linguagens e suas tecnologias”, que agrega os conhecimentos de língua portuguesa<sup>4</sup>, língua inglesa, educação física e arte, demonstra uma inconsistente integração, visto que se tem como pressuposto a unidade dos objetos de ensino desses componentes curriculares, tendo a

---

<sup>4</sup> A importância dada a esse componente curricular nessa proposta pode ser observada quando se compara com o espaço destinado a ele. Enquanto a discussão da área de “Linguagens e suas tecnologias” ocupa 17 páginas (orientações voltadas à própria língua portuguesa, à língua inglesa, à educação física e à arte), ele ganhou ainda um tópico específico que ocupa mais 28 páginas.

linguagem como categoria central. Contudo, a partir da análise do objeto da educação física, conforme será apresentado a seguir, é possível identificar que essa constituição pretere o desenvolvimento concreto e histórico do objeto deste componente curricular.

Nesse sentido, em relação à definição do objeto de ensino da educação física<sup>5</sup>, observa-se o uso indiscriminado de conceitos como corporeidade e cultura corporal, sem a devida fundamentação ou referência, tratados nesse caso como sendo a mesma categoria. Todavia, a BNCC adota a concepção de linguagem corporal enquanto objeto, o que dá a entender que os referidos conceitos estariam compreendidos no quadro conceitual de linguagem corporal, por outro lado, a opção por esse objeto se relaciona com a tentativa de integrar os conhecimentos vinculados ao componente curricular educação física aos demais da referida área.

Abaixo, são apresentados excertos extraídos da BNCC do ensino médio onde se faz referência ao objeto de ensino da educação física:

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

Cada conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, esportes e atividades corporais de aventura) apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área (BRASIL, 2018a, p. 495).

Ao refletir sobre o objeto de ensino da educação física, Escobar (2012), contrariando o que posteriormente iria ser assumido na BNCC, afirmava: “O estudo da educação física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro, um erro” (p. 129). Pois, durante o jogo, por exemplo, o sujeito está envolvido pelo próprio jogo, “[...] preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e de seu objetivo implícito” (p. 130). Segundo a autora, a equivocada conclusão de que o objeto de ensino da educação física seria a linguagem corporal decorre da influência do idealismo kantiano, traduzido nas obras de Habermas adotadas no Coletivo de Autores (1992), e do pensamento alemão sobre as atividades corporais<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Notadamente, o objeto de ensino da educação física recebe pouca atenção nessa proposta. Ocupa posição marginal. Ao fazer o mesmo exercício descrito na nota anterior, observa-se que a discussão destinada à educação física se desenvolve em quatro parágrafos, compreendendo aproximadamente uma página.

<sup>6</sup> Nessa entrevista, Escobar identifica as principais contribuições da obra, mas também aponta contradições, críticas e equívocos, dentre eles o entendimento de que a linguagem corporal seria o objeto de estudo da educação física.

O idealismo de base kantiana, em síntese, opera com o entendimento de que os objetos/fenômenos da realidade são incapazes de se mostrarem aos homens tais como são. Não aparecem como coisa-em-si, mas como representações subjetivas construídas pelas faculdades humanas da cognição.

Segundo Gianfaldoni e Micheletto, “em Kant, o objeto é necessariamente submetido ao sujeito, pois “[...] o fenômeno é aquilo que de modo algum pode encontrar-se no objeto em si mesmo, mas sempre na sua relação com o inseparável da representação do primeiro”” (KANT, 1983, p. 70 apud GIANFALDONI; MICHELETTO, 2007, p. 350).

Barata-Moura (1986), ao analisar as obras de Kant, constata o movimento de redução do material à consciência. Com efeito, a coisa é apenas o que se pensa sobre ela, assim, passa a ter existência se o sujeito for capaz de pensá-la. Com isso, o homem cria coisas através da consciência e a existência é fruto da representação, de uma posição subjetiva. Por conseguinte, o material necessita de um impulso para existir, ou seja, o pensar.

No quadro da ideia de cultura corporal como expressão corporal e/ou linguagem, o sujeito é condição de possibilidade para a produção e reprodução da cultura corporal, mas um sujeito abstrato, porque abstraído das condições materiais de existência. As determinações do processo de produção e de reprodução da cultura corporal situam-se exclusivamente em um quadro subjetivo/intersubjetivo de experiências e de comunicação.

Além disso, como a objetividade do objeto não tem existência independente com relação ao sujeito que o apropria, a apropriação se dá de forma unilateral, pois reduz o objeto ao sujeito, preterindo as relações objetivas que forjaram o próprio objeto do conhecimento. Dessa forma, a objetividade do objeto do conhecimento perde centralidade na reprodução do ser (cuja linguagem assume essa centralidade).

Segundo Duarte (2016, p. 52), “a atividade humana como produto é imprescindível à atividade humana como processo”, pois, esse produto nada mais é do que atividade humana objetivada, e a sua subjetivação é condição para a reprodução do gênero humano. Em outros termos, consiste no processo de apropriação da cultura produzida historicamente, que nesse caso reúne os elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular.

A relação dialética entre o processo de objetivação, que resulta em produtos sociais, e o processo de apropriação, que se refere à atividade inversa, ou seja, à transferência ao sujeito daquilo que está contido no objeto, expressa, segundo Duarte (2016, p. 9), “[...] a dinâmica do processo pelo qual o ser humano se autoconstrói ao longo da história”.

Na discussão sobre a educação física, presente na BNCC do ensino médio, a categoria apropriação não aparece. Por outro lado, o estudo deste campo de conhecimento visa “[...] explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção” (BRASIL, 2018a, p. 483).

Segundo a BNCC do ensino médio, o trabalho pedagógico deve se concentrar na reflexão do aluno sobre a sua própria experiência, pois “[...] contribuem para a formação de sujeitos que possam analisar e transformar suas práticas corporais, tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos” (BRASIL, 2018a, p. 484).

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

Considerando que não há objeto em-si-mesmo, sua existência se dá no plano da linguagem. Essa existência é produzida nas relações entre os sujeitos, mediadas pela linguagem. Nesse sentido, em relação às práticas corporais, a produção/significação deste objeto pelo sujeito e a comunicação dos sentidos atribuídos durante a experiência são os elementos fundamentais, são a forma como se constitui o objeto “linguagem corporal”.

Assim sendo, se o objeto é construído pelo sujeito, se a sua objetividade é ausente, se a sua existência depende do sujeito, se a apropriação do legado humano é preterida, logo, o ensino sistematizado e progressivo dos conhecimentos dessa área passa a ser dispensável. Ainda, seguindo essa lógica, se o mais importante é a **experiência** e a sensibilidade corporal e não a transmissão do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, o professor com notório saber, construído ao longo de sua **experiência** de vida e profissional, poderá assumir a condução do processo formativo desse sujeito.

Por mais que em algumas situações as atividades da cultura corporal se realizam na intenção de transmitir determinada mensagem, em regra, sua estrutura e desenvolvimento histórico não se orientam em torno dessa finalidade. É verdade que certos fenômenos podem, a depender do motivo da atividade (assumido pelo sujeito), apresentar o predomínio dessa dimensão (comunicação), o que possivelmente contribui com generalizações inconsistentes.

Texeira (2018), ao tratar desse tema, ressalta que:

**As atividades da Cultura Corporal no âmbito da Educação Física não são em geral uma forma de linguagem/comunicação [...] É importante destacar isso, uma vez que a ação corporal precisa da intencionalidade do sujeito para assumir a tarefa comunicativa. [...] Por exemplo, a dança realizada numa apresentação artística é diferente da dança como fruição individual, na primeira, embora possa existir a dimensão da fruição individual, o motivo da atividade é transmissão de uma mensagem artística, diferente de quando se dança num baile para própria diversão. Mais uma vez o motivo da atividade aparece como um fator que merece muita atenção na Educação Física escolar (TEIXEIRA, 2018, p. 52, negrito não original).**

Como destacado na citação acima, o motivo da atividade oferece uma das chaves para se apreender o objeto da educação física, pois expressa a dialética entre necessidade humana e objeto da atividade que satisfaz tais necessidades, o que coloca a questão na dinâmica do processo de ontogênese da individualidade do ser humano realmente existente a partir de determinadas relações de produção da existência. A partir desse processo, é possível construir um conjunto de explicações que expressem a realidade com maior fidedignidade.

Com efeito, respostas a alguns questionamentos podem contribuir nessa tarefa. Por isso se pergunta: Ao praticar o futebol, ou outro esporte coletivo, uma corrida ou saltos do atletismo, ou ainda no momento em que luta, o sujeito, fundamentalmente, visa transmitir uma mensagem? Ou se comunicar com o outro? Além disso, o desenvolvimento das técnicas que estruturam essas atividades visa a uma mensagem mais elaborada, uma linguagem mais sofisticada ou diversificada? A análise dessas situações aponta para respostas negativas.

Em outros termos, Nascimento (2018, p. 681) trata da questão e chama a atenção que “o objeto de uma atividade sintetiza os problemas fundamentais em relação aos quais as ações dos sujeitos devem estar orientadas”. Eles são qualificados como “fundamentais” ou “centrais” em função de terem sido determinantes para o surgimento e desenvolvimento da atividade e persistirem, ainda hoje, enquanto determinantes na sua realização pelo sujeito singular. Com efeito, esse objeto, enquanto formulação teórica, é resultado da síntese das “[...] relações entre necessidades, motivos, objetivos e instrumentos que foram historicamente desenvolvidos em uma dada prática social” (NASCIMENTO, 2018, p. 681).

Desse modo, na realização da atividade os sujeitos agem para reconstruir “[...] criadoramente a experiência humana que foi objetivada em tal atividade”, nesse caso, é o objeto da atividade que irá direcionar “[...] o conteúdo geral das ações dos sujeitos em seus processos de apropriação de uma dada atividade” (NASCIMENTO, 2018, p. 681).

A categoria central para compreender as atividades humanas – em geral e aquelas ligadas ao campo da educação física em específico, é o trabalho<sup>7</sup> e não a linguagem. O trabalho, como já exposto por Marx, é, em última análise, o mediador das relações sociais, pois as demais atividades têm suas gêneses ligadas ao trabalho, ou seja, são desdobramentos históricos dessa atividade vital.

A partir da categoria trabalho e com fundamentação no materialismo histórico-dialético, Taffarel, Escobar (2009), Teixeira (2018), entre outros, se dedicaram ao desenvolvimento da explicação e conceituação da cultura corporal, partindo das bases desse objeto que foram apresentadas pelo Coletivo de Autores (1992). Nessa tarefa investigativa, os referidos autores empreenderam análise do desenvolvimento sócio-histórico das práticas corporais, buscando reconhecer a natureza e a especificidade desse objeto, bem como os nexos e relações estabelecidas.

Nesse sentido, Taffarel e Escobar (2009, p. 3) conceituam a cultura corporal como sendo,

[...] fenômeno das práticas [corporais] cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexo interno das suas propriedades – determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas a leis histórico-sociais. O geral dessas atividades é que são valorizadas em si mesmas; seu produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos e outros relacionados à sua realidade e às suas motivações. Elas se realizam com modelos socialmente elaborados que são portadores de significados ideais do mundo objetual, das suas propriedades, nexos e relações descobertos pela prática social conjunta (TAFFAREL; ESCOBAR, 2009, p. 3).

Portanto, as atividades da cultura corporal, expressas nos fenômenos dança, ginástica, esporte, luta, jogo etc., são formas particulares da prática social e produtos das relações de produção, produzidas e reproduzidas para atender necessidades de uma coletividade, que “[...] uma vez instituídas assumem importância no processo de interiorizar no ser social o que é próprio dos humanos” (TEIXEIRA, 2018, p. 48). Disso reside a importância da sua apropriação para a reprodução e desenvolvimento do gênero humano em suas múltiplas dimensões e possibilidades.

---

<sup>7</sup> O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como uma potência natural e para apropriar-se dela de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais de sua corporeidade, modificando a ambos (MARX, 2014).

Desse modo, ao tratar o objeto da educação física como linguagem/linguagem corporal, e não como trabalho/cultura corporal, como demonstrado por esses autores, oferece-se uma abordagem distorcida dos fenômenos da cultura (corporal), que por sua vez dificulta a apropriação das diversas e diferentes determinações que constituem e explicam esses fenômenos.

Além disso, a compreensão da estrutura e dinâmica do objeto de ensino, ou com outras palavras, a identificação dos traços essenciais desse objeto, a sua constituição conteúdo-forma histórica, bem como os nexos e relações estabelecidos na totalidade em que integra, é condição para um ensino que supere o imediatamente sensível, o senso comum, e possibilite a apreensão do real concreto no pensamento.

A definição do objeto de ensino é uma questão importante também do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, já que uma das dimensões do trabalho pedagógico diz respeito à identificação dos elementos culturais a serem assimilados pelo aluno, distinguindo o essencial do acidental, o principal do secundário (SAVIANI, 2008), quer dizer, a partir de determinada referência, visando determinado objetivo, o professor irá selecionar os conteúdos fundamentais a serem ensinados-aprendidos, dessa forma, dependendo do ponto de partida, que nesse caso é o objeto de ensino, o secundário poderá ocupar o lugar do principal no ato educativo.

Observa-se, então, que a forma como a BNCC do ensino médio aborda o objeto da educação física não oferece a fundamentação que favoreça o trato pedagógico do problema central das atividades desse componente curricular, elemento fundamental para se apropriar a essência da atividade em questão, e do qual decorrem outros conteúdos e significações, que constituem e caracterizam determinada atividade.

Além do mais, a compreensão correta do objeto de ensino da educação física é fundamental pois, conforme alerta Nascimento (2018), está ligada e tem implicações diretas no “como se ensina” e na finalidade pedagógica.

b) *A relação das competências e habilidades esperadas e o conteúdo próprio da área da cultura corporal* - Diante da importância que o desenvolvimento das competências e habilidades assume na BNCC do ensino médio, para se reconhecer o espaço e a função que os conhecimentos de determinado componente curricular passam a ocupar e a exercer, torna-se imprescindível identificar como essas competências e habilidades se relacionam com esse componente curricular, no caso deste trabalho, a educação física.

Na área Linguagens e suas tecnologias são 7 competências que estão vinculadas a 28 habilidades. Analisaram-se as competências da área visando identificar quais delas previam ou se relacionavam com o objeto de ensino da educação física. No caso das habilidades, considerando que elas representam as aprendizagens essenciais defendidas e previstas na BNCC, buscou-se verificar como elas se relacionam com os conhecimentos específicos do objeto de ensino da educação física, no sentido de identificar em quais delas esses conhecimentos são realmente necessários para se desenvolver determinada habilidade.

**Tabela 1 – Competências da Área de Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino médio**

<b>Competências Específicas da Área de Linguagens e suas Tecnologias</b>	<b>Menção ao objeto de ensino da educação física</b>
1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.	Refere-se genericamente
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.	Refere-se genericamente
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.	Não se refere
5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.	Refere-se diretamente
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.	Não se refere
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.	Não se refere

Adaptado de Brasil (2018a).

Após examinar as 7 competências dessa área, verificou-se que apenas a competência 5 se refere diretamente à educação física, ao objetivar a compreensão dos processos de produção e negociação de sentidos das práticas corporais. As competências 1 e 3 se referem genericamente ao objeto de ensino da educação física, nesse caso tratam das linguagens em geral, compreendendo a linguagem corporal nesse contexto (tabela 1).

Da análise do conjunto de habilidades previstas nessa área, constatou-se que apenas 2 delas pressupõem os conhecimentos do objeto de ensino da educação física para a sua consecução (tabela 2), ambas vinculadas à competência 5.

Ainda, foram identificadas 6 habilidades que fazem menção ao objeto de ensino da educação física (tabela 3), diretamente ou genericamente, entretanto, para a consecução destas habilidades os conhecimentos do objeto de ensino deste componente curricular não ocupam centralidade, são tratados como secundários ou acessórios. As outras 20 habilidades previstas nessa área, para que sejam desenvolvidas, não pressupõem os conhecimentos do objeto de ensino da educação física.

Quando se analisam mais detidamente as habilidades que pressupõem os conhecimentos do objeto de ensino da educação física (tabela 2), onde se espera que os jovens, ao final da escolarização básica, sejam capazes de “selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente [...]” e de “vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado [...]”, percebe-se que tais habilidades podem ser desenvolvidas sem, necessariamente, a apropriação de conhecimentos científicos ou formas mais elaboradas das atividades da cultura corporal, visto que conhecimentos populares, presentes no cotidiano dos jovens, são suficientes para tais finalidades (BRASIL, 2018a, p. 495).

Sendo assim, o conhecimento científico e as formas mais desenvolvidas das atividades da cultura corporal podem ser secundarizados, prescindidos. À luz da psicologia histórico-cultural, isso consiste em um problema, pois, “[...] se é fato que a educação escolar promove desenvolvimento, também é fato que o desenvolvimento não resulta de qualquer modelo de educação escolar [...]”, já que o ensino que reproduz na escola a cotidianidade e recorre a conteúdos de senso comum, a conceitos espontâneos e a pseudoconceitos, não dá conta de promover esse desenvolvimento, que também não se processa de maneira natural. O desenvolvimento, com vista às máximas conquistas do gênero humano, demanda o ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e de formas artísticas sofisticadas (MARTINS, 2018, p. 96).

**Tabela 2** – Habilidades que pressupõe os conhecimentos da educação física – Área Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino Médio

Competências	Habilidades Específicas
<b>n. 5</b>	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, éticas e de respeito às diferenças.
	(EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida, como forma de autoconhecimento, autocuidado com o corpo e com a saúde, socialização e entretenimento.

Adaptado de Brasil (2018a).

Já para a pedagogia histórico-crítica, um ensino desenvolvente necessita que o currículo seja organizado e seus conteúdos selecionados visando oferecer os instrumentos teórico-práticos para que os alunos possam responder a uma pergunta central, “o que é realidade?”, para que assim tenham condições de apreendê-la, explicá-la e transformá-la pela ação humana (DUARTE, 2016). Parece que as competências e habilidades que se referem diretamente ao objeto de ensino da educação física, na área de Linguagens e suas tecnologias, não apontam para essa finalidade, ou seja, explicar e transformar a realidade.

As referidas habilidades (tabela 2) também não indicam claramente o nível de complexidade que se espera, o que justificaria a presença no ensino médio e não em outro nível de ensino. Além do mais, projetam objetivos rebaixados para este nível de ensino, já que essas aprendizagens seriam factíveis no nível de ensino anterior ao médio.

O Coletivo de Autores (2012), por exemplo, ao tratar dos ciclos de escolarização, mais especificamente do quarto e último ciclo, aponta que após o aluno passar por sucessivas aproximações no processo de apropriação do conhecimento, espera-se que, ao final do ensino médio, ele tenha condições de apreender as características especiais do objeto estudado, compreendendo e explicando suas propriedades comuns e regulares. Nessa etapa da escolarização, o jovem deveria ser posto a lidar com as regularidades científicas, podendo, a partir desta atividade, adquirir “[...] condições objetivas para ser produtor de conhecimento científico quando submetido à atividade de pesquisa” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 37).

**Tabela 3** – Habilidades onde os conhecimentos do objeto de ensino da educação física ocupam espaço secundário - Área Linguagens e suas Tecnologias – BNCC Ensino Médio

Competências	Habilidades Específicas
<b>n. 2</b>	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), compreendendo criticamente o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.
	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e em suas produções (artísticas, corporais e verbais).
	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.
<b>n. 3</b>	(EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais), levando em conta suas formas e seus funcionamentos, para produzir sentidos em diferentes contextos.
<b>n. 5</b>	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.

Adaptado de Brasil (2018a).

c) *O papel da educação física no projeto pedagógico hegemônico para a atualidade da formação da juventude* - O anúncio de retirada da obrigatoriedade da educação física, como visto na primeira versão da MP n. 746/2016 e a forma como foi inserida na BNCC do ensino médio indicam que este componente curricular ocupa posição marginalizada na proposta educacional dos reformadores empresariais.

Importa registrar que desde meados da década de 1990, o projeto pedagógico hegemônico se estrutura em torno do modelo de produção flexível, cada vez mais presente em nossa sociedade. Com isso, se propõe a atender à demanda de formação do trabalhador contemporâneo, mais especificamente dotado de competências e habilidades para o novo modelo de produção. Por conseguinte, os componentes curriculares tendencialmente passam a assumir outras tarefas no currículo e a receber outra valoração.

No caso da educação física, já no debate estabelecido em torno da sua introdução no projeto de lei que deu origem à LDB de 1996, com sua presença não obrigatória inicialmente, dava indícios de desvalorização deste componente curricular para a consecução do projeto pedagógico que ali ganhava espaço no plano legal.

Nozaki (2004), ao tratar dessa questão, também entende que a educação física não tem o mesmo status no projeto pedagógico hegemônico, isso se explica porque, após a reestruturação produtiva, os principais atributos esperados do trabalhador de novo tipo já não são a força física e a disciplina (qualidades até então valorizadas nessa área pelo modelo produtivo anterior), mas a capacidade de abstração, o raciocínio lógico, a crítica, a interatividade, o trabalho em equipe, a tomada de decisão, a comunicabilidade, a criatividade, ou seja, capacidades relacionadas aos conteúdos dos campos cognitivo e interacional. Isso não quer dizer que essa disciplina não seja capaz de atuar na formação dessas competências, mas que ela pode e tende a ser descartada.

Essa mudança de status revela que alguns conhecimentos se tornam empobrecidos e desnecessários do ponto de vista do capital (MELLO, 2014), os quais tendencialmente são retirados da formação para favorecer o processo de extração de mais-valia. Ao capital interessa reduzir o tempo de formação e simplificá-la no que for possível, conforme destacado por Marx, já que “[...] a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente [...] da redução dos custos de aprendizagem, redundante, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois, tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente” (MARX, 2014, p. 405).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a educação física vem ocupando posição marginal na educação pública, fora do ambiente escolar, observa-se uma tendência de valorização da cultura corporal enquanto mercadoria, oferecida em espaços como academias de ginástica (NOZAKI, 2004).

Mello (2014), em seus estudos sobre a necessidade histórica da educação física e o debate estabelecido em torno de sua legitimidade, constata tendência que os professores, ao tentarem demonstrar a importância deste componente curricular no ambiente escolar, “[...] relegam a segundo plano o seu conteúdo e apontam como principal objetivo a construção de uma melhor convivência social, tema que também é trabalhado em outras disciplinas escolares [...]” (MELLO, 2014, p. 47), com isso o conhecimento da área é transformado em estratégia de ensino para se alcançarem determinados comportamentos e atitudes, é colocado num plano secundário; ao mesmo tempo, identifica-se o abandono paulatino de sua especificidade.

Ainda, segundo Gariglio, Almeida Júnior e Oliveira (2017), a proposta do novo ensino médio se opõe à ideia de educação integral, cujo caráter não seja pautado pelo utilitarismo, e retira conhecimentos fundamentais à formação estética, ética e crítica dos estudantes, isso explicaria a frágil reinserção da educação física em parte dessa etapa formativa da educação básica.

Com efeito, se questionam, substituem, reduzem, dispensam ou até mesmo se excluem do currículo os componentes curriculares ou áreas de conhecimento que não são diretamente úteis nesse projeto, como é o caso da educação física, da filosofia e da sociologia.

Ao secundarizar, por exemplo, o acesso ao conhecimento científico, o conteúdo da cultura corporal e privilegiar o desenvolvimento de competências, de habilidades e de comportamentos, demonstra-se que o ensino sistematizado nessa proposta não é considerado imprescindível, quer dizer, o ensino gradativo dos elementos culturais, socialmente produzidos, em suas formas mais desenvolvidas, são meios para uma finalidade e, por isso, passíveis de serem substituídos, dispensados ou excluídos.

### **Considerações Finais**

Conclui-se este trabalho apontando que de modo geral o novo ensino médio prevê dois tipos de componentes curriculares. Um grupo formado pelos componentes língua portuguesa e matemática, considerados essenciais e detentores de prestígio e atenção. Um outro grupo, formado pelos demais componentes curriculares que integravam a proposta anterior, incluída nele a educação física, que passam a ser considerados auxiliares, compreendidos como simples

meios para o desenvolvimento de habilidades; em função disso, perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado.

Pode-se afirmar ainda que a linguagem corporal, objeto de ensino da educação física adotado nessa proposta, recebe pouca atenção na BNCC, as habilidades almejadas preterem ou não exigem os conhecimentos científicos, além de perspectivar para os jovens um limitado desenvolvimento. Além disso, o constructo desse objeto de ensino, por não apresentar objetividade independente e radicar na subjetividade dos sujeitos, acaba por preterir ou secundarizar o ensino sistematizado e progressivo dos conhecimentos dessa área. Isso significa que a proposta para a educação física não visa orientar a organização, a ordenação lógica e o ensino dos seus conteúdos de modo a possibilitar aos estudantes o domínio dos conhecimentos teórico-práticos das atividades da cultura corporal.

Ademais, a destituição dos conteúdos próprios dos componentes curriculares em função da subordinação ao desenvolvimento de competências e habilidades, em uma perspectiva que sobrevaloriza o praticismo, o tácito e o utilitário, como é o caso da BNCC do ensino médio, constitui-se em barreira para uma formação integral. Ao mesmo tempo, concorre com o rebaixamento teórico em todas as áreas, inclusive na educação física, reforçando nesse caso abordagens que secundarizam ou negligenciam a reflexão sobre a cultura corporal.

Desse modo, constata-se que a proposta defendida pelos reformadores empresariais da educação e implementada pelo Estado brasileiro para o ensino médio nos últimos dois anos impõe barreiras que impedem o desenvolvimento pleno da maioria da população e, conseqüentemente, do próprio gênero humano, ao não aproveitar e potencializar as possibilidades existentes; consiste em desenvolver uma educação que tendencialmente aliena os sujeitos das objetivações humanas mais elaboradas. Por esse motivo, aos que defendem a educação física escolar, e uma formação democrática e integral, resta lutar pela revogação das medidas que reformularam o ensino médio.

## REFERÊNCIAS

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate.** Nota ANPED. 14 de maio de 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

BARATA-MOURA, J. **Da representação à “práxis”:** Itinerários do Idealismo Contemporâneo. Lisboa: Ed. Caminho, SARL, 1986.

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

BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.

BOITO JR., A. **Reforma e crise política no Brasil: os conflitos de classe nos governos do PT**. Campinas, SP; São Paulo: Editora Unicamp; Editora Unesp, 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. **Diário Oficial da União**, 17 de fevereiro de 2017, p. 1-3.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, p. 21-24.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011.

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

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas/SP: Autores Associados, 2016.

ESCOBAR, M. O. Depoimento. *In*: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação: Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre de 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARIGLIO, J. A.; ALMEIDA JÚNIOR, A.; OLIVEIRA, C. M. O novo ensino médio: implicações ao processo de legitimação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 29, n. 52, p. 53-70, set. 2017.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; MICHELETTO, N. As possibilidades da razão: Immanuel Kant. *In*: ANDERY, M. A. P. A. et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 10. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

MARTINS, L. M. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo do aluno. *In*: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MELLO, R. A. **A necessidade da educação física na escola**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.

MILLEN NETO, A. R. et al. Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 1-15, maio-ago. 2010.

MOTTA, V. C.; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr.- jun. 2017.

NASCIMENTO, C. P. Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677-690, abr./jun. 2018.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NOZAKI, H. **Educação Física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. 2004. 383f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUFINO, L. G. B.; FERREIRA, A. F.; CARVALHO, A. O.; RICCI, C. S.; DARIDO, S. C. Aulas de educação física no ensino médio: analisando o estado da arte. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S353-S369, abr./jun. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEC BAHIA. Secretaria da Educação. Governo do Estado da Bahia. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**: Documento orientador rede pública de ensino. Salvador: SEC BAHIA, 2020.

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

TAFFAREL, C. Z.; ESCOBAR, M. O. **A Cultura Corporal e os dualismos necessários para a ordem do capital**, 2009. Disponível em:  
<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=277>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

TEIXEIRA, D. R. **A educação física na pré-escola**: contribuições da abordagem crítico-superadora. 2018. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

#### SOBRE OS AUTORES:

##### **José Arlen Beltrão**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE). E-mail: [arleneducacaofisica@ufbr.edu.br](mailto:arleneducacaofisica@ufbr.edu.br)  
 <https://orcid.org/0000-0002-7344-0010>

##### **Celi Nelza Zulke Taffarel**

Pós-doutora em Educação Física pela Universidade de Oldenburg - Alemanha; Docente da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL-UFBA). Pesquisadora bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: [celi.taffarel@gmail.com](mailto:celi.taffarel@gmail.com)  
 <https://orcid.org/0000-0003-3593-4279>

##### **David Romão Teixeira**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (GEPEFE). E-mail: [david\\_romao@yahoo.com.br](mailto:david_romao@yahoo.com.br)  
 <https://orcid.org/0000-0002-9482-745X>

Recebido em: 10 de julho de 2020  
Aprovado em: 17 de novembro de 2020  
Publicado em: 01 de dezembro de 2020